

ÉDITION 2022-2023

# REVUE

*des finissants*



PRÉSCOLAIRE





# INTRODUCTION

C'est avec une grande fierté que nous vous présentons la troisième 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

Amélie Desmeules, chargée d'enseignement

Anne-Sophie Parent, 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 troisième édition.

**REVUE DES FINISSANTES ET DES FINISSANTS DU BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL**  
|ÉDITION 22-23



**PRÉSCOLAIRE**

# Table des matières

## Stratégies d'enseignement pour soutenir ...

### le développement cognitif

Le matériel ouvert et polyvalent pour favoriser la substitution dans le jeu  
*Gabrielle Girard*

L'inhibition au cœur du développement de l'enfant  
*Raphaëlle Isabel*

### le développement affectif

Les émotions dès l'entrée au préscolaire !  
*Aida Djouder et Ève-Marie Prescott*

La démarche d'appréciation au préscolaire  
*Marianne St-Aubin, Pascal Roy-Grégoire et Marie-Ève Nicolas*

Comment favoriser les compétences émotionnelles au préscolaire?  
*Émie Longpré*

Les émotions au préscolaire  
*Eugénie Gauthier*

La gestion des émotions; un défi coloré!  
*Véronique Arsenault-Gunn et Carol-Ann Leblanc*

### le développement social

L'intégration quotidienne d'activités de coopération au préscolaire, quels sont les impacts?  
*Charlotte Comtois & Emmanuelle Rousseau*

Le développement de l'autorégulation social chez les élèves en âge préscolaire : comment y arriver?  
*Caroline Tokatlidis*

La littérature jeunesse et les habiletés sociales  
*Arielle Wyatt*

Le jeu libre, un aspect crucial du développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire  
*Myriam Harvey*

### le développement moteur

Les pauses actives : quels sont leurs impacts sur les fonctions exécutives des élèves du préscolaire?  
*Pénélope Bergeron et Frédérique Renaud*

### le développement langagier

La causerie à la maternelle  
*Ossa-Alizée Tardif*

Développer le langage en contexte de jeu symbolique... pourquoi pas ?  
*Marie-Pier Marcotte*

Les illustrations, une clé vers la compréhension  
*Magalie Bédard, Thalita Gameleira do Rego et Mariam Halik,*

L'éveil à la lecture au préscolaire  
*Frédérique Brouillard*

## Stratégies de gestion de classe et organisation

La motivation et l'autonomie, une nécessité pour la réussite scolaire  
*Laurie Bernier*

Les activités autonomes comme transition pour le préscolaire, une ressource gagnante!  
*Mélanie Poissant*

Le conseil de coopération : un outil de régulation des comportements à l'éducation préscolaire  
*Melissa Duchesne et Frédérique Germain*

L'autodétermination : Un puissant levier vers l'autonomie  
*Marie-Eve Brousseau*

PRÉSCOLAIRE



**STRATÉGIES  
D'ENSEIGNEMENT  
POUR SOUTENIR ...**



PRÉSCOLAIRE



## LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF





# LE MATÉRIEL OUVERT ET POLYVALENT POUR FAVORISER LA SUBSTITUTION DANS LE JEU

GABRIELLE GIRARD



## Introduction

Plusieurs recherches et ouvrages dont le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2021) ont évoqué l'importance du jeu symbolique chez les enfants d'âge préscolaire dans les dernières années. Ça tombe bien! Il existe tellement de matériel de jeux de nos jours qu'il n'est pas difficile de créer des environnements de jeu symbolique très réalistes : des bananes en plastique qui s'épluchent, des feux de camp en tissus, des cannes à pêche magnétiques permettant la pêche aux poissons, il y en a autant que l'on en veut. Toutefois, malgré que ces environnements de jeu remplis d'objets réalistes soient très attrayants pour les enfants au premier regard, une problématique s'installe avec le temps : le manque de substitution (Marinova, 2014, p.55[A1]). J'ai pu observer dans ma classe qu'au fil des jours, plusieurs enfants utilisaient constamment les jouets de la même façon, sans inventer de nouveaux scénarios. Le même jouet était souvent utilisé pour la même action à chaque période de jeu. Par exemple, une seringue réaliste en plastique utilisée de la même manière et par le même enfant tous les jours afin de faire semblant de guérir un patient. J'ai donc constaté que les scénarios de jeu symbolique étaient inventés en fonction du matériel réaliste disponible et non en fonction des besoins et des champs d'intérêts de chacun des joueurs. La substitution était très peu utilisée afin d'inventer de nouveaux scénarios de jeu répondant à ces besoins. C'est à partir de cette problématique que m'est venue l'idée d'intégrer du matériel ouvert et polyvalent dans ma classe.

Les matériaux ouverts et polyvalents sont des objets sans fonction prédéterminée qui ne sont destinés à aucun usage précis (AQCPÉ, 2020, p. 230). Ces matériaux peuvent être issus des milieux naturels tels que des roches, des coquillages et des carapaces ou de matériaux recyclés comme des boîtes de carton, des tuyaux, des bouteilles, des bouchons et des boutons (AQCPÉ, 2020, p. 230; Daly et Beloglovsky, 2015). Dans ma classe, de stage, j'ai choisi de mettre à disposition des rondelles de bois, des petites pièces colorées, des boîtes de carton, des blocs en forme d'arc-en-ciel, des abaisse-langues ainsi que des protège-coins en plastique.

*Ce qui me mène à me poser la question suivante : l'intégration de ces matériaux ouverts et polyvalents a-t-elle eu une incidence sur la qualité de la substitution dans le jeu des enfants de ma classe?*

# Qu'est-ce que la substitution?

D'abord, avant d'analyser la qualité de la substitution des enfants, il est important de définir ce qu'est ce concept. Selon Marinova (2014), le schéma de substitution est « le transfert de signification d'un objet, d'une situation ou d'un espace à un autre » (p. 48).

*Substituer est le fait de transférer la signification d'un objet, d'un espace ou d'une situation à un autre.*

En d'autres mots, c'est ce qui permet à un enfant d'établir qu'un bloc de bois sera un téléphone et que le dessous de la table sera la maison. L'enfant se sépare donc de la signification réelle d'un objet (ex. le bloc de bois) pour lui donner une nouvelle signification imaginaire (téléphone). Ce transfert de signification est avant tout possible grâce au développement de la fonction symbolique.

Durant la petite enfance, l'enfant apprend à se représenter mentalement des objets, des personnes et des situations sans que ceux-ci soient physiquement présents (Papalia et Martorell, 2018, p. 163). C'est ce qu'on appelle la fonction symbolique. Il est nécessaire qu'un enfant soit en mesure de s'imaginer un objet qui n'est pas présent physiquement avant de pouvoir transformer la signification d'un objet présent à un autre qui ne l'est pas.

Dans son ouvrage L'intervention éducative au préscolaire: un modèle de pédagogie du jeu, Marinova[A1] décrit deux types de substitution : matérielle et verbale.

<b>1. Premiers scripts</b>	<b>Ils explorent l'objet et ses propriétés</b>
<b>2. Rôles en action</b>	<b>Ils transforment l'objet et son action devient le rôle</b>
<b>3. Rôles avec règles et scénarios</b>	<b>Ils ont besoin d'accessoires réalistes pour jouer un rôle.</b>
<b>4. Rôles matures, scénarios planifiés et accessoires symboliques</b>	<b>Ils utilisent des accessoires de jeu symboliques et inventés.</b>
<b>5. Mise en scène, thèmes et rôles multiples</b>	<b>Ils n'ont pas besoin d'accessoire pour jouer un rôle, ils peuvent simuler avoir l'objet. Un objet peut jouer un rôle.</b>

Afin de passer d'un jeu immature à un jeu de plus en plus mature, il est donc essentiel que les enfants soient en mesure d'utiliser la substitution d'objets. Ils pourront ensuite atteindre les niveaux 4 ou 5 de jeu qui requièrent que les enfants inventent ou imaginent des accessoires symboliques, soit en utilisant des objets ou en les simulant. À noter que d'autres caractéristiques démontrent également le niveau de jeu de l'enfant dont la planification du jeu, les rôles, la durée, le langage utilisé et le scénario de jeu (Bouchard, 2019, p.55).

Par ailleurs, la substitution permet le développement de plusieurs domaines. D'abord, dans le processus de substitution, « il se construit un lien entre l'objet, la parole et l'action, ce qui favorise l'apparition de la pensée abstraite chez l'enfant » (Bruner, 1986 dans Marinova, 2009a).

Bref, comme l'objet réel n'est pas présent dans l'environnement, lorsque l'enfant le substitue par un autre objet en le nommant et en mimant l'action en lien avec cet objet, il développe sa pensée abstraite, et donc, son domaine cognitif. De plus, comme il doit négocier avec ses coéquipiers la signification de ce nouvel objet dans le jeu, il développe également des comportements prosociaux tels que la coopération (Dubois, Duval et Bouchard, 2020), favorisant donc ses habiletés sociales. Finalement, au travers de ces négociations, l'enfant apprend à communiquer verbalement ses intentions de jeu (Marinova, 2009b). Le domaine langagier est donc aussi développé durant ce processus.

## La substitution dans ma classe

Durant mon stage dans une classe de préscolaire 4 ans, j'ai mis en place plusieurs interventions dans le but de favoriser une substitution de qualité. L'une d'entre elles était d'intégrer du matériel ouvert et polyvalent. Celui-ci a été ajouté à l'environnement de la classe de manière planifiée et organisée. En effet, plusieurs des matériaux ont été introduits à l'aide de ces interventions inspirées de Soucy et Dumais (2020) :

1. Présenter l'objet à la classe et faire un tour de table pour que chaque enfant lui trouve une nouvelle signification.
2. Retirer du matériel de jeu réaliste afin de créer le besoin de substituer.
3. Utiliser la littérature jeunesse, soit les livres proposés par Dumais et Soucy (2020) dans leur ouvrage intitulé La littérature jeunesse pour stimuler la substitution : Présentation de 17 albums.

De plus, je suis aussi intervenue de manière directe dans le jeu des enfants, soit en prenant un rôle dans le jeu symbolique, en utilisant diverses stratégies d'étayage, en questionnant, en faisant du modelage et en encourageant verbalement les stratégies de substitution.



Image 1. Matériaux ouverts et polyvalents mis à disposition

# Observations et analyse des résultats

Afin de répondre à la question de départ, j'ai accumulé plusieurs traces d'observation me permettant d'analyser la situation. Ces traces incluent principalement des photos prises en classe ou en forêt, ainsi que des tableaux d'observation. Pour cet article, une analyse sera uniquement effectuée en lien avec les traces photo.



Image 2. Un enfant prépare « une salade de fruits » et il la mélange à l'aide d'une « cuillère ».

Selon les traces accumulées, je peux constater que plusieurs enfants ont utilisé le matériel polyvalent que j'avais disposé dans la classe afin de les utiliser dans leurs jeux symboliques. D'ailleurs, nous pouvons même y voir différentes formes de substitution dans les images présentées. En effet, dans l'image 2, nous observons un enfant qui prépare une salade de fruits à l'aide de petits morceaux de bois colorés, d'un abaisse-langue et d'un bol. Il s'agit d'une substitution matérielle: les morceaux de bois ont été substitués en fruits et l'abaisse-langue a été substituée en cuillère. Nous remarquons également que les objets ouverts utilisés ressemblent à l'objet réel selon leur forme et leur couleur. Les fruits sont des aliments colorés et souvent petits qui, visuellement, sont bien représentés par des petits morceaux de bois colorés de formes variées. La cuillère, habituellement un objet long et mince que nous pouvons tenir facilement dans une main, est également représentée par un objet similaire : un bâton en bois long et mince. Il y a donc des caractéristiques physiques similaires entre les objets réels et les objets substitués.



Image 3. L'enfant me présente « des biscuits avec du crème et des fruits ». Elle prépare ensuite du « café » qu'elle fait chauffer au faux four micro-ondes.

Dans l'image 3, nous observons une enfant tenant un biscuit avec du crème et des fruits qu'elle a préparés. Il s'agit, encore une fois, d'une substitution matérielle : la rondelle de bois est substituée en un biscuit rond et les morceaux de bois colorés, en fruits. Toutefois, elle utilise aussi les mêmes petits morceaux de bois pour faire du café dans une tasse. Cela démontre donc qu'elle est en mesure d'utiliser un même objet et d'y établir deux significations différentes selon les besoins du jeu. À ce niveau, l'enfant est en mesure de briser le lien établi entre l'objet substitut et l'objet réel pour effectuer un nouveau transfert de signification (Marinova, 2009b, p. 63). Une fois que le lien figé est rompu, l'enfant peut donner la signification souhaitée à un même objet substitut, rendant les scénarios de jeu plus variés.



Image 4. L'enfant est couché « dans un lit » et il est abrié d'une « couverture ».

L'image 4 nous présente un enfant qui est couché dans une boîte servant de lit et abrié d'un tablier de cuisine servant de couverture. Ce sont des substitutions matérielles dans lesquelles des objets ont subi un transfert de signification. Cependant, alors que la boîte de carton est un objet ouvert, le tablier de cuisine de Noël, lui, ne l'est pas. En fait, le tablier est un objet à usage unique et prédéterminé comme c'est un morceau de vêtement qui sert à être porté pour cuisiner. Cela signifie donc que la substitution a été effectuée à partir d'un objet à usage unique réel. Selon Marinova (2014), pour que ce type de substitution soit effectué, l'enfant doit « se détacher de la fonction réelle de l'objet pour être en mesure de lui en accorder une nouvelle » (p.51). Puisque la fonction sociale fixe du tablier est d'être un vêtement porté pour cuisiner, l'enfant a donc été tenu de se détacher de cette fonction afin de substituer cet objet en couverture. Cette démarche de substitution nécessite donc une plus grande aisance en lien avec la construction de situations imaginaires que les démarches décrites précédemment (p.51). Il est aussi observé qu'avec cette forme de substitution, l'objet réel est remplacé par un objet ayant des similitudes (p. 51). Ici, la couverture peut être remplacée par le tablier puisque ces deux objets ont plusieurs ressemblances : ils sont faits en tissu et ils sont de forme similaire.

En fonction de l'analyse de ces photos, nous remarquons que certaines démarches de substitutions matérielles requièrent des habiletés cognitives plus élevées que d'autres. Nous pourrions donc les classer en trois niveaux :

**Tableau 3. Les niveaux de substitution matérielle selon l'analyse de mes traces**

<b>Niveau 1</b>	L'enfant utilise un objet ouvert, sans fonction prédéfinie, afin de lui donner une signification en lien avec son jeu symbolique. (Marinova, 2014)
<b>Niveau 2</b>	L'enfant utilise un même objet ouvert, sans fonction prédéfinie, afin de lui accorder plus d'une signification. Ces substitutions sont faites par le même joueur et nécessitent que le lien figé avec l'objet soit rompu (Marinova, 2014).
<b>Niveau 3</b>	L'enfant utilise un objet à usage unique et à fonction sociale fixe afin de le substituer en un autre objet similaire dans son jeu. Ceci nécessite que l'enfant se détache de la fonction fixe de l'objet (Marinova, 2014).

Plus l'objet substitut nécessite le détachement d'une signification déjà établie, plus la substitution sera cognitivement complexe. Plus une substitution est complexe, plus elle est mature.

## Conclusion

Alors, l'intégration des matériaux ouverts et polyvalents a-t-elle eu une incidence sur la qualité de la substitution dans le jeu des enfants de ma classe? Selon les traces amassées, je découvre qu'au terme de mon projet, plusieurs enfants de ma classe ont atteint une qualité de substitution matérielle de niveau 1, c'est-à-dire qu'ils étaient en mesure d'utiliser le matériel ouvert et polyvalent disponible afin de leur inventer une nouvelle signification dans le jeu symbolique. Quelques élèves n'ont pas du tout utilisé ce type de matériel tandis que certains ont réussi à inventer une panoplie de significations différentes à une seule rondelle de bois atteignant ainsi le niveau 2 de substitution matérielle. Le niveau 3 de substitution matérielle n'a été atteint qu'à de rares occasions, s'agissant d'un niveau de jeu symbolique plutôt mature pour des enfants de 4 ans.

Le constat est donc que oui, l'intégration du matériel ouvert et polyvalent a bel et bien eu un impact positif sur la qualité de la substitution dans le jeu des enfants de ma classe. Surtout considérant qu'il y en avait très peu avant le début de mon projet. Je conseille donc aux enseignants et aux enseignantes à intégrer cette stratégie dans le but d'aider les enfants à atteindre un jeu symbolique mature et propice aux apprentissages. Toutefois, un environnement qui n'est garni que de matériaux polyvalents serait-il avantageux pour le développement du jeu symbolique mature? Il serait notamment intéressant de comparer ces milieux avec ceux combinant les matériaux libres et les matériaux à usage unique...[A1]

[A1]Excellent article. La cohérence est présente tout au long et l'intérêt de la démarche a été démontré dès la problématique. La présentation des résultats est intéressante et clairement appuyée. Bravo!

## Bibliographie

- AQCPÉ. (2020). Alex – Cadre de référence : L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance. [https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/02/alex-cadre-dereference\\_lenp-en-sge\\_2020\\_VF.pdf](https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/02/alex-cadre-dereference_lenp-en-sge_2020_VF.pdf)
- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.
- Daly, L. et Beloglovsky, M. (2015). Loose Parts: Inspiring Play in Young Children. Redleaf Press
- Dubois, M.M., Duval, S. et Bouchard, C. (2020). Le jeu symbolique pour soutenir les comportements prosociaux des enfants. *Revue préscolaire*, 58(3), 8-10. Association d'éducation préscolaire du Québec. [https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP\\_v58n3.pdf](https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP_v58n3.pdf)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). La littérature jeunesse pour stimuler la substitution : Présentation de 17 albums. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://www.dropbox.com/s/fcko2zs7vrn9l7w/La%20litt%C3%A9rature%20jeunesse%20pour%20stimuler%20la%20substitution%20-%20Document.pdf?dl=0>
- Marinova, K. (2009a). Jouer... oui mais comment? *Revue préscolaire*, 47(2), 12-16. Association de l'éducation préscolaire du Québec. [https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP\\_v47n2.pdf](https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v47n2.pdf)
- Marinova, K. (2009b). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire. *Québec français*, (155), 62-63. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n155-qf1093575/1782ac.pdf>
- Marinova, K. (2014). L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f116b4>
- Ministère de l'Éducation. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. [https://st-jean-baptiste-de-la-salle.cssdm.gouv.qc.ca/files/Nouveau\\_Programme-cycle-prescolaire\\_2021.pdf](https://st-jean-baptiste-de-la-salle.cssdm.gouv.qc.ca/files/Nouveau_Programme-cycle-prescolaire_2021.pdf)
- Papalia D.E. et Martorell, G. (2018). Psychologie du développement humain. TC Média Livres Inc.
- Soucy, E. et Dumais, C. (2020). Quatre façons concrètes de favoriser la substitution. *Revue préscolaire*, 58(3), 22-24. Association d'éducation préscolaire du Québec. [https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP\\_v58n3.pdf](https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP_v58n3.pdf)



# L'INHIBITION AU CŒUR DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

RAPHAËLLE ISABEL



## Introduction

Dès la petite enfance, tous les domaines de développement : cognitif, social, affectif, langagier et physique se développent chez l'enfant. Ses interactions avec autrui lui sont importantes pour évoluer tout comme l'environnement dans lequel il vit. On retrouve également un autre élément important qui est au cœur du développement global de l'enfant : les fonctions exécutives (CTREQ, 2018). En effet, « elles représentent un ensemble de processus cognitif permettant de réguler intentionnellement les pensées et les actions vers l'atteinte d'un but » (CTREQ, 2018). La mémoire de travail, l'inhibition, la planification et la flexibilité cognitive sont les composantes des fonctions exécutives (CTREQ, 2016). Chacune d'entre elles assure une tâche différente, mais similaire qui en agissant simultanément, permettront le développement global de l'enfant (CTREQ, 2018). Des études ont prouvé que le développement de ces processus cognitifs à l'enfance a des répercussions positives sur le parcours scolaire qu'aura l'enfant (CTREQ, 2018). Ses fonctions exécutives l'aideront à être mieux préparé à son entrée à l'école et donc, favorisera sa réussite éducative (CTREQ, 2016).

Les fonctions exécutives jouent un rôle dans le développement global de l'enfant, mais elles jouent également un rôle dans le développement de ses habiletés et de ses apprentissages scolaires (CTREQ, 2018).

Ainsi, la mémoire de travail permet à l'enfant de garder en mémoire des informations pour ensuite, les réutiliser dans un autre contexte (CTREQ, 2016). Ensuite, la flexibilité cognitive est la capacité de l'enfant de changer d'une situation à une autre (CTREQ, 2016). Lorsque l'enfant prévoit des actions qui sont nécessaires pour atteindre un but, il utilise la fonction de la planification. Puis, lorsque l'enfant est capable de se concentrer sur une tâche en mettant de côté les distractions, il démontre son contrôle de l'inhibition (CTREQ, 2018).

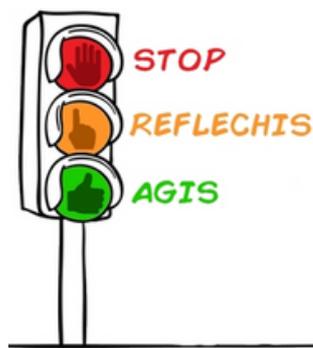
### *Pourquoi avoir choisi le contrôle de l'inhibition?*

J'ai réalisé mon stage final en maternelle 5 ans dans la région de Québec. Au cours des premières semaines dans la classe, j'ai pu observer les intérêts, les forces et les besoins de mes élèves. Puis, un défi m'est apparu évident soit le contrôle de l'inhibition. En effet, leur capacité à empêcher un comportement n'était pas complètement développée (Duval, 2016). Par exemple, il leur était difficile de lever leur main et d'attendre avant d'avoir le droit de parole lors de la routine du matin, d'attendre leur tour avant que j'aie les aider lors des activités dirigées ou même de se contrôler lorsqu'un autre élève les touchait ou accrochait (impulsivité). Je me suis donc penchée sur cette fonction exécutive à travailler avec eux pour améliorer le vivre ensemble dans la classe. J'ai alors réfléchi à des activités à mettre en place au cours de mon stage afin de venir travailler cette composante chez eux.

Dans cet article, on retrouvera alors les activités mobilisées en classe pour travailler l'inhibition des élèves et les résultats qui en découlent, mais avant tout, comprenons l'importance de développer cette capacité chez un enfant.

## Pourquoi vouloir développer l'inhibition des enfants d'âge préscolaire?

L'inhibition est la première composante des fonctions exécutives qui se développe chez un enfant, car « les autres s'appuient sur elle » pour se développer (Fréchette et Morissette, 2021). Elle se développe surtout entre l'âge de 3 à 5 ans d'où l'importance de continuer à stimuler cette habileté dans notre classe de maternelle (Fréchette et Morissette, 2021). Par contre, il importe de spécifier que les fonctions exécutives se développent jusqu'à l'âge adulte (CTREQ, 2018). Il est donc normal qu'un enfant ait de la difficulté à se retenir pour poser un geste ou pour dire quelque chose. Voyons alors ce qu'un enfant d'âge préscolaire est supposé être capable de faire selon le développement de cette fonction exécutive. Par exemple, l'enfant « est en mesure d'attendre son tour pour se laver les mains ou bien est en mesure de se retenir pour faire un geste (par exemple, le jeu Jean dit) » (Fréchette et Morissette, 2021). L'inhibition comportementale est acquise en premier chez l'enfant puis, vient le contrôle intentionnel de ses pensées et de ses émotions (Fréchette et Morissette, 2021). L'inhibition verbale se développera un peu après l'inhibition comportementale et ce, graduellement (Bouchard, 2019). Il est donc normal qu'un enfant d'âge préscolaire ait de la difficulté à se retenir pour raconter sa fin de semaine lors de la causerie du matin (Bouchard, 2019). Bref, nous savons maintenant l'importance du développement de l'inhibition chez l'enfant, mais comment arriver la développer?



## Comment développer l'inhibition des enfants d'âge préscolaire?

Stéphanie Duval, professeure et chercheuse à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, le dit si bien « les fonctions exécutives ne s'enseignent pas » (CTREQ, 2016). On ne peut pas enseigner à l'élève comment se retenir à poser un geste ou bien à s'empêcher de dire à voix haute une réponse. Ainsi, on doit faire des activités qui lui demandent de mobiliser cette habileté.

Tout récemment, le Ministère de l'Éducation a changé le programme du préscolaire. En effet, ce nouveau programme mise sur le jeu pour le développement global de l'enfant, car c'est en jouant qu'il fait des apprentissages et se développe (Ministère de l'Éducation, 2020). Les enseignants ont alors le mandat de faire deux périodes de 45 à 60 minutes de jeux libres par jour (Ministère de l'Éducation, 2020). En liant les propos de madame Duval et ce que le programme du préscolaire prescrit, on remarque alors que le jeu serait un bon moyen de venir travailler le contrôle de l'inhibition. En effet, peu importe le jeu, on retrouve des règles qui nécessiteront la mobilisation de l'enfant à contrôler ses actions ou ses paroles. Par exemple, commençons par analyser les effets d'un jeu de société, le serpent à échelle, sur le contrôle de l'inhibition d'un enfant. Au cours du jeu, l'enfant doit apprendre à attendre son tour avant de brasser le dé et d'avancer son pion. Il ne peut pas jouer quand il veut et comment il le veut. Il apprend alors à contrôler son comportement grâce aux règles du jeu de société. Prenons ensuite le jeu Jungle Speed où le but du jeu est d'attraper le totem le plus rapidement possible selon les cartes présentes sur la table. Ici, l'enfant doit apprendre à se contrôler avant de faire l'action de prendre le totem et d'être attentif aux détails des cartes. Lorsque l'enseignant propose un jeu de société, il se doit d'être adapté à l'âge de l'enfant (CTREQ, 2018). L'enseignant devrait être présent au début d'un nouveau jeu pour aider l'enfant et à ce qu'il devienne autonome (CTREQ, 2018).

Si on prend comme exemple les jeux de mouvements ou de chansons, l'enfant doit synchroniser ses mouvements ou ses paroles avec la séquence et ce, en inhibant les distractions autour de lui (CTREQ, 2018). Ensuite, il y a aussi les jeux de rôle (jeux symboliques) qui demandent à l'enfant de respecter les actions de son rôle en inhibant les comportements qui ne sont pas en lien avec le scénario et ce, tout au long de l'avancement du jeu (CTREQ, 2018). « Certaines études ont montré que les élèves qui jouent souvent à des jeux de rôle en classe développent davantage les habiletés liées aux fonctions exécutives que ceux qui reçoivent un enseignement ciblant spécifiquement les fonctions exécutives » (CTREQ, 2018). Cela vient appuyer les propos précédemment de Stéphanie Duval qui disait que les fonctions exécutives ne s'enseignaient pas. Même si nous savons maintenant que le développement de l'inhibition se fait jusqu'à l'âge adulte, l'enseignant joue quand même un rôle important dans le développement de cette fonction exécutive, mais quel est son rôle? Il a été démontré que les situations d'apprentissage riches et la qualité des interactions enseignant-élève ont un grand impact sur le développement des fonctions exécutives (Duval, 2018). Pour entretenir des interactions de qualité avec l'élève, l'enseignant doit offrir un soutien émotionnel, un soutien à l'apprentissage et porter une attention à l'organisation de la classe (Duval, 2018).

Comme expliqué précédemment, il est pertinent de venir travailler l'inhibition de l'enfant en classe par une variété de jeux (CTREQ, 2018), mais il est également important de préciser que ce n'est pas le seul moyen d'y arriver. Un autre exemple serait les affiches présentes en classe qui montrent les règles de vie. Elles sont également un moyen pour l'enfant « d'internaliser les images » et donc de contrôler ses actions afin de respecter les règles (Bouchard, 2019).

# Les activités faites en classe

Au cours de mon stage, j'ai réalisé quatre activités afin de venir travailler le contrôle de l'inhibition de mes élèves. Le tableau 1 présente ces activités.

## L'activité Spooky

La première activité a été faite sur une période de deux semaines et je l'ai commencée une semaine avant l'Halloween. J'ai commencé par lire la lettre pour présenter Spooky aux élèves (illustration 1). Puis, chaque matin, je cachais le fantôme dans la classe. Parfois, derrière une affiche, parfois dans un pot à fleurs, parfois derrière un meuble. Cette activité visait à travailler leur capacité à ne pas révéler l'endroit où le fantôme était, ils devaient alors s'empêcher de dire ou même de montrer aux autres Spooky. Le premier matin a été celui où le plus d'élèves (6 sur 16 élèves) n'ont pas été capables de se retenir de dire où il était caché. Au fil des jours, de moins en moins d'élèves s'échappaient donc, de plus en plus d'élèves étaient capables d'inhiber leur comportement. Il est possible de remarquer ce constat dans le graphique 1. On remarque au sixième jour un nombre plus élevé d'élèves qui n'ont pas su se retenir. Je pourrais expliquer ce constat par le fait qu'on revenait de la fin de semaine. Ainsi, les cinq premiers jours on remarque une amélioration de leur contrôle d'inhibition. Puis, après deux jours sans pratiquer l'exercice, les élèves reviennent à l'école et il leur est plus difficile de se retenir. Par contre, de la sixième journée jusqu'à la dernière, on remarque une amélioration constante du nombre d'élèves capable de retenir la cachette du fantôme.

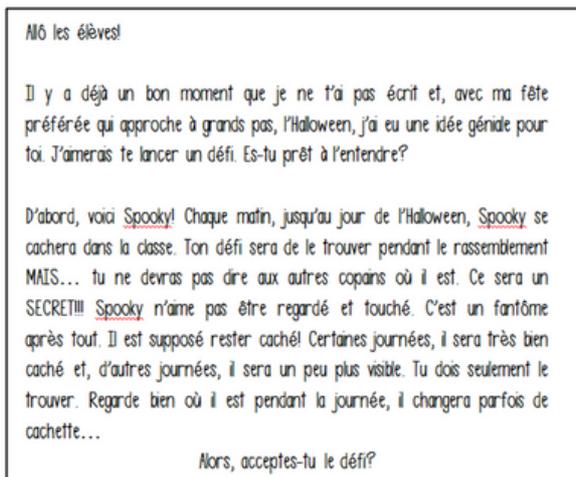
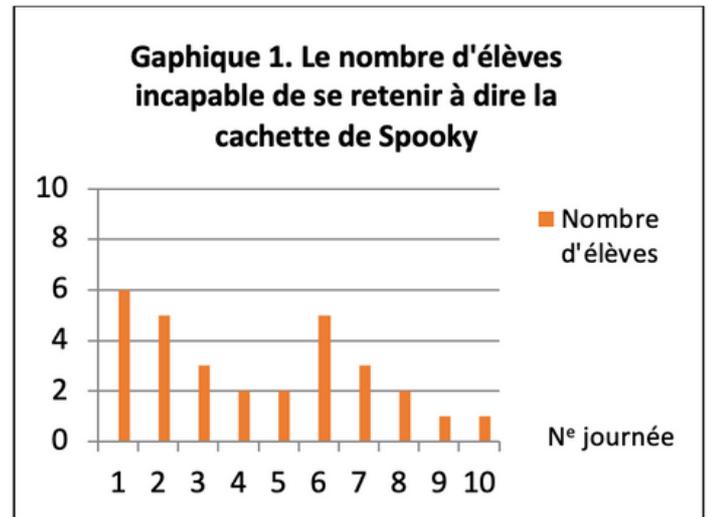


Illustration 1. Lettre pour présenter Spooky aux élèves

Tableau 1. Exemples d'activités faites avec mes élèves	
<b>1.Spooky</b> 	<b>2.Un monstre dans ma poche</b> 
<b>3.Jeu de cartes</b> 	<b>4.Jeu de mains</b> Boom, Clap, et.... Faire rapidement le mouvement que l'enseignant dit sans se tromper.



## L'activité Un monstre dans ma poche

Pendant les mêmes semaines, j'ai fait la deuxième activité à quelques reprises qui consistait à trouver le monstre correspondant à la description. Ici, je lisais la description et les élèves devaient lever leur main quand il avait reconnu le monstre et ce, sans dire la réponse à voix haute. Il est possible de voir une idée de l'activité à l'aide du tableau 1. Dans cette activité, j'ai été agréablement surprise, car les élèves étaient très bons pour inhiber leur comportement. Aucun élève n'a dit la réponse voix haute sans avoir le droit de parole, même les élèves pour qui j'avais noté une plus grande difficulté.

## L'activité Jeu de cartes

Cette troisième activité consistait à travailler leur capacité d'inhibition verbale. Les élèves étaient assis devant moi où je tenais un jeu de cartes. Lorsque je leur montrais une carte rouge, ils devaient me dire la couleur inverse soit noire et vice-versa pour la carte noire. Même si je leur demandais de répondre rapidement, cela leur demandait de réfléchir avant de dire la couleur pour s'assurer de dire la bonne réponse. Encore une fois, les élèves ont bien réussi l'activité. Certains élèves se trompaient parfois, mais je n'ai pas été capable de comptabiliser ce nombre, car j'étais celle qui tournait les cartes. J'ai réalisé cette activité à deux reprises.

## L'activité Jeu de mains

Pour la dernière activité, j'ai utilisé un rouleau de papier de toilette sans papier de toilette pour écrire une lettre de l'alphabet dessus (n'importe quel support aurait pu fonctionner). L'activité était simple : les élèves devaient faire rapidement le mouvement associé au mot que je disais sans se tromper. Quand je disais Boom, les élèves tapaient leurs mains sur leurs cuisses. Quand le mot était Clap, les élèves claquaient leurs mains ensemble. Et quand je montrais le rouleau de papier de toilette avec la lettre U écrite dessus, les élèves faisaient le son de la lettre U (c'était la lettre qu'on pratiquait cette semaine-là). Pour cette activité aussi, je n'ai pas de traces de mes observations, car il m'était impossible de comptabiliser le nombre d'enfants qui se trompait de mouvements en même temps de dire les mots associés aux mouvements. De plus, cette activité a été faite à quelques reprises en ajoutant des éléments de difficulté (un papier de toilette avec la lettre a, un autre avec la lettre i et un autre avec la lettre o). Les élèves devaient donc aller rapidement sans se tromper dans le son de la lettre écrite sur le papier de toilette. Ils devaient inhiber les distractions et réfléchir avant de faire un mouvement. Je dirais que les élèves ont été généralement bons pour faire cette activité.

# Conclusion

Pour conclure, je constate que certaines activités étaient plus faciles pour l'inhibition des élèves que d'autres. L'activité Un monstre dans ma poche a été celle où les élèves ont été capables de se retenir à dire les réponses. L'activité de Spooky permet de voir l'amélioration de la classe sur leur inhibition à dire ou non la cachette du fantôme. Les deux autres activités, Jeu de cartes et Jeu de mains, ont été des activités auxquelles il était difficile de prendre des notes sur mes observations des élèves.

Au fil de la réalisation des activités et après les avoir analysées, je constate certains faits sur le contrôle de l'inhibition. Tout d'abord, il est important de se rappeler que l'inhibition est une habileté qui se développe jusqu'à l'âge adulte il est, donc normal que les résultats espérés prennent du temps à être observés (et peuvent n'être jamais observés au cours de l'année). Il faut alors être patient avec nos élèves. Lors de mes activités, j'ai remarqué que l'inhibition des élèves pouvait être différente selon leur intérêt pour l'activité. Une activité qui leur paraît amusante n'aura pas le même effet qu'une autre qui ne les intéresse pas ou peu. L'enfant qui veut participer à une activité aura peut-être plus de difficulté à se contrôler qu'un enfant n'ayant pas d'intérêt. Je crois également que la fatigue peut avoir un impact sur leur contrôle de l'inhibition. Si un enfant est plus fatigué qu'à l'habitude, il lui sera peut-être plus difficile de se retenir à parler. Son contrôle de l'inhibition sera, selon moi, affecté. Le dernier constat que je peux faire en lien avec mes activités est qu'il était difficile de voir une amélioration. Les activités ont été réalisées sur une période de quatre semaines environ. De plus, il m'était difficile, même impossible de prendre des notes dans certaines activités que ce soit de noter le niveau de départ des élèves et de voir leur amélioration au fil du jeu ou bien au fil des fois où on réalisait l'activité. De plus, je ne savais pas sur quoi baser mes observations, sur quels éléments je devais me fier. Le contrôle de l'inhibition est une habileté et non, quelque chose de tangible ou bien quelque chose qu'on peut quantifier facilement. Finalement, les activités proposées dans cet article ne démontrent pas l'absolu de mes interventions, mais il est possible de voir certaines avancées. L'inhibition est une fonction exécutive qui se doit d'être travaillée en classe pour le développement des enfants. Le jeu est un bon moyen d'y arriver, mais il faut garder en tête que les améliorations n'arrivent pas du jour au lendemain.

# Références

Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Duval, S. (2018). Les fonctions exécutives : Comment les définir et les soutenir au préscolaire. <https://passetemps.com/blogue/les-fonctions-ex%C3%A9cutives-comment-les-d%C3%A9finir-et-les-soutenir-au-pr%C3%A9scolaire-n3440>

Fréchette, N. et Morissette, P. (2021). Développement de l'enfant : observer et comprendre : Fonctions exécutives. [Fonctions exécutives | Développement de l'enfant \(ccdmd.qc.ca\)](https://www.ccdmd.qc.ca/Fonctions-ex%C3%A9cutives-%C3%A9valuation-et-soutien)

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2016). Les fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire. [Les fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire - CTREQ - RIRE](https://www.ccre.qc.ca/ressources/les-fonctions-ex%C3%A9cutives-chez-les-enfants-d%C3%A2ge-pr%C3%A9scolaire-CTREQ-RIRE)

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte. [CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-exécutives.pdf](https://www.ccre.qc.ca/ressources/continuum-du-d%C3%A9veloppement-des-fonctions-ex%C3%A9cutives-de-la-petite-enfance-%C3%A0-l%C3%A2ge-adulte-CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-ex%C3%A9cutives.pdf)

Ministère de l'Éducation. Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire : Programme-cycle d'éducation préscolaire. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfe/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfe/Programme-cycle-prescolaire.pdf)

PRÉSCOLAIRE



## LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF



# LES ÉMOTIONS DÈS L'ENTRÉE AU PRÉSCOLAIRE !

AIDA DJOUDER ET ÈVE-MARIE PRESCOTT



## Introduction

Certains enfants n'ont jamais fréquenté un milieu de garde et n'ont pas été confrontés à la vie en société telle qu'ils le feraient dans une garderie ou dans une classe. Certains enfants ont des frères et des sœurs alors que d'autres n'en ont pas. L'entrée en maternelle est une étape importante puisqu'elle initiera chaque enfant à la vie en société. Tous les enfants sont issus de milieux différents et se retrouvent à des stades différents de leur développement. La maternelle devient donc de tremplin pour tous les enfants afin de les préparer à un futur parcours académique, mais aussi au cheminement qu'ils feront en tant que petits êtres humains. Les enfants seront confrontés à partager leur quotidien avec plusieurs autres enfants tout en intégrant de nouvelles règles de vie de groupe. Dans les faits, il nous est apparu évident que l'apprentissage des émotions soit un sujet pertinent à aborder avec les enfants du préscolaire, car il touche les domaines affectifs et sociaux qui doivent être simultanément développés au cours du passage au préscolaire. Il est d'ailleurs inconcevable d'ignorer le fait que les enfants ont traversé une période de pandémie mondiale pendant laquelle ils ont été plus fortement isolés du monde. Certaines familles se sont retirées et se sont mises à l'écart par protection, les contacts en personne étaient souvent restreints, tout comme les contacts visuels. Les jeunes enfants n'ont été exposés qu'à très peu d'expressions faciales dû à l'obligation de porter un masque.

L'isolation des familles a engendré de multiples difficultés pour les enfants, surtout pour les familles en avec de grandes carences (Couillard, K. 2023).

## Contexte de classe

C'est en effectuant notre quatrième stage avec des enfants de quatre à six ans que nous avons réalisé que la gestion des émotions, la compréhension et la connaissance des émotions étaient de réels défis. Il devenait donc incontournable de mettre en valeur un projet d'intégration portant sur les différentes étapes d'apprentissage des émotions, et ce, dans un contexte au préscolaire. Nous étions dans un milieu favorisé avec des groupes d'une vingtaine d'élèves provenant de familles aisées pour la plupart. Par contre, comme nous sommes dans un contexte post-pandémique qui a affecté grandement la population et plus spécifiquement le développement social et affectif des jeunes enfants, il nous semblait justifié d'observer nos élèves à ces niveaux. Nous mettons donc l'accent dans cet article sur l'importance d'enseigner les émotions dès l'âge du préscolaire et en quoi cela peut-il être favorable pour le développement de l'enfant ?

-Un projet en trois étapes :

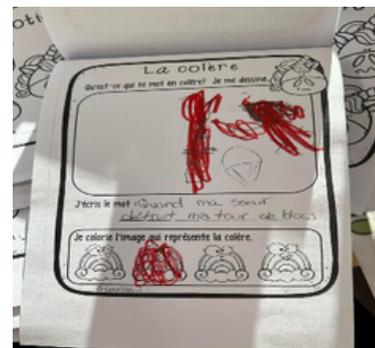
# La première étape :

Afin d'aider nos élèves à comprendre le monde des émotions et à développer des compétences émotionnelles, nous avons décidé d'amorcer le projet par la connaissance des différentes émotions et le vocabulaire lié à chacune d'elle. La connaissance des mots qui représente chaque émotion ainsi que l'identification de chacune d'elle constitue la première étape dans le processus de l'enseignement des émotions. En effet, l'apprentissage des émotions en maternelle se fait en plusieurs étapes. Avant d'apprendre aux élèves les différentes stratégies à employer afin de bien gérer leurs émotions, il est important d'enseigner aux élèves à nommer les différentes émotions tout en les accompagnant dans le développement de leur vocabulaire émotionnel (Lapenu, E, 2019). Connaître le nom de chaque émotion et le vocabulaire qui s'y rattache permet aux élèves de s'exprimer de manière adéquate et plus précise sur leur état émotif. L'élève utilisera des mots précis afin d'exprimer ce qu'il ressent dans toutes les situations. Par exemple, l'élève peut utiliser différents verbes ou différentes expressions pour exprimer la peur ou la colère (je suis effrayé, j'ai eu une peur bleue, etc.). De plus, savoir nommer l'émotion ressentie, permettra à l'élève non seulement de partager ce qu'il comprend d'une situation, mais aussi de bien gérer son émotion par la suite (Lapenu, E. 2019). L'acquisition du vocabulaire émotionnel ou ce que nous appelons la littératie émotionnelle se fait généralement à l'aide de la littérature jeunesse. La lecture de différents albums favorise grandement le développement des compétences langagières des élèves. Elle leur permet également de ressentir des émotions et de les partager en groupe lors des causeries, ce qui leur permettrait de mieux faire des liens entre le vécu du personnage et leur propre expérience. Les différentes histoires permettent aux enfants de se mettre dans la peau du personnage, à décoder les actions et les expressions faciales d'une émotion et d'acquérir le vocabulaire lié à chaque émotion (Trotobas, L. 2021).

Par ailleurs, les élèves qui expriment leurs émotions telles que la colère et la tristesse de manière inappropriée ont de la difficulté à créer un lien positif avec leurs pairs et à se faire une place parmi le groupe. Le fait d'éprouver des difficultés dans la compréhension des émotions a un impact sur leur capacité à les communiquer correctement, d'ajuster leur degré d'intensité ou de réaction vis-à-vis les autres. Ainsi, leur niveau d'empathie lorsqu'une situation survient n'est pas très élevé. (Bouchard, C. 2019). Par conséquent, l'enseignement des différentes émotions est primordial afin d'aider ces élèves à créer des liens d'amitié sains et à vivre des relations harmonieuses avec les autres (Bouchard, C, 2019).

Nous avons commencé notre projet avec l'apprentissage des différentes émotions (colère, joie, tristesse, peur, sérénité et amour) à l'aide de la littérature jeunesse. Les élèves étaient amenés à nommer des émotions qu'ils connaissaient. C'est lors des moments de causerie que nous avons observé les différentes connaissances des élèves. La peur, la joie, la tristesse et la colère étaient les émotions les plus connues par les élèves. L'amorce du sujet a été faite avec l'album populaire : la couleur des émotions qui est écrit par Anna Llenas (Llenas, A. 2012) et bien d'autres albums. Après la lecture de chaque album, nous faisons des discussions en groupe sur l'émotion suggérée de l'album.

Les élèves étaient invités à raconter une expérience où ils avaient ressenti cette émotion. Par la suite, selon l'émotion abordée, nous demandions aux élèves de nommer une situation qui pourrait stimuler en eux ou aux autres [A1] cette émotion. Par la suite, l'enfant la dessine dans son cahier des émotions en utilisant la couleur appropriée. Par exemple, l'élève qui utilise la couleur rouge indique un moment où il a été en colère. Nous avons également planifié de petites causeries matinales accompagnées de la lecture d'un album. Les élèves pouvaient partager avec nous leur état d'âme ressentie en arrivant en classe chaque matin. Le but de ces lectures était d'enrichir le vocabulaire émotionnel des élèves et de leur permettre de reconnaître les signes d'une émotion. En ce qui concerne les différentes causeries, notre objectif était d'amener les élèves à mettre des mots sur leur ressenti, à partager leurs expériences émotionnelles avec leurs pairs et surtout, à nommer ce qui peut provoquer en eux une émotion négative ou positive. Nous voulions que les élèves effectuent des liens concrets entre ce qu'ils apprennent sur les émotions et ce qu'ils vivent quotidiennement. Ces moments de partage ont eu un impact positif sur le climat de la classe et ont favorisé le sentiment d'appartenance chez tous les élèves. Nous avons remarqué par la suite que le nombre de conflits pendant les jeux libres et les rassemblements avait beaucoup diminué. Les élèves se sentaient de plus en plus à l'aise d'exprimer leur tracasserie tout en étant de plus en plus soucieux et à l'écoute de l'autre. Les élèves introvertis qui expriment très peu leurs émotions avaient commencé à utiliser des mots pour nommer ce qu'ils ressentaient. Par exemple, Lina (nom fictif) s'est exprimée pendant le rassemblement, elle a dit qu'elle était triste, car elle voulait rester avec sa mère à la maison. Nous l'avons félicité pour avoir choisi les bons mots pour exprimer ce qu'elle ressentait. Nous avons pu prendre un moment avec elle pour trouver une solution à sa peine.



# La deuxième étape :

La deuxième étape se résume par la correspondance des traits physiques d'une émotion sur le visage. Il est pertinent de mettre l'accent sur la reconnaissance des émotions puisqu'elle permet aux enfants de mieux s'adapter à leur environnement. C'est ainsi qu'ils savent davantage comment réagir et comment s'ajuster lorsqu'une situation survient avec un pair, par exemple (Lagarde, L. 2019). Il est donc plus facile de comprendre les enfants qui sont en mesure d'exprimer de manière non verbale leurs émotions et il devient donc possible de mieux répondre à leurs besoins. La reconnaissance des émotions et leur compréhension offrent la possibilité aux élèves d'analyser une situation et d'agir efficacement selon les situations. Ils doivent donc apprendre à décoder les signes d'une émotion sur le visage d'autrui afin de pouvoir adopter des comportements adéquats et faire preuve de sensibilité et

d'empathie. Par exemple, un enfant qui peut reconnaître facilement les signes de tristesse sur le visage d'un ami éprouvera de l'empathie et sera enclin à réagir en fonction de la situation. Il lui laissera de l'espace où il le consolera. À contrario, les enfants qui éprouvent davantage de difficulté à se représenter les émotions connaîtront des interactions sociales plus ardues avec les pairs.(Bouchard, C, 2019).

Une fois que les élèves sont conscients de connaître les émotions, de les nommer et d'en parler, ils sont amenés à partager les traits caractéristiques qu'ils associent à une émotion spécifique. Ensemble, nous analysons plusieurs photos de visages exprimant des émotions différentes. Ces images sont laissées à la disposition des élèves afin qu'ils s'amuse à reproduire diverses expressions caractéristiques qu'il est possible de retrouver sur un visage qui exprime une émotion. Un miroir est aussi mis à la disposition des enfants afin qu'ils puissent se regarder lorsqu'ils serrent les dents lorsqu'ils sont fâchés, par exemple. L'objectif est de permettre aux élèves de faire des liens concrets entre les émotions qu'ils ont appris à connaître et les traits caractéristiques qui les distinguent. Pendant les temps libres, les élèves s'assoient face à face et tentent de faire deviner à l'autre ami une émotion en particulier. Il est possible de constater que les élèves tentent de s'aider à bien représenter une émotion. Nous pouvons observer que ces mêmes élèves ont développé une grande facilité à comprendre l'autre et à reconnaître les expressions faciales d'une émotion sur le visage d'autrui. Un enfant qui veut représenter la colère, mais qui fait semblant de pleurer se réajuste lorsque son ami lui dit qu'il devrait davantage avoir les sourcils froncés.

Ensuite, nous avons planifié une activité de bricolage afin de vérifier si les élèves étaient capables de reconnaître les signes d'une émotion sur un visage et si elles étaient bien intériorisées. Dans un premier temps, ils devaient manipuler une boule de pâte à modeler pour qu'ils puissent créer un visage. Par la suite, nous avons mis à leur disposition une variété de pâtes alimentaires afin de placer les signes de l'émotion sur ce visage. Chaque élève devait choisir une émotion et la représenter à l'aide des macaronis. Cela nous a permis de constater que plusieurs élèves avaient beaucoup d'aisance à identifier la joie grâce au grand sourire qui tend vers le haut. Alors que pour la tristesse, les élèves ont affiché une bouche qui tend vers le bas. Lorsque les créations démontraient une bouche droite et des sourcils froncés, nous pouvions déduire que la colère est mise de l'avant.



Enfin, nous avons fait un livre collectif sur les émotions. Chaque élève choisissait une émotion et devait la représenter en photographie. L'élève partageait un moment en lien avec son émotion. Par exemple, un élève qui est en colère tient le cadre autour de son visage avec des poings fermés, il sert ses dents et fronce les sourcils. Il écrit juste à côté : « je suis en colère quand je me fais chicaner! ». Il est possible d'observer les élèves qui repèrent avec facilité les traits physiques qui sont liés étroitement à une émotion.



## La troisième étape :

La dernière étape de cette séquence portant sur les émotions des enfants du préscolaire nous amène au contrôle des émotions, plus précisément à « l'habileté à contrôler, de façon délibérée, ses émotions, ses comportements et son niveau d'attention, en tenant compte des demandes et des exigences particulières dans une situation donnée » (Bouchard,C. 2019 p.306). Cette capacité jouera un rôle crucial quant au niveau d'adaptation social et scolaire des enfants (Bouchard, C. 2019). Un enfant de 5 ans ne parviendra pas à gérer totalement ses émotions, car la gestion de celles-ci s'apprend au fil des années. Cependant, c'est à l'âge du préscolaire que l'autorégulation prend sa forme. Dans les faits, l'enfant acquiert de nouvelles fonctions cognitives et langagières qui lui permettront de réagir correctement à une situation en considérant comment il se sent (Bouchard,C. 2019 ).

Dans l'optique du projet présenté dans cet article, l'autorégulation a été observée sous différentes formes, soit par le jeu libre ou de rôle, les stratégies de retour au calme et les discussions guidées. Chacune de ces approches impliquait que l'adulte guide l'enfant dans sa réflexion émotionnelle future en donnant l'exemple ou en donnant un accès direct à sa pensée. L'adulte prend part au jeu et modélise sa manière de partager son état émotionnel, et ce, jusqu'à ce qu'il se retire (Bouchard, C. 2019).

La gestion et la régulation des émotions prennent une place importante dans ce projet puisque cela confirme la compréhension des élèves quant aux étapes précédentes. Afin d'observer la manière de gérer les émotions des élèves, nous avons mis en place un coin symbolique de marionnette. Ainsi, les enfants étaient amenés à simuler des chicanes et des pistes de solutions ou encore des moments de joies ou de tristesse. Au départ, l'adulte prenait part au jeu symbolique, et ce, afin d'explicitier sa pensée ou son état et la façon de la partager aux autres adéquatement. Par exemple, les enfants se sont mis à jouer avec les marionnettes et ils ont reproduit une situation qui s'est produite dans la cour d'école. Dans cette situation, les deux enfants se chamaillaient pour un ballon.

— Émile (non fictif) perd son ballon et le retrouve quelque temps après dans les mains d'Audrey (non fictif). Émile demande de récupérer son ballon, mais Audrey dit que c'est le sien et qu'elle joue avec en ce moment. Émile commence par lui dire qu'elle a volé son ballon et que ce n'est pas gentil. Audrey tente de lui expliquer qu'il ne jouait plus avec ce ballon donc que c'était à son tour. Elle lui demande alors s'il est triste ou fâché. Il répond qu'il est surtout triste, car maintenant il ne peut plus faire son jeu et qu'il a l'impression qu'elle ne veut pas l'écouter. Audrey lui répond tout de suite que ce n'est pas vrai, qu'elle peut lui redonner le ballon, mais qu'elle aimerait beaucoup pouvoir l'utiliser à l'occasion elle aussi. Émile acquiesce, la remercie et l'invite même à venir jouer avec lui.

Nous avons aussi profité de la plateforme Moozoom pour discuter avec les élèves de la manière de réagir à notre émotion ou à celle des autres. Cette plateforme présente divers scénarios où des enfants vivent des émotions et il nous est demandé de choisir d'entrer dans la tête d'un des enfants pour observer comment il se sent. Nous pouvions, par la suite, faire de même pour l'autre enfant. Cela nous permettait d'observer que nous vivons chacun les situations de manière distincte. Cela nous permettait aussi de nous questionner sur notre façon de réagir pour une même situation. Ensuite, nous tentions de trouver des pistes de solution que nous pouvions d'ailleurs confirmer puisque dans chacun des scénarios proposés, des solutions étaient aussi proposées. Nous pouvions donc en évaluer la pertinence ou essayer à nouveau, mais en tentant quelque chose de différent. Cela nous a permis d'examiner les réponses des élèves quant aux différents enjeux émotionnels suggérés.

— Par exemple, un des scénarios proposait une chicane pour une boussole entre deux jeunes enfants. Lorsque le court métrage est terminé, l'adulte questionne les enfants sur la situation et leur ressenti dans le cas où ils étaient à la place du petit garçon par exemple. Le petit Émile justifie le geste du petit garçon par le geste de la petite fille. Il tire sur la boussole parce que la petite fille fait de même. Il dit qu'il doit sûrement être en colère parce que ce n'est pas plaisant de se faire enlever ses choses. Il dit aussi qu'il doit être triste, car il pleure. Nous choisissons donc d'entrer dans la tête du garçon, ce qui confirme notre lecture de la situation. Enfin, Émile pense qu'il faudrait aller voir un adulte pour régler cela et pour trouver la bonne manière d'utiliser la boussole. Peut-être que nous devons la partager, suggère-t-il. Ce type de discussion est exactement l'objectif de l'écoute de ces vidéos. Les élèves adorent cela et ils participent tous activement, c'est donc des moments opportuns pour observer les réponses des élèves.

Subséquentement, nous avons présenté le jeu coopératif de la couleur des émotions aux élèves. À tour de rôle, ils lançaient le dé et se déplaçaient sur une case associée à une émotion. L'élève doit partager une expérience où il a ressenti cette même émotion. Ensemble, ils se permettent de mettre l'accent sur la signification de chaque émotion qu'ils connaissent. L'objectif du jeu est d'attraper tous les bonshommes de l'histoire de la couleur des émotions. Notre but était d'offrir un moment aux élèves pour entrer en relation, pour partager une certaine vulnérabilité émotionnelle et pour mettre des mots sur les émotions qu'ils ont vécues auparavant.

Pour clore notre projet, nous avons établi, en grand groupe, un coin calme où il est possible de retrouver notre thermomètre des étapes de la colère, la routine de l'astronaute et des objets sensoriels que nous avons sélectionnés ensemble.

Bien entendues, nous avons réfléchi aux éléments pouvant faire en sorte que notre colère s'accroisse, nous les avons nommés et dessinés. Nous avons convenu que lorsque la colère arrivait au ballon jaune, et ce, malgré les solutions que nous avons mises en place, il était préférable de prendre un moment au coin calme. Ensuite, nous avons enseigné aux élèves comment effectuer la routine de l'astronaute. L'objectif de cette routine est de se concentrer sur chaque partie de notre corps et non sur le trop-plein d'émotion. Nous l'avons effectuée en début de détente, afin que les élèves relient cette routine au calme. Après avoir enseigné la manière d'utiliser et l'utilité de chacun des objets sensoriels, les élèves pouvaient les utiliser au moment opportun. Nous remarquons que les élèves se réfugiaient quelques fois au coin calme et souvent lors des temps libres. Après avoir passé cinq minutes, nous prenions un moment avec l'élève pour l'accompagner dans le processus de remise au calme. Nous constatons que les élèves qui allaient au coin calme au besoin, entraient de moins en moins en conflit avec leurs pairs et trouvaient davantage de solutions positives à leurs problématiques initiales.



## Conclusion

En somme, le développement des compétences émotionnelles chez les élèves d'âge préscolaire est un processus long et complexe qui nécessite beaucoup d'accompagnements et de soutien de la part de l'enseignant ou de l'adulte. Un enfant de la maternelle n'a pas encore atteint la maturité émotionnelle nécessaire lui permettant de réguler ses émotions de manière autonome. Donc, il est de notre devoir d'offrir aux élèves la possibilité de comprendre le monde des émotions et surtout de les aider à les exprimer adéquatement en leur donnant et en créant avec eux des outils pour le faire. Il est certain qu'en tant qu'enseignant, nous ne nous attendions pas à ce que nos élèves soient en mesure de gérer efficacement leurs émotions dès la maternelle, car l'apprentissage de cette gestion se fait tout au long d'une vie. Par contre, c'est en débutant ce processus dès le jeune âge que les élèves chemineront de manière efficace émotionnellement.

La réalisation de notre projet dans le cadre de notre dernier stage en maternelle, nous a donné l'opportunité de soutenir les élèves dans l'apprentissage des émotions et de remarquer des améliorations au fil des semaines. Lorsque les élèves reconnaissent et comprennent des émotions et qu'ils ont des outils tangibles sur lesquels s'appuyer, ils tentent de mettre leurs apprentissages en action. Le développement des compétences du domaine affectif et social est l'une des cibles du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2001) au préscolaire et celle-ci est primordiale afin de permettre aux élèves l'acquisition de futures compétences. Notre projet intégrateur a contribué au développement de ces compétences et il a favorisé un climat positif et propice aux divers apprentissages. Nous affirmons donc que la compétence relative aux émotions est l'une des plus importantes et doit être enseignée dès l'âge de quatre ans, puisque cela permettra à l'enfant d'être en contrôle de lui, mais aussi de son environnement et cela facilitera ses prochains apprentissages..

# Références

Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presse de l'Université du Québec.

Couillard, K. (2023, 17 avril). COVID-19 : quels effets sur les familles et le développement des tout-petits?. Observatoire des tout-petits. <https://tout-petits.org/publications/sur-le-radar/covid-19/covid-19-quels-effets-sur-les-familles-et-le-developpement-des-tout-petits/>

Lagarde, L. (2019). Outil 22. La reconnaissance de ses émotions. Dans : , L. Lagarde, La Boîte à outils du développement personnel (pp. 64-65). Paris: Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-du-developpement-personnel--9782100795772-page-64.htm>

Lapenu, E. (2019). La gestion des émotions en moyenne section en maternelle. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02400434>

Llenas, A. (2012). La couleur des émotions. Édition quatre fleuves,

Mini-films de 10 minutes pour le bien-être des élèves. (2022). Moozoom. <https://moozoomapp.com/fr/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

Trotobas, L. (2021). Les émotions et l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse à l'école maternelle. Repéré à: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03650752>

# LA DÉMARCHE D'APPRÉCIATION AU PRÉSCOLAIRE

MARIANNE ST-AUBIN, PASCAL ROY-GRÉGOIRE ET MARIE-ÈVE NICOLAS



## Introduction

“Moi, j’aime toutes les activités!”

“Moi, je n’aime rien du tout.”

Ces deux phrases sont des répliques fréquentes énoncées par les enfants et surtout entendues de la bouche des enfants du préscolaire. À ce jeune âge, il peut être difficile pour eux d’exprimer clairement leur appréciation d’une certaine activité. À l’éducation préscolaire, l’appréciation est au programme sous le domaine affectif alors que l’enfant est amené à découvrir ainsi qu’exprimer ses goûts et ses préférences (ministère de l’Éducation, 2021). Toutefois, il est possible de constater rapidement que les enfants peuvent avoir de la difficulté à bien justifier leur appréciation ou bien ont tendance à copier l’explication de leurs pairs lorsque l’on tente de pousser leur réflexion.

C’est ce que nous avons observé dans nos classes de préscolaire 5 ans et qui nous a amenés à vouloir élaborer une démarche qui témoigne de l’appréciation des activités proposées dans un contexte de détente. Cet article présentera tout d’abord une définition de l’appréciation au préscolaire, pour ensuite présenter la démarche d’appréciation en 4 étapes que nous avons utilisée en classe, ainsi qu’une analyse de l’efficacité de celle-ci.

## Qu’est-ce que l’appréciation ?

D’abord, l’appréciation vise à juger quelque chose que nous avons vécu, mangé, lu, regardé, ressenti ... en nous basant sur nos goûts, nos valeurs, nos sentiments, nos besoins, etc. Il existe plusieurs types d’appréciation tels qu’une critique littéraire, un bulletin scolaire, une lettre d’appréciation, etc., et elles peuvent être soutenues et basées à partir de différents critères. Toutefois, celle qui sera mise de l’avant dans cet article sera bien évidemment l’appréciation personnelle puisque les critères sont déterminés à partir des préférences, des intérêts et des sentiments. L’appréciation permet également d’évaluer quelque chose selon ce que nous avons plus ou moins aimé, ce que nous avons trouvé plus facile ou plus difficile, ce que nous aurions modifié ou gardé inchangé, etc. Cela étant dit, le concept d’appréciation est intimement lié au processus d’autoévaluation, car dans les deux cas, nous réfléchissons et nous faisons une rétrospection sur ce que nous venons de vivre.

Ensuite, le fait d’apprécier quelque chose rejoint directement le domaine affectif au préscolaire, car « cela permet à l’enfant de se connaître ainsi que de comprendre et d’exprimer ce qu’il ressent » (Ministère de l’Éducation, p.27, 2021).

Plus précisément, le domaine affectif vise à construire la conscience de soi et la confiance en soi chez l'enfant et c'est en répondant à ses besoins, en créant des relations harmonieuses et en vivant différentes expériences positives que l'enfant atteindra son objectif. Donc, le fait d'initier les enfants à s'autoévaluer à la suite d'une activité et de déterminer ce qu'ils ont apprécié permet à celui-ci « d'avoir une meilleure connaissance de lui-même et de ses besoins. De plus, apprendre à apprécier amène l'élève à faire des choix en fonction de ses goûts et de ses intérêts » (ministère de l'Éducation, p.27, 2021). Grâce à l'autoévaluation, l'enfant reconnaît ses forces et peut témoigner de ses réussites au niveau de leurs compétences, leurs apprentissages, leurs habiletés cognitives et leur comportement (Lauzon, p.1[A1] , 2014).

Bref, pour que les enfants puissent réaliser une appréciation et ainsi s'autoévaluer, il est évident qu'ils doivent être en mesure de découvrir et exprimer leurs goûts et leurs préférences, leurs forces et leurs défis, ainsi que reconnaître leurs émotions et leurs sentiments afin de les exprimer de façon variée (ministère de l'Éducation, p.28-29, 2021). Il est donc du devoir de l'enseignant de créer des opportunités aux élèves pour les amener à communiquer ce qu'ils aiment et ressentent, et à reconnaître leur besoin lors des situations d'apprentissage. Les élèves peuvent donc exprimer leur appréciation de différentes façons que ce soit en les verbalisant, en les dessinant et en faisant des gestes, lors des ateliers, des discussions en groupe, des jeux symboliques, des moments de détente, etc.

[A1]Pas nécessaire de mettre la page lorsque ce n'est pas une citation directe.

## La détente au préscolaire

On parle de la détente à l'enseignement préscolaire pour faire référence à des activités ou des jeux qui sont conçus pour aider les jeunes enfants à se détendre, à se calmer et à se concentrer. Ces activités peuvent inclure des exercices de respiration, des mouvements doux, des histoires relaxantes et des jeux de relaxation. L'objectif de la détente est de fournir aux enfants un environnement sûr et paisible où ils peuvent se sentir à l'aise, ce qui peut aider à réduire le stress et l'anxiété et à améliorer leur bien-être émotionnel (Dubé, 2023). La détente à l'enseignement préscolaire peut également aider les enfants à développer des compétences sociales et émotionnelles, telles que la régulation des émotions, la résolution de problèmes et la coopération avec les autres. On s'en sert quotidiennement dans les classes du préscolaire et les centres de la petite enfance (Bélanger, K[A1] . p.17, 2011).

Il y a une multitude d'activités réalisables pendant une séance de détente au préscolaire, dont des exercices de respiration contrôlée, où les enfants doivent compter quelques secondes à chaque inspiration et expiration (Malenfant, N. 2019.), du yoga pour enfants, qui permettent à l'enfant d'essayer des poses de yoga toutes simples et favorisent la détente et la méditation guidée, qui est une méthode de méditation destinée à se concentrer sur le relâchement musculaire et leur respiration (Bélanger, K. p.18-19, 2011). On pratique ces activités avec les enfants puisqu'elles apportent beaucoup de bienfaits aux apprentissages de ceux-ci, en plus de contribuer à l'amélioration de leur bien-être général.

Par exemple, les détentes permettent la préparation et la bonne disposition à l'apprentissage. En effet, lorsque les bambins sont détendus et concentrés, ils auront beaucoup plus de facilité à retenir des informations et mener à bien une tâche qu'un enfant qui est fatigué et qui manque de concentration. De plus, on peut viser un développement des compétences émotionnelles et sociales par la régulation des émotions pour mieux reconnaître et gérer les situations stressantes lorsqu'elles surviennent.

Nous avons choisi de travailler l'appréciation de la détente parce que les groupes avec lesquels nous avons travaillé lors de notre stage IV avaient de grandes difficultés à se détendre. En effet, comme les groupes que nous avions étaient très actifs et il devenait difficile pour eux d'exprimer les éléments qu'ils aimaient et ceux qu'ils aimaient moins, il est devenu pertinent de se pencher sur l'appréciation des élèves face à diverses activités de détentes proposées.

## La démarche d'appréciation en contexte de détente

Au préscolaire, les enfants sont amenés à faire des choix selon leurs préférences chaque jour, notamment lorsqu'ils doivent choisir le jeu auquel ils désirent participer. Ils ne sont donc pas confrontés immédiatement à une activité qu'ils n'aiment pas faire, et, si c'est le cas, ils ont la liberté de changer de jeu dans la plupart des cas. Dans le but de développer l'appréciation, nous avons élaboré une démarche en 4 étapes qui offrirait aux enfants la possibilité d'essayer de nouvelles manières de se détendre, et d'ensuite qualifier leur appréciation de celles-ci, et avoir l'opportunité d'en discuter avec toute la classe.

### 1re étape : L'explication de l'autoévaluation

Pour que les élèves soient en mesure de réaliser une appréciation juste des activités, il est important de leur expliquer de prime abord l'autoévaluation qu'ils devront compléter pour qu'ils aient celle-ci en tête lors de l'activité. En grand groupe, nous avons présenté la feuille aux enfants. Sur cette dernière, nous pouvions y retrouver les 4 activités qui allaient être réalisées (tableau 1.1). Nous avons pris le temps de regarder chaque pictogramme avec les enfants, pour qu'ils puissent connaître et identifier les activités qui allaient être réalisées. Le yoga, le mandala, les massages ainsi que la méditation sont les 4 activités qui ont été présentées aux élèves. L'appréciation sur cette autoévaluation se divise en deux parties distinctes. Les enfants doivent tout d'abord préciser l'appréciation de leur moment de détente. Ils doivent donc observer chez eux certains changements observables dans leur état à la fin de l'activité, en comparant avec leur état initial.

### 2e étape : La réalisation de l'activité

Avant de réaliser l'activité, nous avons pris le temps de questionner les élèves sur leur état au moment de commencer l'activité.

Nous avons pris le temps de les écouter et de prendre le pouls de notre groupe pour ensuite être en mesure de confirmer, à la fin de l'activité, que celle-ci a permis de les détendre. Voici le genre de questions qui ont guidé notre discussion :

- Quel genre d'activité aimes-tu faire ?
- Préfères-tu les activités artistiques, ou les activités qui te demandent de bouger ?
- Comment te sens-tu en ce moment ?
- Qu'est-ce que ça nous apporte d'être calme ?

Les réponses à ces questions sont alors importantes pour être en mesure de bien compléter le journal de bord sous la partie « rétroactions des élèves ». Pendant la réalisation de l'activité, nous avons observé les élèves et avons consigné des informations importantes sur la participation des élèves, ainsi que leur engouement envers l'activité dans la section « observations ». Nos observations portaient également un regard sur l'implication des élèves, sur leur concentration ainsi que sur notre jugement quant à leur appréciation de l'activité grâce à des signaux physiques ainsi qu'à des commentaires émis par les élèves.

### 3e étape : L'autoévaluation

Une fois l'activité complétée, les élèves se sont réunis au cercle. Nous avons ensuite distribué les feuilles d'auto-évaluation à chacun des élèves. Avant que ceux-ci commencent à la compléter, nous avons fait un retour avec les élèves, sous la forme d'une discussion en grand groupe, sur la façon dont ils se sentaient avant l'activité. Nous les avons ensuite questionnés sur la manière dont ils se sentaient après l'activité. Étaient-ils plus calmes et détendus ? Se sentaient-ils de la même manière qu'au départ ? Une fois ces questions répondues, nous avons demandé aux élèves de compléter la première partie de l'auto-évaluation. Ils devaient alors encercler le symbole approprié qui correspondait à leur appréciation du moment de détente. Les élèves qui se sentaient détendus devaient donc encercler le crochet, alors que les élèves qui se sentaient encore un peu excités pouvaient encercler le "x".

### 4e étape : L'évaluation par l'enseignant

Une fois les trois premières étapes réalisées, nous avons, de manière individuelle, complété l'évaluation de l'activité. Dans cette évaluation, nous avons tout d'abord rempli la section observations, si celle-ci n'avait pas été bien complétée à l'étape 2. La section amélioration pour la prochaine activité nous permettait alors d'identifier si notre groupe avait apprécié le moment de détente et les éléments qui seraient donc pertinents de conserver pour la prochaine activité, ou qui seraient à modifier si nous devons refaire l'activité.



Tableau 1. Fiches de la démarche d'appréciation																	
<p><b>1.1 Auto Évaluation (appréciation) par pictogrammes</b></p>	<p>Activités de relaxation</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Appréciation de ma détente</th> <th>Appréciation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>✓</td> <td>✗</td> </tr> </tbody> </table>		Appréciation de ma détente	Appréciation		✓	✗		✓	✗		✓	✗		✓	✗	<p>Les élèves devaient témoigner de leur appréciation sur cette feuille, en encerclant le pictogramme approprié.</p>
	Appréciation de ma détente	Appréciation															
	✓	✗															
	✓	✗															
	✓	✗															
	✓	✗															
<p><b>1.2 Évaluation</b></p>	<p>Journal de bord</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Date :</th> <th>Nom de l'activité de transition :</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Observations</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Rétroactions des élèves</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Amélioration pour la prochaine activité</td> </tr> </tbody> </table>	Date :	Nom de l'activité de transition :	Observations		Rétroactions des élèves		Amélioration pour la prochaine activité		<p>Ce journal de bord a été utilisé pour compiler différentes observations après chaque activité, suite à une discussion en grand groupe.</p>							
Date :	Nom de l'activité de transition :																
Observations																	
Rétroactions des élèves																	
Amélioration pour la prochaine activité																	

## L'analyse des résultats

Après avoir réalisé les différentes activités, et avoir observé les élèves pendant et après celles-ci, nous avons pu constater que l'auto-évaluation des élèves était représentative de leurs préférences dans la majorité des cas, mais que l'évaluation de leur état de détente n'était pas toujours représentative des signes que les élèves présentaient. En effet, lorsqu'il a été le moment d'offrir une rétroaction sur leur appréciation de l'activité, les élèves qui avaient mentionné préférer les activités artistiques avaient en effet beaucoup aimé celle du mandala, alors que les élèves qui aimaient davantage bouger avaient, pour leur part, préféré l'activité de yoga. Pour ce qui est des activités de massage ainsi que de respiration, les réponses étaient variées, et plusieurs élèves ont mentionné ne pas avoir apprécié ces activités parce qu'ils n'étaient pas assez mobilisés et qu'ils auraient aimé être davantage en action. Nous avons donc constaté que, au niveau de leurs préférences, les élèves étaient capables de bien justifier leurs goûts ainsi que de préciser pourquoi certaines activités avaient été moins appréciées. Nos observations consignées dans notre journal de bord quant à l'appréciation du moment de détente ont toutefois permis d'observer que certains élèves ne savaient pas reconnaître les vrais effets que devrait avoir le moment de détente sur eux. Plusieurs élèves entouraient alors qu'ils se sentaient détendus, mais les signes que nous pouvions observer démontraient le contraire.

En effet, la grande majorité des enfants se disait détendue, mais avait déjà de la difficulté à rester concentrée ainsi qu'à garder une bonne posture d'écoute après l'activité. Nous pensons donc que notre démarche d'appréciation a été pertinente dans la mesure où celle-ci a permis de mieux connaître et découvrir les goûts de nos élèves, ainsi que leur permettre de s'exprimer sur le sujet et donc de travailler l'appréciation avec eux. Toutefois, nous pensons que, pour leur appréciation de leur état de détente, les élèves avaient de la difficulté à bien identifier les signes d'un retour au calme. Il aurait été alors pertinent, pour cette étape, de prendre le temps avec eux pour nommer une autre fois les signes d'un corps et un esprit détendu, pour les aider à avoir la meilleure appréciation possible.

## Conclusion

En conclusion, la démarche d'appréciation nous a permis, en tant qu'enseignants, d'obtenir une rétroaction sur les activités de la part des élèves, ainsi que mieux les connaître leurs goûts en ce qui concerne les activités pour se détendre. Cette démarche d'appréciation au préscolaire est une méthode essentielle pour évaluer et améliorer la qualité des programmes éducatifs pour les jeunes enfants. Elle implique de recueillir des données et des retours des enfants, des enseignants et des autres parties prenantes afin d'évaluer l'efficacité des programmes et d'identifier les points forts et les faiblesses. La démarche d'appréciation de la détente a été mise de l'avant dans nos classes afin de s'assurer que les séances de détente soient adaptées aux besoins et aux préférences des enfants dans le but d'améliorer les retours et l'expression de l'appréciation des enfants. En impliquant les enfants dans la planification et l'évaluation de la détente, les éducateurs peuvent s'assurer que les séances de détente sont efficaces et adaptées aux enfants et qu'elles apportent des bienfaits quotidiens dans leurs apprentissages à l'école et dans leur développement personnel.

## Références

Bazinet, N. et coll. (2011). La revue préscolaire. REVUE TRIMESTRIELLE DE L'ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE. Repéré à : [efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP\\_v49\\_n3.pdf](https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf)

Dubé, M. (2023). Un coin calme : une nécessité pour certains enfants. Repéré à : <https://www.educatout.com/enfants-besoins-particuliers/gestion-de-comportement/un-coin-calme---une-necessite-pour-certains-enfants.htm>

Lauzon, N. (2014). En quoi consiste l'évaluation ? TA@l'école. Repéré à : <https://www.taalecole.ca/autoevaluation/#:~:text=En%20quoi%20consiste%20l'auto%C3%A9valuation,de%20processus%20ou%20de%20comportement>. (Consulté le 1er avril 2023)

Le Robert. (s.d.). Appréciation. Dans Le Robert dico en ligne. Repéré à : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/appreciation>

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

Parnaudeau, J. (2022) La méditation de pleine conscience pour comprendre ses émotions et communiquer de manière efficace. Université de Bordeaux - INSPE d'Aquitaine. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03796462/document>

Malenfant, N. (2019) Pourquoi la relaxation est-elle importante pour les enfants? Naître et grandir. Repéré à : [https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1\\_3\\_ans/jeux/fiche.aspx?doc=relaxation-par-jeu](https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=relaxation-par-jeu)



# COMMENT FAVORISER LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES AU PRÉSCOLAIRE?

ÉMIE LONGPRÉ



## Introduction

Les enfants en âge préscolaire ont besoin de se développer sur cinq domaines développementaux. Soit sur le plan physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. Tout dépendamment des élèves et des groupes, certains besoins peuvent être plus présents que d'autres. Dans le cadre de mon stage IV, le besoin le plus préoccupant était celui en lien avec le domaine affectif, plus spécifiquement ce qui concerne l'expression et la régulation des émotions. D'autant plus que ces difficultés se faisaient ressentir dans le domaine social. Cela se manifestait par une difficulté à nommer et comprendre comment ils se sentaient et par des gestes violents. En effet, il peut être ardu de résoudre un conflit lorsque l'on vit une émotion forte ou pire, lorsqu'on ne comprend pas que cette émotion nous envahit. La difficulté s'accroît de même lorsque l'interlocuteur vit les mêmes défis par rapport à la gestion des émotions que le premier. C'est alors à l'enseignant d'accueillir les émotions de l'enfant et de le guider dans son expression et sa compréhension de ces dernières (Raby et Charron, 2016). Ce texte décrira ainsi les étapes d'une séquence d'apprentissages mise en place dans ma classe de stage IV afin de favoriser les compétences émotionnelles auprès d'enfants d'âge préscolaire.

## Définition de ce qu'une émotion

Afin de bien accompagner les élèves dans leurs besoins développementaux portant sur la gestion des émotions, il est d'abord nécessaire de leur faire comprendre ce qu'est une émotion et la manière dont elle se manifeste dans le corps. En effet, les enfants qui comprennent leurs émotions sont plus aptes à les contrôler (Laible et Thomson, 1998 dans Papalia, 2014). Alors, pour commencer le projet, une discussion sur ce qu'est une émotion a été amenée avec les élèves de mon groupe. Ce qui en est principalement ressorti, c'est que les émotions arrivent après qu'il s'est passé quelque chose. Lorsque la situation est agréable, on se sent bien et si c'était désagréable, on ne se sent pas bien. Aussi, un enfant a ajouté qu'il lui arrive de sentir son émotion dans son corps. Plusieurs m'avaient alors nommé qu'ils se sentaient comme une tornade quand ils étaient fâchés ou comme une balle rebondissante lorsqu'ils étaient très contents. Comme première amorce, j'étais très satisfaite de la discussion puisque leur définition concordait avec celle dont je voulais me baser pour cette séquence. En effet, je me suis fiée à celle du dictionnaire de L'Académie française : «Réaction affective brusque et momentanée, agréable ou pénible, souvent accompagnée de manifestations physiques.»

Pour faire suite à la discussion, l'histoire Le petit volcan de J. Cardinal a été lue aux enfants afin de leur apprendre à reconnaître les signes physiques et psychologiques liés aux émotions comme la colère qui peut être perçue comme des bouillonnements dans le ventre. Ensuite, pour faire un parallèle avec l'histoire, une activité où l'on fait exploser un volcan fait de bicarbonate de soude et de vinaigre a été proposée aux enfants. Les élèves choisissaient une situation où une émotion faisait déborder leur volcan intérieur. Ils ont ensuite dessiné cette situation pour expliquer ce qui peut causer un trop plein d'émotions. De cette manière, les enfants mettaient en pratique ce qui venait d'apprendre sur les effets des émotions sur notre corps. (Voir les énoncés de quelques élèves dans le tableau 1)

Tableau 1

Émotions	Situations
Colère	Je suis en colère quand on me frappe. Quand on me pousse, je suis fâché.
Joie	Me rendre au chalet me rend contente. Je suis joyeuse quand je vais au parc.
Tristesse	Quand on me dépasse dans la file. Quand maman n'est pas là.



## Identification de différentes émotions et les moyens pour les réguler

Maintenant que les enfants de mon groupe savaient ce qu'était une émotion en général, il était maintenant temps d'apprendre à les identifier individuellement afin de permettre de développer l'autorégulation émotionnelle. Cette dernière correspond à la capacité d'un individu à prêter attention à ses émotions afin de récupérer par la suite. L'enfant fournit ainsi un effort pour comprendre les causes de son comportement afin d'apaiser les causes au lieu de seulement arrêter ledit comportement. (Shanker, 2013) Dans ces conditions, l'identification de l'émotion est une des premières étapes à la régulation de ces dernières puisqu'elle permet de mettre une définition sur le phénomène ressenti. De cette manière, l'enfant pourra davantage trouver des moyens pour les gérer adéquatement (Nélis, 2014).

Les affiches avec différentes émotions ont alors été présentées aux élèves. Ces dernières représentaient des personnages familiers et appréciés des enfants. (Voir le tableau 2 pour quelques exemples de personnages et les émotions qu'ils représentaient) Ces affiches ont servi de support pour bien identifier les émotions et les moyens pour les réguler. Par la suite, les enfants ont inventé et dessiné leur propre superhéros dont le superpouvoir est relié à une émotion de leur choix afin de leur apprendre à associer des comportements à des émotions. L'activité a été bien réussie : la plupart des enfants ont associé une émotion à leur personnage. Par exemple, celui de Romy pouvait produire de la neige lorsqu'il est excité et celui de Mathis pouvait flotter lorsqu'il était serein.

Tableau 2

Personnage	Émotion
Hulk	Colère et retour au calme
Père Noël	Joie
Spider-Man	Excitation
Yoda dans Star Wars	Sérénité
Elsa dans la Reine des neiges	Peur
Iron Man	Fierté
Alice dans Alice au pays des merveilles	Tristesse

## Reconnaissance des émotions chez les autres



Pour bien décoder les émotions chez les autres, l'enfant se doit de prendre le passage obligé qu'est la compréhension même d'une émotion et l'identification des émotions principales. Les deux premières étapes servaient justement à développer ces caractéristiques de la gestion émotionnelle. La capacité à reconnaître les émotions d'autrui est indispensable pour des échanges entre pairs harmonieux et pour une adaptation sociale efficace. En effet, une capacité moindre à décoder les émotions chez les autres peut amener à des difficultés à conserver de bonnes relations sociales (Nowicki et Duke, 1994 dans Nélis, 2014). Ainsi, pour travailler cette compétence, un jeu interactif a été proposé aux enfants. Ils ont pu s'aider des affiches pour réussir le jeu. De cette manière, les enfants ont appris à reconnaître les signes physiques liés aux émotions dans le but de le reconnaître chez les autres. Certaines émotions ont été plus facilement identifiables telles que la joie, la tristesse et la colère. La gêne, la peur et la sérénité étaient plus ardues à cerner pour les enfants. J'ai alors profité de l'occasion pour leur demander de nommer des situations où ils avaient vécu ces émotions.

De cette manière, le concept devenait plus concret. Afin de bien consolider ces nouveaux apprentissages, un bingo avec des visages représentant des émotions a été proposé à la classe. Les émotions qui étaient à la base plus difficilement identifiable ont été distinguées de manière considérable selon mes observations.

## Imitation des émotions en atelier de théâtre

L'imitation est un procédé naturel chez l'enfant afin d'apprendre. Il s'en sert dans le but de se construire un répertoire de connaissances (Nadel, 2021). Ainsi, l'imitation des émotions est un procédé afin de mieux s'approprier ce concept. Voulant consolider les apprentissages réalisés sur les compétences émotionnelles, j'ai proposé une activité de théâtre aux enfants. Le théâtre permet de concrétiser le monde intérieur de l'enfant. Par ses propres moyens, l'enfant pourra créer de lui-même des situations théâtrales qui lui permettront de façonner sa compréhension du monde qui l'entoure tout en étant motivé de façon naturelle puisque son interprétation sera libre. (Raby et Charron, 2016) Les élèves ont alors participé à un atelier de théâtre afin de reproduire les signes physiques liés à des émotions de leur choix. De cette manière, les enfants pouvaient mettre en pratique librement leurs apprentissages. Cette dernière activité n'a malheureusement pas aussi bien fonctionné que prévu puisque le niveau de jeu symbolique du groupe était faible. Les enfants ne savaient pas comment interpréter un personnage et s'inventer une histoire dans ce contexte. De plus, c'était la première expérience avec le théâtre pour la majorité des enfants. Si c'était à refaire, je m'assurerais d'avoir déjà fait des ateliers de théâtre avec les enfants afin qu'ils soient préparés. Toutefois, j'ai réalisé une petite activité préparatoire avant l'atelier. Les enfants devaient imiter les signes physiques liés aux émotions vues en classe. Cette dernière était davantage dans leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1997). La majorité du groupe a su imiter des signes physiques liés aux émotions nommées. Ainsi, cette activité d'imitation a tout de même pu contribuer au développement des compétences émotionnelles des enfants.

Cette séquence aura permis aux enfants de développer leurs compétences émotionnelles en particulier l'identification, l'expression et la régulation des émotions. À la suite de ce projet, j'ai observé que les élèves discutaient davantage avec les autres de leurs émotions lorsqu'il y avait un conflit et ils écoutaient le point de vue de l'autre. Aussi, plusieurs situations qui habituellement seraient devenues conflictuelles se résorbaient d'elles-mêmes. Par exemple, lorsqu'un élève accrochait un autre dans le rang ou lorsqu'un enfant prenait le jeu d'un autre. Dans ces situations, ils prenaient le temps de s'expliquer et passaient plus aisément à autre chose. De surcroît, lors de la lecture de l'histoire, les enfants ciblaient avec un important taux d'exactitude les émotions des personnages. Ces mêmes enfants avaient tendance à dire que le personnage «ne se sentait pas bien» avant la séquence d'apprentissages. Ainsi, ce projet démontre toute l'importance du soutien qu'apportent les enseignants concernant l'apprentissage des compétences émotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire.

## Références

Dictionnaire de l'Académie française. Émotion. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E1090>

Nélis, D. (2014). Chapitre 3. L'identification des émotions. Dans : Moira Mikolajczak éd., Les compétences émotionnelles (pp. 37-58). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0037>

Nélis, D. (2014). Chapitre 4. L'identification des émotions d'autrui. Dans : Moira Mikolajczak éd., Les compétences émotionnelles (pp. 59-88). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0059>

Papalia, D. E. et Feldman, R. D. (2014). Psychologie du développement humain. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Raby, C. & Charron, A. (2016). Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global. Montréal : CEC.

Shanker, S. (2013). Calme, alerte et heureux. Sensors (Peterborough, NH), 13-13.

Vygotsky, L.S. (1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute



# LES ÉMOTIONS AU PRÉSCOLAIRE

EUGÉNIE GAUTHIER



## Introduction

Pour la plupart des enfants, la maternelle amène les premières relations significatives autres que celles développées avec leurs parents ou les membres de leur famille. À cette période de sa vie, l'enfant entre en contact avec plusieurs camarades du même âge que lui, ce qui lui permet de tisser des amitiés en jouant avec eux et en apprenant à leur côté. Cependant, qui dit développer des amitiés, dit aussi développer des habiletés sociales et affectives. En effet, un enfant d'âge préscolaire base majoritairement ses amitiés sur la réciprocité. Plus précisément, il s'attend à ce que ses amis partagent avec lui et qu'ils soient sensibles à ses émotions (Fréchette, N. et Morissette, P. 2018). [A1] Toutefois, à l'entrée à la maternelle, ce ne sont pas tous les enfants qui détiennent ces aptitudes. Effectivement, les habiletés sociales et affectives sont des compétences travaillées tout au long du parcours préscolaire puisqu'elles font partie du développement global de l'enfant (MEES, 2021). De ce fait, il est normal d'observer des enfants de cinq ans se fâcher les uns contre les autres ou encore fondre en larmes lorsqu'ils jouent avec leurs pairs. Ces derniers vivent des émotions qui prennent le dessus sur eux puisqu'ils n'ont pas encore la capacité de s'autoréguler. L'autorégulation consiste à être en mesure de reconnaître ses propres émotions et de se réguler de façon autonome, c'est-à-dire, de redevenir calme par soi-même (Montminy, N. 2018).

Ce processus se travaille tout au long de la vie ; même les adultes peuvent parfois avoir de la difficulté à retrouver leur calme sans aide extérieure. De ce fait, il est clair qu'un enfant de cinq ans ne possède pas l'habileté de s'autoréguler. Par conséquent, il est primordial de travailler les émotions au préscolaire. Les enfants doivent être accompagnés afin d'apprendre à nommer et à reconnaître différentes émotions ainsi qu'à trouver des solutions qui leur permettent de retrouver un état de quiétude. À cet instar, dans cet article, je présenterai un projet que j'ai mis en place et réalisé auprès d'une classe de maternelle cinq ans ainsi que les résultats obtenus quant au développement socioémotionnel de mes élèves. Pour ce faire, je m'appuierai sur la théorie des micros expressions de Paul Ekman ainsi que sur le concept du développement socioémotionnel lui-même.

# La théorie de micros expressions

Paul Ekman, psychologue américain, a développé une théorie sur les micros expressions. Cette dernière explique qu'il y a en fait six émotions de base, soit la tristesse, la colère, la peur, la joie, le dégoût ainsi que la surprise et que les expressions du visage rattachées à ces émotions sont innées (voir figure 1). De plus, les recherches d'Ekman ont prouvé que toutes les autres émotions qui existent découlent d'une des six émotions de base ou encore, d'un mélange d'entre elles (Palama A., Theurel, A. et Gentaz, E., 2017).



Figure 1

## Le développement socioémotionnel

Le concept de développement socioémotionnel revient à l'ensemble des habiletés qui conduisent le fonctionnement émotionnel des enfants. En effet, ces habiletés sont déterminantes afin de permettre aux enfants de créer des relations harmonieuses et d'atteindre des objectifs personnels (Bouchard, C. 2019). De ce fait, elles sont littéralement les compétences requises au développement socioémotionnel. La première est l'expression des émotions, c'est-à-dire, la capacité de démontrer l'émotion vécue à l'aide d'expressions faciales (Bouchard, C. 2019). Par exemple, si un enfant vit une situation qui le met en colère, il pourrait froncer les sourcils ou serrer les poings. La deuxième compétence est la compréhension des émotions. Plus précisément, l'enfant arrive à interpréter l'émotion vécue par un de ses camarades et à ajuster son comportement en conséquence (Bouchard, C. 2019). Par exemple, si un enfant se rend compte qu'un de ses amis a des larmes qui coulent sur ses joues et qu'il est assis dans un coin, il comprend que son camarade est triste. Par conséquent, il ira le voir afin d'essayer de le consoler. Cette compétence se travaille surtout à l'aide de contextes précis qui permettent aux enfants de mettre des mots sur les émotions vécues. Finalement, la troisième compétence est le contrôle des émotions ou la régulation émotionnelle. Celle-ci est en fait l'habileté à contrôler ses émotions ainsi que ses comportements dans une situation donnée (Bouchard, C. 2019). Par exemple, si on demande à un élève d'attendre son tour pour laver ses mains, il doit être en mesure de le faire en contrôlant son impatience ou sa frustration. Bien évidemment, cette démonstration d'autorégulation n'est pas innée et doit être travaillée. Toutefois, à l'âge préscolaire, l'enfant apprend tout juste à comprendre ses émotions et celles des autres ; il est donc primordial de l'accompagner dans le développement de cette habileté. La figure 2 présente les étapes permettant l'atteinte d'une autorégulation.

D'abord, l'enfant doit développer des compétences liées à la régulation. Plus précisément, il doit connaître des stratégies à utiliser lorsqu'il ressent une émotion trop forte. Ensuite, l'enfant doit apprendre à exploiter ces stratégies, mais avec de l'aide comme celle d'un adulte ou de supports visuels (Montminy, N. 2018). En effet, il est peu probable qu'un enfant de cinq ans arrive à se réguler de manière autonome à chaque fois qu'une émotion prend le dessus sur lui.



Figure 2

## Mon projet

Dès le début de l'année, j'ai remarqué que mes élèves étaient tous très sensibles par rapport aux émotions qu'ils vivaient. En effet, que ce soit la tristesse, la colère ou encore l'excitation, ces dernières devenaient souvent incontrôlables et créaient un environnement complètement déstabilisant. Plusieurs conflits éclataient chaque jour et je me rendais compte que, la majorité du temps, l'origine de ceux-ci étaient le manque de régulation et même de compréhension des émotions. En m'appuyant sur la théorie des micros expressions, j'ai insisté sur les six émotions de base afin de débiter mon projet auprès de mes élèves. À leur âge, ils savent ce qu'on ressent lorsqu'on est triste ou en colère. De ce fait, j'ai cherché à leur faire découvrir les expressions faciales nous permettant de comprendre qu'un individu est triste, fâché ou apeuré, par exemple. En effet, mes élèves savaient qu'on pouvait ressentir ces émotions, mais je voulais qu'ils arrivent à les reconnaître chez leurs pairs. Comme les expressions faciales liées à ces émotions sont innées, j'avais remarqué que certains avaient de la difficulté à les détecter chez les autres lors de contextes comme les périodes de jeux.



Figure 3

J'ai donc décidé de revenir à la base et d'utiliser un jeu de mime (voir figure 3) afin de leur permettre de remarquer les émotions de leurs pairs. Ce type de jeu permet aux enfants de réaliser que les expressions faciales liées aux émotions sont sensiblement les mêmes pour tous. De plus, la capacité de reconnaître une émotion par l'expression du visage d'une personne permet à l'enfant de comprendre l'état dans lequel elle se trouve et d'envisager la probable réaction qu'elle aura (Palama A., Theurel, A. et Gentaz, E., 2017). Ces habiletés sont fondamentales puisqu'elles donnent lieu au développement de relations significatives avec leurs pairs et de leur conscience de soi.

Cela m'amène donc au développement socioémotionnel. Afin d'accompagner mes élèves dans ce processus, j'ai décidé de travailler chacune des compétences à travers plusieurs activités. Pour ce qui est de la première soit, l'expression des émotions, plusieurs avenues sont possibles. Le jeu de mime mentionné plus tôt fonctionne très bien puisqu'il permet non seulement aux élèves de reconnaître les émotions liées aux expressions faciales de leurs pairs, mais il amène aussi l'enfant qui mime à développer sa conscience de soi, c'est-à-dire, l'habileté à reconnaître ses émotions et l'effet qu'elles ont sur son comportement (Breton, N. 2022). En effet, en fronçant les sourcils afin de mimer la colère, par exemple, l'enfant arrivera plus facilement à transférer cette connaissance lors de contextes où il est réellement fâché. De ce fait, en repérant les signes de la colère, de la joie ou encore de la tristesse, il sera plus enclin à être en mesure de nommer les émotions qu'il ressent. Pour ce qui est de la deuxième compétence, celle liée à la compréhension des émotions, j'ai réalisé qu'un jeu de saynète ou encore des mises en situation sont des activités intéressantes qui favorisent l'émergence de liens significatifs chez les élèves. Lors de mon stage, j'ai lu plusieurs albums jeunesse au cours desquels je questionnais mes élèves en leur demandant, par exemple, comment se sentait tel ou tel personnage selon eux. De plus, j'ai aussi utilisé un bon nombre de fois des mises en situation afin de permettre à mes élèves de réfléchir à comment ils se sentiraient s'il s'agissait d'eux (voir figure 4).

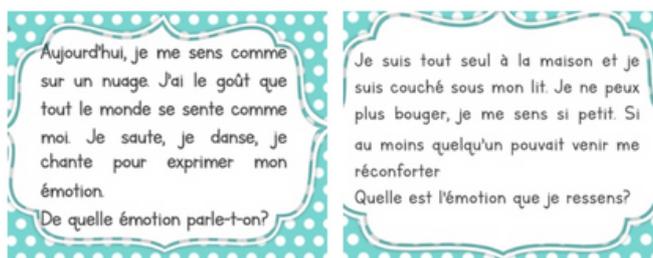


Figure 4

## Les stratégies de régulation

Au sein de mon groupe, j'ai remarqué que, lorsque mes élèves vivaient des émotions fortes, ils ne semblaient pas être en mesure de se calmer de façon autonome. En les questionnant sur ce qu'ils ressentaient et sur ce qui les avait amenés à se sentir ainsi, j'ai réalisé qu'ils connaissaient peu de stratégies liées au retour au calme. Afin de les accompagner dans le développement de cette compétence, je leur ai avant tout demandé s'ils connaissaient des moyens de se calmer lorsqu'ils vivent une émotion trop forte. La plupart des réponses que j'ai reçues consistaient à demander l'aide d'un adulte, ce qui est normal puisqu'à cet âge, l'enfant n'est pas en mesure de s'autoréguler. De ce fait, demander de l'aide afin de se retrouver dans un processus de corégulation est une avenue souvent innée chez l'enfant. Bien que l'accompagnement d'un adulte soit une bonne stratégie, plusieurs autres méthodes peuvent être enseignées aux élèves. Par exemple, le coin calme leur permet de se retrouver seul afin de s'éloigner de ce qui les a perturbés. Ensuite, certains exercices de respiration peuvent être utilisés comme celui de la fusée qui monte et qui redescend (inspire, expire).



Figure 5

Le cerveau dans la main (voir figure 5) est aussi très efficace lorsqu'on se sent en colère ou triste. Cette stratégie du docteur Dan Spiegel[A1] , expert mondial du cerveau de l'enfant, consiste à utiliser sa main pour représenter le cerveau d'en haut et le cerveau d'en bas. On explique aux enfants que le bas de la main représente la partie du cerveau qui vit les émotions fortes, alors que le haut de la main représente celle qui nous aide à penser et à prendre du recul sur nos émotions. En refermant notre main en poing, le cerveau d'en haut touche au cerveau d'en bas et nous aide à exprimer calmement ce qu'on ressent. Cette stratégie est très efficace puisqu'elle est imagée et adaptée au jeune âge des enfants. Finalement, le meilleur moyen de permettre aux enfants d'avoir accès à l'utilisation de stratégies lorsqu'ils vivent de trop fortes émotions sont les supports visuels (voir figure 6). En effet, comme l'adulte, ces derniers agissent comme corégulateurs et aident l'enfant à se rappeler les stratégies qui peuvent l'amener à retrouver un état de quiétude (Montminy, N. 2018). [A1]Référence?



Figure 6

## Les retombées de mon projet

Au cours de la dernière semaine de mon projet, j'ai pu observer plusieurs comportements changer chez mes élèves. Lors des périodes de jeux, par exemple, plusieurs élèves me demandaient d'utiliser le coin calme car ils se sentaient fâchés ou tristes. De plus, ils me demandaient plus souvent de les aider lorsqu'ils vivaient un conflit, et ce, avant d'en venir aux coups ou aux larmes. J'étais très fière de réaliser que mes élèves exploitaient les stratégies de régulation que nous avions travaillées ensemble. Toutefois, l'observation ne me permettait pas de prendre conscience des avancées de la majorité de mes élèves. À cet effet, à la fin de mon projet, j'ai décidé de faire une sorte de consolidation au cours de laquelle les élèves pourraient exprimer leurs connaissances. Pour ce faire, je leur ai présenté des images de colère, de tristesse et de peur. En premier lieu, je leur ai demandé comment ils se sentaient dans leur corps lorsqu'ils vivaient chacune de ces émotions. Pour ce qui est de la colère, voici les réponses que mes élèves ont données :

- « J'ai envie d'exploser. »
- « Mon cœur bat très vite. »
- « J'ai envie de prendre tout sur mon passage. »

Ces réponses m'ont rendue fière, car j'ai pu prendre conscience que mes élèves arrivaient de plus en plus à faire le lien entre les sensations ressenties dans leur corps et l'émotion qui y est rattachée. C'était, pour moi, une preuve qu'ils avaient cheminé quant à leur compréhension des émotions (Bouchard, C. 2019). D'ailleurs, leurs réponses quant à la peur m'ont aussi impressionnée :

- « Parfois, j'ai de la difficulté à respirer. »
- « Avoir peur, ça peut donner mal au ventre. »

Le fait que mes élèves soient en mesure de nommer ces sensations m'a fait réaliser qu'ils avaient acquis plusieurs connaissances quant au vocabulaire lié aux réalités émotionnelles. En effet, comprendre les émotions, c'est aussi de pouvoir nommer comment elles nous font sentir (Bouchard, C. 2019). Toutefois, la compréhension des émotions doit aussi nous permettre d'inférer ce que les autres ressentent. C'est pourquoi, j'ai été ravie de leur réponses quant à la tristesse :

- « Parfois, je pleure tellement fort que j'ai de la difficulté à respirer. »
- « Quand on pleure, on peut trembler. »
- « Quand je pleure, j'ai des larmes qui coulent sur mes joues. »

Les éléments ci-dessus que mes élèves ont nommés permettent aussi de reconnaître la tristesse chez un ami. En effet, ces sensations peuvent être observées chez une personne. Le fait que mes élèves soient en mesure de les nommer montre qu'ils sont de plus en plus capables de comprendre les émotions des autres, ce qui les amènera nécessairement à faire preuve de sensibilité lorsqu'un de leurs pairs sera triste, par exemple (Bouchard, C. 2019).

Par la suite, j'ai aussi demandé à mes élèves quelles étaient les solutions ou les stratégies que l'on peut utiliser lorsqu'on vit de la peur, de la tristesse ou encore de la colère. Pour ce qui est de la colère, une élève m'a répondu : « Si on voit un ami en colère, on peut aller chercher un adulte pour qu'il l'aide. », alors qu'une autre m'a dit : « On peut flatter l'ami dans le dos pour l'aider à se calmer. » J'étais touchée par ces réponses, car j'ai réalisé que mes élèves avaient développé beaucoup d'empathie face aux émotions vécues par leurs pairs. Lorsque je leur ai demandé quelles stratégies ils pouvaient utiliser lorsqu'ils ont peur, la plupart de mes élèves ont répondu qu'ils allaient voir leurs parents pour leur faire un gros câlin ou pour dormir avec eux. Ces réponses étaient normales, selon moi, puisqu'à cet âge, il est naturel pour un enfant de se retourner vers son parent afin d'obtenir du réconfort (Bouchard, C. 2019). De plus, les moments de peur nommés par mes élèves étaient souvent rattachés à des cauchemars, donc à des moments où ils sont à la maison et où les adultes pouvant les rassurer sont leurs parents. Finalement, mes élèves ont aussi été en mesure de mentionner plusieurs stratégies qui nous permettent de nous calmer lorsqu'on est triste. En effet, un élève m'a dit : « On peut faire la fusée pour mieux respirer. » Un autre a répondu : « On peut aller au coin calme. » Une de mes élèves a aussi mentionné : « On peut aller voir l'ami qui nous a fait de la peine pour lui dire qu'on n'a pas aimé ça. » Ces réponses m'ont permis de réaliser, que non seulement, mes élèves comprenaient mieux les émotions, mais qu'ils avaient acquis plusieurs façons de les réguler.

En effet, ils m'ont démontré qu'ils connaissaient maintenant des stratégies afin d'agir sur ce qu'ils ressentent et de diminuer l'intensité de leurs réponses émotionnelles (Bouchard, C. 2019).

## Conclusion

À la lumière de ce projet, je suis en mesure de dire que mes élèves ont grandement évolué quant à leur développement socioémotionnel. Ils ont appris à reconnaître les signes de plusieurs émotions autant chez eux-mêmes que chez les autres, à mettre des mots sur leurs émotions ainsi qu'à utiliser des stratégies de régulation émotionnelle. Bien évidemment, ils ne possèdent pas encore la capacité de s'autoréguler, ils ont encore besoin d'aide et de corégulation. C'est pourquoi, j'insiste sur le fait que les émotions doivent être abordées et travaillées au préscolaire. En effet, même si nos élèves n'atteignent pas l'autorégulation, ils acquièrent des compétences qu'ils garderont toute leur vie et qui leur permettront de vivre des relations harmonieuses et d'atteindre des objectifs personnels importants.

## Références

- Breton, N. (2022). Les apprentissages socioémotionnels [notes de cours]. Département des sciences de l'éducation, Université Laval. Repéré à : <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/202201/site137906/modules958137/module1207121/page3271788/bloccontenu3256372/2%20diapos-Le%20d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20socio%C3%A9motionnelles.pdf?identifiant=68f57442d0a69ae433e6f5896ce153b94afec38>
- Bouchard, C. (2019). (2e édition). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.
- Fréchette, N. et Morissette, P. (2021). Relations d'amitié chez un enfant de 5 ans. Centre collégial de développement de matériel didactique : Collège de Maisonneuve. Repéré à : <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/relations-damitie-chez-un-enfant-de-5-ans-3>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/document\\_s/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Montminy, N. (2018). Comment favoriser l'autorégulation de l'enfant au préscolaire? Les Éditions Passe-Temps. Repéré à : <https://passetemps.com/blogue/autoregulation-de-enfant-au-prescolaire-n4278>
- Palama A., Theurel, A. et Gentaz, E. (2017). Le développement des émotions primaires durant l'enfance. Laboratoire SMAS, FPSE, Université de Genève. Repéré à : [https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/9315/0634/4237/sept17\\_me\\_sc\\_cogn\\_emotions\\_final.pdf](https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/9315/0634/4237/sept17_me_sc_cogn_emotions_final.pdf)

# LA GESTION DES ÉMOTIONS; UN DÉFI COLORÉ!

VÉRONIQUE ARSENAULT-GUNN ET CAROL-ANN LEBLANC



## Introduction

En éducation au préscolaire, les émotions font partie intégrante de la vie de chaque enfant. Chaque situation vécue par les élèves au quotidien peut engendrer une multitude d'émotions, telle que la joie, la tristesse, la colère et même l'anxiété. Toutefois, vivre et gérer ses émotions de manière positive n'est pas une habileté innée. En effet, il s'agit d'une habileté qui se développe par les différentes capacités apprises à travers l'expérience de vie, tout au long de la petite enfance et parfois même jusque dans l'âge adulte (Gendron, 2007). Il demeure tout de même que, pour beaucoup d'enfants, la régulation des émotions représente un défi de grande taille. Il est donc normal pour un enfant de vivre de fortes émotions, pouvant ensuite engendrer diverses situations de crises ou de comportements inadéquats. Dans la majorité des cas, ce sont l'incompréhension de l'émotion ressentie ainsi que le manque de savoir-faire nécessaires pour vivre positivement celle-ci, qui font obstacle à la régulation chez l'enfant. Malgré tout, la gestion des émotions occupe une grande place dans le développement de l'enfant, ainsi que dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Plus précisément, en éducation au préscolaire, il s'agit du développement d'habiletés socioémotionnelles. Cela renvoie à l'ensemble des habiletés qui touchent le domaine émotionnel de l'enfant, ainsi que leur influence dans les relations harmonieuses qu'il établit avec les autres (Denham et al., 2014).

Ainsi, les capacités liées à la régulation des émotions acquises tout au long de l'éducation préscolaire contribuent grandement à la réussite scolaire et sociale des enfants (Johnson, Dudeney, Eisenberg, Hawes, & Kohlhoff, 2017) (Eisenberg, et al., 2010). Toutefois, cet apprentissage demeure très complexe. Pour apprendre à gérer ses émotions, l'enfant doit d'abord apprendre à les reconnaître (Beaulieu-Pelletier, 2022). Les élèves ne doivent pas ignorer leurs émotions négatives, mais bien les comprendre pour ensuite les exprimer de manière adéquate (Service de santé et psychologie, 2012). De ces observations découle une question :

*Comment favoriser le développement de la régulation émotionnelle chez les élèves d'âge préscolaire?*

Dans cet article, nous répondons à ce questionnement grâce aux différents concepts que nous avons mis en application auprès d'élèves de maternelle 4 et 5 ans, ainsi qu'à l'analyse des traces recueillies auprès de ceux-ci.

# Un long chemin vers la régulation émotionnelle

Tout d'abord, la régulation des émotions correspond au contrôle qu'un individu exerce consciemment sur ses émotions. En grandissant, l'enfant apprend tranquillement à comprendre que ses comportements, ainsi que certaines stratégies cognitives, peuvent influencer ce qu'il ressent et comment il l'exprime (Fréchette et Morrissette, 2018). C'est lentement mais sûrement que l'enfant apprendra à réguler ses émotions. Cet apprentissage se divise en trois compétences socioémotionnelles à développer, soit l'expression des émotions, la compréhension de celles-ci et finalement, la régulation des émotions (Bouchard, 2019). Ce processus d'apprentissage débute par la capacité à exprimer, de manière verbale et non verbale, ses émotions. Cela renvoie au vocabulaire lié au domaine émotionnel, mais aussi aux caractéristiques physiques associées aux émotions. Par exemple, « j'ai les yeux pleins d'eau, j'ai une boule dans le ventre, etc. » (Service de santé et psychologie, 2012). C'est en étant à l'écoute du langage corporel que l'enfant pourra identifier plus facilement l'émotion que lui-même ou une autre personne ressent (Beaulieu-Pelletier, 2022). En étant ainsi à l'écoute des divers signaux émotionnels, il sera plus facile pour l'enfant de réagir adéquatement lors de situations de conflit. En effet, la « régulation des émotions, tout comme leur compréhension, constitue un avantage pour les enfants dans leurs relations avec autrui » (Fréchette et Morrissette, 2018). Dès lors que l'enfant a acquis la capacité à reconnaître et identifier les émotions, il est plus facile pour lui de les comprendre. En effet, il a appris à analyser et lire les différents signaux associés aux émotions, et peut maintenant les interpréter. L'acquisition de ces deux compétences est primordiale pour développer l'Habilité à réguler ses émotions.

<b>Étapes</b>	<b>Actions</b>	<b>Exemples</b>
<b>Observer et ressentir l'émotion</b>	À l'écoute des sensations physiques.	« J'ai les yeux pleins d'eau ».
<b>Nommer l'émotion</b>	Utiliser un vocabulaire lié vers les émotions.	« Je suis triste »
<b>Accueillir l'émotion</b>	Prendre le temps de valider ce qu'on ressent.	Je me laisse pleurer, je dessine ce que je ressens.
<b>Réagir de manière adéquate</b>	Choisir une action adéquate.	Je vais aller dans le coin calme respirer et revenir jouer après.

Tableau inspiré du Service de santé et psychologie

# Les pratiques pédagogiques utilisées pour soutenir l'apprentissage émotionnel au préscolaire

Pour développer la régulation des émotions dans nos groupes respectifs, nous avons mis en place diverses pratiques et stratégies pédagogiques. D'une part, nous avons exploité la littérature jeunesse pour structurer les apprentissages émotionnels des élèves. Plus précisément, les albums jeunesse *La couleur des émotions* d'Anna Llevas et *Gaston la licorne* d'Aurélien Chien Chow Chine. Ainsi, les activités mises en œuvre auprès des élèves ont été organisées autour des albums jeunesse lus, dans le but d'offrir un contexte éducatif signifiant et familier. À cet effet, nous avons privilégié un apprentissage actif, en impliquant les élèves par des activités stimulantes rejoignant leurs intérêts, leurs goûts et leurs besoins. En définitive, cette approche a soutenu les élèves dans la construction d'outils cognitifs sur lesquels s'appuyer lorsque venait le temps d'identifier leurs émotions.

## Dans une classe de préscolaire 4 ans

Dans la classe de maternelle 4 ans, l'apprentissage émotionnel était basé sur la lecture du livre de Mme Llevas *La couleur des émotions*. Suite à cette lecture, l'enfant pouvait se référer à la couleur des émotions ressenties par le monstre des émotions pour identifier ses propres émotions. Par exemple, rouge pour la colère ou bleu pour la tristesse, afin d'exprimer ses sentiments. Également, grâce à ces repères visuels, l'apprenant est amené à visualiser ses émotions et à choisir des stratégies cognitives lui permettant de formuler des « réponses émotionnelles flexibles » (Langevin, 2015). En conséquence, chacune des émotions a été représentée d'une certaine manière dans nos deux classes préscolaires, dans le but d'offrir une grande variété de références aux enfants. Ainsi, dans la classe de préscolaire 4 ans, les émotions ont été affichées sous forme de pastilles mettant de l'avant des situations personnelles où l'élève vivait l'émotion visée par la couleur.



Image 1: Pastilles de la joie

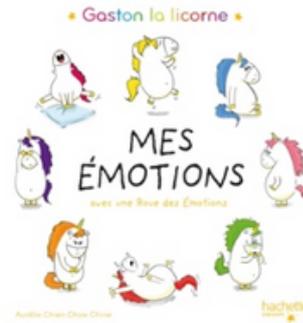
Dans ce contexte, les élèves ont été amenés à réaliser une pièce de théâtre dans laquelle ils interprétaient une émotion. Par la suite, ils avaient à analyser ladite émotion pour finalement y réagir selon une situation donnée. Le fait d'exprimer une émotion dans un contexte de socialisation stimule l'habileté de l'élève à choisir les stratégies cognitives les plus appropriées afin de réguler cette même émotion (Service de santé et psychologie, 2012). En effet, le questionnement et la discussion sur les possibilités d'action d'un personnage face à des émotions désagréables viennent appuyer le développement de la capacité à choisir des stratégies cognitives émotionnelles appropriées en réponse à une émotion (Fréchette et Morrissette, 2018).



Image 2 : Scène

## Dans une classe de préscolaire 5 ans

Dans la classe de maternelle 5 ans, un réseau d'albums jeunesse a été exploité pour soutenir l'apprentissage émotionnel des élèves. En plus de Gaston la licorne, les albums jeunesse Le loup qui apprivoisait ses émotions de Oriane Lallemand et Eleonore Thuillier, ainsi que La doudou et les émotions de Claudia Larochelle et Maira Chiodi ont été utilisés. Toutefois, c'est à partir de Gaston la licorne que les apprentissages émotionnels des élèves ont été échaudés. Dans cet album, Gaston la licorne vit plusieurs situations qui lui en font voir de toutes les couleurs. Tout comme le monstre des émotions, la crinière de Gaston change de couleur selon l'émotion qu'il ressent. Il a alors été plus facile pour les élèves de cibler une certaine émotion. En effet, dans un album les illustrations sont toutes aussi importantes que le texte. Elles facilitent la compréhension et permettent aux élèves de construire des liens et des images mentales qui leur seront utiles dans l'identification et l'expression des émotions (Bertrand & Durand, 1975).



Images 3 et 4: Album Gaston la licorne

À partir de cet album, nous avons réalisé plusieurs activités dans le but de développer l'expression et la compréhension des émotions. Par exemple, après avoir travaillé ensemble le vocabulaire et les caractéristiques physiques associées aux émotions, les élèves ont eu à dessiner leur propre licorne pour chacune des émotions vues en classe. Donc, une licorne de la colère, de la tristesse, de la joie, etc. Ils avaient à utiliser des couleurs qui leur rappelaient l'émotion ciblée, et dessiner les caractéristiques physiques appropriées. À la fin de l'activité, les élèves pouvaient nommer leur licorne, un petit élément si insignifiant, mais qu'ils ont adoré. Cette activité a fait fureur, car les élèves étaient toujours excités à l'idée de dessiner leurs licornes.



Images 5 et 6: Dessins de licornes de la joie et de la colère

Nous avons aussi joué à des jeux basés sur Gaston. Par exemple, le jeu de mime à l'aide du coin-coin (pliage de papier). Les élèves choisissaient une couleur qui correspondait aux émotions vues avec Gaston. Les enfants avaient alors à reproduire cette émotion avec leurs corps, par exemple en souriant pour montrer la joie ou en fronçant les sourcils pour la colère.

Les émotions de Gaston



Et toi, comment te sens-tu aujourd'hui?



Image 7 : Affiche des émotions Image 8 : Météo des émotions

Suite à ces apprentissages, les différentes émotions que nous avons travaillées ensemble ont été affichées dans la classe. Cet outil avait pour objectif de soutenir les élèves dans l'identification de leurs émotions en agissant comme repère visuel. Les élèves se sont beaucoup référés à Gaston tout au long des activités réalisées en classe. Surtout lors de nos jeux travaillant la compréhension des émotions. Deux jeux de société sur les émotions avaient été introduits dans la classe pour développer les compétences émotionnelles des élèves. Notamment, le jeu La couleur des émotions, basée sur l'album du même nom. Les enfants avaient à y partager différentes situations qu'ils avaient vécues et l'émotion qu'ils avaient ressentie à ce moment. Ils avaient alors la possibilité de réagir face aux situations des autres. Beaucoup d'entre eux faisaient des liens avec les couleurs des émotions de Gaston. Par exemple, « Moi si ça m'était arrivé, je me serais senti rouge comme Gaston ». La lecture de l'album Gaston la licorne a donc permis aux élèves de créer des liens entre leurs apprentissages émotionnels et leur environnement, ce qui démontre un apprentissage concret et significatif.



Images 9 et 10 : Le jeu Le monstre des couleurs

## Analyse des traces

On peut observer à travers ces différents exercices que les élèves ont réellement pu identifier les émotions qui les habitaient. Notamment, à travers les pastilles ou les dessins des licornes, il est possible de voir que les couleurs sont souvent utilisées afin de représenter une situation précise. Par exemple, les élèves ont davantage utilisé le bleu pour exprimer leur tristesse ou le jaune pour identifier la joie dans leurs dessins.

De plus, lors des discussions que nous avons après le dessin des pastilles ou en situation de jeu, plusieurs élèves exprimaient leurs émotions à l'aide des couleurs. Voici quelques observations qui ont été prises en note :

Tableau 2	
<b>La colère en situation de jeu.</b>	« Quand que tu as pris mon jouet, je me suis senti rouge ». « Quand ma sœur me chicane, mon visage devient rouge comme la crinière de Gaston ».
<b>La tristesse en discussion de groupe.</b>	« Mon dessin me rend bleu ». « J'ai un gros nuage noir dans le cœur » (fais référence à la météo du cœur de Gaston)
<b>La joie en atelier 2 par 2.</b>	« Quand tu m'as prêté cet outil, ça m'a vraiment rendu jaune ! »

En offrant des repères visuels et personnels aux élèves, on favorise leur habileté à différencier les émotions qui les habitent pour ensuite créer des liens entre des situations émotionnelles et des stratégies de régulation précises (Langevin, 2015).

Quant à la pièce de théâtre, les élèves devaient faire vivre une situation déjà vécue à leur marionnette. Voici quelques observations des actions posées par les élèves :

Tableau 3	
<b>La colère</b>	<b>Les marionnettes boudent et crient pour ensuite se retirer de la situation afin de se calmer.</b>
<b>La tristesse</b>	<b>Les marionnettes pleurent pour ensuite s'écouter et se consoler.</b>
<b>La peur</b>	<b>Les marionnettes crient et sursautent pour ensuite se protéger l'une et l'autre.</b>

En vivant pour une deuxième fois une situation émotionnelle, l'élève peut prendre du recul et réagir différemment. De même, en faisant vivre l'émotion à un personnage fictif, ou en réagissant à une situation vécue par un camarade, l'enfant a pu expliciter des sensations physiques en lien avec son sentiment pour ensuite l'identifier et choisir une solution adéquate (Service de santé et de psychologie, 2012). L'élève a pu mettre de l'avant ses apprentissages et ainsi se faire une propre rétroaction de ses actions passées. Il a pu suivre une série d'étapes cognitives afin de parvenir à un résultat plus positif (McCallum, 2018).

« La capacité des enfants à générer des stratégies cognitives en lien avec leurs émotions s'améliore lorsqu'on leur demande ce que devrait faire un personnage face à des émotions désagréables ».

## Constat et conclusion

En conclusion, les différentes pratiques pédagogiques que nous avons exploitées auprès d'élèves du préscolaire ont grandement favorisé le développement des compétences socioémotionnelles des élèves. Entreatre, par la construction d'outils cognitifs qui leur ont été utiles dans leur processus d'apprentissage. En effet, à la suite de ces activités axées sur l'identification des émotions, plusieurs élèves ont exprimé leurs sentiments lors des situations de conflits, à l'aide des couleurs associées aux albums lus. La gestion de ces conflits a alors grandement diminué, puisque les enfants avaient appris à mettre des mots sur ce qu'ils ressentaient (Gaudreau, 2017). De plus, la littérature jeunesse vient rejoindre les intérêts des élèves, ce qui offre alors un contexte familier pour ceux-ci. Cela favorise donc une meilleure compréhension des apprentissages, ou des émotions dans ce cas-ci, et améliore grandement la motivation scolaire des élèves. Ainsi, la mise en place de pratiques et de stratégies pédagogiques est essentielle pour bien structurer les apprentissages émotionnels des élèves, et par le fait même, assurer le bon développement des domaines affectif et social de tous les enfants.

# Références

Ministère de l'éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Québec, Québec, Canada: Bibliothèque nationale du Québec.

Beaulieu-Pelletier, G. (2022, Août). Apprendre à l'enfant à gérer ses émotions. Récupéré sur Naitre et grandir: [https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1\\_3\\_ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-apprendre-maitriser-emotion](https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-apprendre-maitriser-emotion)

Bertrand, G., & Durand, M. (1975). L'image dans le livre pour enfants. *L'école des loisirs*, 23(1).

Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contexte éducatif. Québec, Québec, Canada: Presse de l'université du Québec.

Chien Chow Chine, A. (2018). Mes émotions : avec une roue des émotions. France: Hachette enfants.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*(23), pp. 426-454.

Desbiens, N., Lanaris, C., & Massé, L. (2020). Les troubles du comportement à l'école. Montréal, Québec, Canada: Chenelière éducation.

Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S., & Lepage, G. (2017). La socialisation des émotions chez les jeunes enfants : attitudes et croyances des mères et des éducatrices en service de garde. *La revue internationale de l'éducation familiale*(42), pp. 89-112.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. M., Silva, K. M., Reiser, M., Hofer, C., . . . Michalik, N. (2010). Relations among maternal socialization, effortful control, and maladjustment in early childhood. *Development and Psychopathology* (22), pp. 507-525.

Fréchette, N., & Morrissette, P. (2018, avril 23). Régulation des émotions chez un enfant de 4 ans. Récupéré sur CCDMD: <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/regulation-des-emotions-chez-un-enfant-de-4-ans-2>

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe; Les cinq ingrédients essentiels. Québec, Québec, Canada: Presse de l'Université du Québec.

Gendron, B. (2007). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions. *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*(23), pp. 9-55.

Johnson, A. M., Dudeney, J., Eisenberg, N., Hawes, D. J., & Kohlhoff, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical psychology review*(54), pp. 65-80.

Lallemant, O., & Thuillier, E. (2017). Le loup qui apprivoisait ses émotions. Paris, France: Auzou.

Larochelle, C., & Chiodi, M. (2020). La doudou et les émotions. Québec, Canada: La Bagnole.

Llewas, A. (2012). La couleur des émotions. Paris, France: Quatre Fleuves.

McCallum, D. (2018). La rétroaction au coeur de la classe. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.

Rogoff, B. (2017). Participer pour apprendre! *Périscope*([https://periscope-r.quebec/rogoff\\_final.pdf](https://periscope-r.quebec/rogoff_final.pdf)).

Service de santé et psychologie. (2012). Gestion des émotions. Université de Moncton. Récupéré sur [https://www.umoncton.ca/umcm-santepsychologie/sites/umcm-santepsychologie.prod.umoncton.ca/files/wf/fiche\\_gestion\\_des\\_emotions.pdf](https://www.umoncton.ca/umcm-santepsychologie/sites/umcm-santepsychologie.prod.umoncton.ca/files/wf/fiche_gestion_des_emotions.pdf)



PRÉSCOLAIRE



LE DÉVELOPPEMENT  
SOCIAL



# L'INTÉGRATION QUOTIDIENNE D'ACTIVITÉS DE COOPÉRATION AU PRÉSCOLAIRE, QUELS SONT LES IMPACTS?

CHARLOTTE COMTOIS & EMMANUELLE ROUSSEAU



## Introduction

Au cours de nos stages en maternelle 5 ans, nous avons observé que de maintenir un climat d'harmonie en classe était difficile. Plusieurs conflits pouvaient survenir au cours d'une journée type, particulièrement pendant les périodes de jeux libres. En effet, l'une des particularités des élèves de maternelle est le fait qu'il s'agit de leur première expérience de vie à l'école. Ils doivent apprendre à entrer en relations et à partager leur environnement avec un grand nombre d'individus. Ainsi, de nouvelles règles et façons de fonctionner leur sont présentées. Ils doivent intérioriser différentes façons de se comporter tout en étant invités pour la première fois à apprendre de nouvelles notions scolaires dans un cadre un peu plus strict que celui des CPE et des garderies. Afin de contrer cette problématique observée, nous avons eu l'idée d'intégrer différentes activités de coopération en classe, incitant les élèves à travailler en équipe, à tisser des liens et à faire de nouveaux apprentissages. Nous aimerions donc démontrer, à l'aide de nos recherches et de nos expériences de stage, l'impact qu'à la proposition quotidienne d'activités de coopération chez les élèves de maternelle.

## Cadre de référence

### Socioconstructivisme

Nos recherches sur la coopération en classe nous ont menées à nous pencher sur le courant socioconstructiviste. De grands pédagogues tels que Freinet et Vygotski, pour n'en nommer que certains, ont fait partie de ce courant. Le socioconstructivisme fait valoir l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage. Vygotski insiste sur le fait que les connaissances se construisent et se modifient par l'interaction avec les autres. Par ailleurs, ce courant de pensée place l'apprenant au centre de ses apprentissages. Il doit être actif et doit apprendre à découvrir par lui-même le monde et ce qui l'entoure. Ainsi, l'apprenant n'est pas un vase vide que l'on peut remplir avec des notions théoriques. Il apprend par l'expérience et par les échanges qu'il a avec les autres. Ainsi, l'intégration de nouvelles connaissances est un processus coopératif. Célestin Freinet mentionne également que la classe doit devenir une communauté d'apprentissage où l'apprenant peut communiquer et s'engager (Vienneau, 2017).

# En contexte scolaire

## Approche coopérative

Un des concepts clé de nos recherches est celui de l'approche coopérative. Celle-ci se définit comme étant une approche à double visée, soit d'amener l'élève à apprendre à coopérer et à coopérer pour apprendre (Drouin, Lavoie et Héroux, 2012). Plus précisément, l'approche coopérative est considérée comme un ensemble de processus qui amène les élèves à interagir dans le but d'atteindre un objectif commun. La vocation de cette approche est d'amener les élèves à améliorer leur niveau scolaire (Baudrit, 2007). Le rôle de l'enseignant est d'entraîner les élèves à utiliser une approche coopérative en proposant des activités qui favorisent la coopération. Les valeurs de cette approche doivent être véhiculées au sein de la classe. Il s'agit du respect, de l'entraide, de l'ouverture aux autres, de l'engagement, de la solidarité, etc. (Drouin, Lavoie et Héroux, 2012). Quelques critères doivent être respectés lorsqu'un enseignant décide d'utiliser cette approche en classe. D'abord, tous les membres de l'équipe doivent travailler en même temps. Il ne s'agit pas de séparer les parties d'un travail pour les mettre en commun ensuite. De plus, tous les élèves doivent travailler vers un but commun, en ayant chacun une responsabilité définie. Ensuite, ceux-ci devront travailler avec des individus ayant des valeurs et des idées différentes des leurs. Enfin, les élèves doivent être appelés à évaluer leur travail et ceux de leurs pairs à la toute fin du projet afin d'évaluer le processus du groupe (Drouin, Lavoie et Héroux, 2012).

Plusieurs recherches effectuées en contexte collégial et universitaire ont montré les effets positifs de l'adoption de l'approche coopérative. Effectivement, le fait de verbaliser des concepts à autrui permet à l'individu de bénéficier d'un apprentissage plus en profondeur (Drouin, Lavoie et Héroux, 2012). Le fait de se questionner, d'expliquer, d'exprimer ses idées ainsi que de partager de l'information avec ses pairs favorise l'apprentissage, particulièrement au niveau collégial selon une étude de Mckeachie et al. (1986). Enfin, l'effort de verbalisation amènerait les élèves à améliorer leurs habiletés en expression orale (Drouin, Lavoie et Héroux, 2012). Bien qu'il soit démontré que ces constats soient vrais pour les niveaux d'études supérieures, nous pouvons nous demander s'ils peuvent également s'appliquer aux plus jeunes élèves.

## Pédagogie de la coopération

Un autre concept qui nous aidera à démontrer l'impact des activités coopératives chez les élèves est celui de la pédagogie de la coopération. Avant tout, nous devons comprendre l'une des particularités des élèves d'âge préscolaire, soit l'égoïsme primitif. Effectivement, les enfants de ce groupe d'âge se situeraient au stade de développement cognitif préparatoire selon Piaget (Fréchette et Morissette, 2018). Ainsi, ils peuvent avoir de la difficulté à voir les choses du point de vue de l'autre, se traduisant par une pensée égoïste (Boucard, 2019). L'égoïsme de la pensée peut alors générer des conflits entre les élèves qui tendent à ne considérer que leurs propres idées, d'où notre intérêt à utiliser la pédagogie de la coopération pour modéliser des comportements qui amènent l'élève à considérer l'autre. La coopération en éducation se définit comme étant une forme d'organisation de l'apprentissage qui place les élèves en petits groupes hétérogènes. On demande à ces groupes de faire une activité afin d'atteindre un but commun en travaillant de concert. La pleine participation de chaque membre de l'équipe est nécessaire dans cette pédagogie (Gamble, 2002).

Son premier principe est que les habiletés sociales qui sont nécessaires au travail d'équipe s'apprennent en participant quotidiennement à des activités de réflexions, qui nous apprennent ensuite à se critiquer de façon constructive et à s'épauler. L'élève est vu comme le premier agent de son apprentissage. Il prend part aux décisions de la classe et les rapports d'entraide et de coopération occupent une place centrale dans la classe au quotidien (Gamble, 2002). Selon le témoignage d'un enseignant du secondaire,[A1] dans Clarke (1992, p.18) : « Environ trois semaines après avoir commencé à utiliser les méthodes d'apprentissage coopératif, j'ai remarqué qu'une atmosphère sympathique s'était installée dans la classe. Les élèves s'apprécient et se soutiennent les uns les autres. Ils sont attentifs les uns aux autres, se posent des questions et n'hésitent pas à s'entraider. Le travail en groupes restreints m'a permis de me déplacer dans la classe et de mieux connaître les élèves en les regardant travailler ensemble ».

# La coopération en classe

## Mise en contexte

C'est dans une classe de maternelle 5 ans que s'est déroulé notre projet ayant pour objectif d'améliorer la coopération entre les élèves. Cette classe de 18 élèves se situait dans un milieu défavorisé se classant au rang décile 9 à l'indice du seuil de faible revenu et au rang décile 10 à l'indice de milieu socio-économique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022). Parmi les élèves de la classe, 2 étaient allophones, 4 avaient un diagnostic de TSA et 1 élève avait un trouble du langage sévère. Les conflits entre les élèves étaient récurrents, et ce, particulièrement lorsque ceux-ci jouaient ou travaillaient à plusieurs et à proximité. Pour cette raison, nous avons décidé d'entreprendre un projet qui visait à initier les élèves au travail coopératif.

Avant d'entreprendre ce projet, nous anticipions observer une corrélation entre l'augmentation des activités de coopération en classe et une diminution des conflits entre les élèves dans différents contextes, particulièrement en contexte de jeu. Effectivement, les écrits socioconstructivistes sur la coopération en classe démontrent que l'implantation d'activités coopératives bien structurées amène les élèves à jouer différents rôles dans l'organisation de l'activité, favorisant ainsi le leadership, la prise de décisions, la gestion de conflits et la communication entre les membres de l'équipe (Vienneau, 2017). Plus précisément, nous nous attendions à ce que les élèves soient capables de réguler leurs comportements en utilisant les stratégies enseignées en classe. Nous envisagions également qu'ils seraient plus en mesure de demander de l'aide à leurs coéquipiers et à partager plus facilement le matériel et les jeux à la fin du projet.

## Description du projet

Sur une période de trois semaines, les élèves ont participé à différentes activités qui leur permettaient de pratiquer et d'améliorer leurs habiletés de coopération. D'abord, un objectif de la semaine était établi lors de la causerie du lundi matin.

- Semaine 1 : partager le matériel et attendre son tour
- Semaine 2 : partager ses idées avec les autres
- Semaine 3 : coopérer avec les autres

Le dernier objectif a été expliqué aux élèves comme suit : « Coopérer avec les autres, c'est travailler avec eux vers un même but. Tous les membres de l'équipe doivent travailler ensemble ».

Ensuite, les élèves participaient à une causerie portant sur l'objectif hebdomadaire, et ce, 3 fois par semaine. L'objectif, qui était affiché à l'avant de la classe, leur était rappelé, puis une courte mise en situation liée à ce dernier leur était lue. Les mises en situation comprenaient toujours les noms de 2 à 4 enfants de la classe, qui venaient à l'avant mimer les actions au fil de la lecture. Parfois, la situation mimée était un bon exemple de coopération, et d'autres fois, il s'agissait d'une situation problématique fortement inspirée de situations réellement vécues par les élèves. À la fin de cette mise en situation, tous les enfants de la classe étaient libres de lever la main pour mentionner les éléments positifs et/ou les éléments négatifs observés, qui devaient être liés à l'objectif de la semaine.

Finalement, au cours des trois semaines, les élèves ont participé à un total de quatre activités de coopération, chacune liée à un objectif hebdomadaire précis. Lors de ces activités, les enfants travaillaient en dyades sur un but commun dans un contexte ludique. Pour chaque activité, les équipes changeaient et étaient déterminées à l'avance. Les mêmes attentes étaient verbalisées aux élèves dans un vocabulaire qu'ils comprennent avant de commencer toute activité de coopération. Les coéquipiers devaient :

1. Contribuer le plus également possible à l'activité
2. Se partager le matériel
3. Écouter les suggestions de l'autre

### Activités en dyades

#### Chasse aux empreintes de dinosaures

Pour cette activité ayant eu lieu à la première semaine, les dyades se promenaient dans le corridor à la recherche « d'empreintes de dinosaure » imprimées sur des cartons de différentes couleurs. Sur chaque empreinte, il y avait un nombre de dinosaures à compter. Les équipes devaient donc les trouver, compter le nombre de dinosaures présents, puis inscrire le bon chiffre sur leur feuille-réponse partagée. Chaque équipe avait un crayon, une feuille-réponse ainsi qu'un aide-mémoire sur l'écriture des chiffres de 1 à 10. L'objectif hebdomadaire travaillé était le partage du matériel.



Feuille-réponse d'une équipe

#### Chocolat chaud bricolé

À la deuxième semaine, les élèves ont réalisé un bricolage collectif avec leur coéquipier. Chaque équipe avait en sa possession un carton sur lequel était illustré une tasse de chocolat chaud ainsi qu'une variété de matériel décoratif telle que des guimauves, des pompons, des cure-pipes et des petits ornements de bois liés au thème de Noël. Comme l'objectif de la semaine était le partage des idées, nous avons concentré notre observation sur cet aspect de la coopération.



Bricolages collectifs des élèves de la classe

#### Écriture provisoire

L'activité sur laquelle nous concentrerons notre analyse était un atelier d'écriture provisoire, également réalisé à la deuxième semaine du projet et qui avait lui aussi pour objectif de partager ses idées avec les autres. Les dyades d'élèves devaient reproduire des mots de quatre lettres, illustrés sur des petits cartons, en utilisant du matériel différent. Chacun d'entre eux avait donc accès à des pompons, à de la pâte à modeler, à des cure-pipes, à des blocs Lego et à des pâtes non cuites. Il a été mentionné aux élèves qu'ils devaient travailler sur le même mot ensemble. Deux dyades réalisaient simultanément l'atelier pendant que nous les observions tout en prenant des notes dans une grille de consignation.



## Bee-Bots

À la troisième semaine, les élèves ont travaillé le dernier objectif hebdomadaire, soit coopérer avec les autres, et ce, en utilisant des petits robots Bee-Bots. Chaque équipe avait une planche de jeu sur laquelle il y avait différentes illustrations. Les élèves devaient s'entendre sur l'endroit où placer le robot au départ ainsi que sur le trajet qu'ils allaient programmer afin qu'il se déplace à l'endroit désiré.

### Déroulement observé lors de l'atelier d'écriture provisoire

Au total, 8 équipes ont été observées pour cet atelier : 7 équipes de 2, et une équipe de 3. La raison pour laquelle un trio a été formé est



Un robot Bee-Bot sur une planche de jeu

que l'un des élèves de la classe n'a pas réalisé l'activité en équipe tel que prévu. Cet élève, ayant un TSA, n'était pas disposé à faire l'activité à ce moment, ce qui a créé un nombre impair d'élèves.

En sommes, 5 équipes ont bien performé lors de cette activité. Au sein de ces équipes, nous pouvions observer les comportements suivants : suggestions faites entre les élèves et partage du matériel entre les membres de l'équipe. Même s'il est arrivé qu'un élève prenne plus de décisions que l'autre au sein d'une dyade, la tâche a bien été répartie dans ces équipes. La majorité du temps, les élèves communiquaient simplement à leur coéquipier la lettre qu'ils souhaitaient effectuer. Par exemple : « Moi, je fais le "e" ». Toutefois, une équipe s'est démarquée en se créant un « plan d'action » pour le mot complet. Les deux membres de l'équipe ont décidé dès le départ les lettres que chacun allait faire pour compléter le mot.

Pour les 3 autres équipes, le travail coopératif était plus difficile. Nous avons pu observer des conflits liés au partage du matériel et de la tâche entre les élèves d'une de ces équipes, car l'un des participants voulait réaliser l'entièreté de la tâche de façon individuelle. Au sein des deux équipes restantes, nous avons remarqué que les élèves travaillaient indépendamment plutôt que conjointement, mais pour des raisons différentes. Dans l'une de ces équipes, la compréhension de la tâche était difficile en raison d'un trouble du langage sévère présent chez une élève. La dernière équipe était constituée de 3 élèves dont 1 qui ne parlait qu'espagnol. L'élève allophone a travaillé individuellement alors que les 2 autres élèves ont bien coopéré vers l'atteinte du but commun.

Nom	Cible	Lettre à écrire	Lettre écrite	Atelier d'écriture		Partage du matériel	Partage de la tâche	Communication	Autres
				Partage du matériel	Partage de la tâche				
Maria	Non	Oui							
Isabelle	Non								
Guillaume	Oui	Non							
Isabelle	Non								
Isabelle	Non	Oui							
Joseph	Non	Oui							
Joseph	Non	Oui							
Isabelle	Non								

Grille d'évaluation utilisée pour consigner les observations lors de l'atelier d'écriture provisoire

# Constats

Au terme de ce projet, trois constats généraux ont pu être mis en lumière.

Tout d'abord, nous avons constaté que la majorité des équipes arrivaient à adopter des comportements de coopération pendant les activités du projet. Le partage des tâches, la communication entre les membres de l'équipe, la suggestion d'idées et la poursuite d'un but commun sont des comportements qui ont été observés. Dans le cadre de ces activités, les élèves arrivaient à prendre en considération les idées de leur coéquipier, chose qui était moins observée dans le quotidien de la classe. De plus, peu de conflits ont été observés chez ces élèves.

Les équipes qui ont eu le plus de difficulté à répondre aux attentes énoncées liées à la coopération sont des équipes dont un membre présentait une particularité expliquée précédemment. Certains avaient un TSA et d'autres avaient des problématiques liées à la langue (troubles du langage ou élèves allophones). Ces facteurs ont considérablement nui à une bonne coopération au sein des équipes[A1]. Les comportements qui retiennent notre attention sont que ces équipes ne travaillaient pas ensemble sur un but commun, rendant l'exécution de la tâche très difficile. Les élèves accordaient peu d'importance au travail de l'autre, soit parce qu'un élève voulait tout réaliser seul, soit parce que la tâche n'avait pas bien été comprise. Aussi, nous avons observé peu de communication entre les membres de ces dyades. Malgré le rappel des consignes en cours d'activité, nous n'avons pas observé l'adoption de comportements coopératifs dans ces équipes. Ainsi, le projet a eu peu d'impact sur la majorité des élèves à besoins particuliers. Les activités proposées sortaient du cadre habituel, ce qui peut être déstabilisant pour des élèves plus rigides et qui pourrait expliquer les difficultés rencontrées. De plus, les élèves ayant des particularités langagières avaient de la difficulté à comprendre la tâche à réaliser, mais également à communiquer avec leur partenaire. Ces obstacles ont empêché la coopération. Cependant, nous tenons à préciser que 2 des 7 élèves ayant des besoins particuliers font partie des équipes ayant bien performé et dont nous avons parlé au paragraphe précédent.

Nous croyons que la modélisation des comportements attendus avant chacune des activités a permis d'offrir une structure de travail que la majorité des élèves pouvaient respecter. Les effets positifs du projet sont, selon nous, liés à cette modélisation. Toutefois, bien que nous ayons observé une diminution des conflits lors de ces activités, lorsque les élèves se trouvaient dans un autre contexte, par exemple en jeux libres, des conflits continuaient à survenir. Le transfert des habiletés de coopération ne s'est pas fait pour les autres contextes de classe. Pour cette raison, nous croyons que la modélisation a eu un impact positif pour les activités ciblées, mais qu'il était plus difficile d'appliquer ces habiletés en contexte réel. En effet, lors des activités de coopération, les élèves savaient que l'objectif était de travailler ensemble sur un but commun. Or, cet objectif n'est pas nommé lors des jeux libres ou lors d'ateliers qui ne sont pas directement liés à la coopération.

Le dernier objectif a été expliqué aux élèves comme suit : « Coopérer avec les autres, c'est travailler avec eux vers un même but. Tous les membres de l'équipe doivent travailler ensemble ».

Ensuite, les élèves participaient à une causerie portant sur l'objectif hebdomadaire, et ce, 3 fois par semaine. L'objectif, qui était affiché à l'avant de la classe, leur était rappelé, puis une courte mise en situation liée à ce dernier leur était lue. Les mises en situation comprenaient toujours les noms de 2 à 4 enfants de la classe, qui venaient à l'avant mimer les actions au fil de la lecture. Parfois, la situation mimée était un bon exemple de coopération, et d'autres fois, il s'agissait d'une situation problématique fortement inspirée de situations réellement vécues par les élèves. À la fin de cette mise en situation, tous les enfants de la classe étaient libres de lever la main pour mentionner les éléments positifs et/ou les éléments négatifs observés, qui devaient être liés à l'objectif de la semaine.

Finalement, au cours des trois semaines, les élèves ont participé à un total de quatre activités de coopération, chacune liée à un objectif hebdomadaire précis. Lors de ces activités, les enfants travaillaient en dyades sur un but commun dans un contexte ludique. Pour chaque activité, les équipes changeaient et étaient déterminées à l'avance. Les mêmes attentes étaient verbalisées aux élèves dans un vocabulaire qu'ils comprennent avant de commencer toute activité de coopération. Les coéquipiers devaient :

1. Contribuer le plus également possible à l'activité
2. Se partager le matériel
3. Écouter les suggestions de l'autre

### Activités en dyades

#### Chasse aux empreintes de dinosaures

Pour cette activité ayant eu lieu à la première semaine, les dyades se promenaient dans le corridor à la recherche « d'empreintes de dinosaure » imprimées sur des cartons de différentes couleurs. Sur chaque empreinte, il y avait un nombre de dinosaures à compter. Les équipes devaient donc les trouver, compter le nombre de dinosaures présents, puis inscrire le bon chiffre sur leur feuille-réponse partagée. Chaque équipe avait un crayon, une feuille-réponse ainsi qu'un aide-mémoire sur l'écriture des chiffres de 1 à 10. L'objectif hebdomadaire travaillé était le partage du matériel.



Feuille-réponse d'une équipe

#### Chocolat chaud bricolé

À la deuxième semaine, les élèves ont réalisé un bricolage collectif avec leur coéquipier. Chaque équipe avait en sa possession un carton sur lequel était illustré une tasse de chocolat chaud ainsi qu'une variété de matériel décoratif telle que des guimauves, des pompons, des cure-pipes et des petits ornements de bois liés au thème de Noël. Comme l'objectif de la semaine était le partage des idées, nous avons concentré notre observation sur cet aspect de la coopération.



Bricolages collectifs des élèves de la classe

#### Écriture provisoire

L'activité sur laquelle nous concentrerons notre analyse était un atelier d'écriture provisoire, également réalisé à la deuxième semaine du projet et qui avait lui aussi pour objectif de partager ses idées avec les autres. Les dyades d'élèves devaient reproduire des mots de quatre lettres, illustrés sur des petits cartons, en utilisant du matériel différent. Chacun d'entre eux avait donc accès à des pompons, à de la pâte à modeler, à des cure-pipes, à des blocs Lego et à des pâtes non cuites. Il a été mentionné aux élèves qu'ils devaient travailler sur le même mot ensemble. Deux dyades réalisaient simultanément l'atelier pendant que nous les observions tout en prenant des notes dans une grille de consignation.



# Conclusion

Pour conclure, l'élément qui ressort le plus de nos constats est le fait que nos attentes en lien avec la diminution des conflits en classe n'ont été qu'en partie rencontrées. Effectivement, les élèves n'arrivaient pas à transposer les comportements coopératifs dans des contextes authentiques. Toutefois, il est important de mentionner que notre projet s'est échelonné sur trois semaines seulement. Cela laisse peu de temps aux élèves pour ancrer ces comportements dans leur quotidien. Ainsi, il serait intéressant de reprendre ce projet sur une plus longue période afin de vérifier si les comportements de coopération seraient plus souvent adoptés. Également, le fait de proposer un projet plus long pourrait être bénéfique pour les élèves à besoins particuliers, qui auraient le temps de s'adapter à cette nouvelle façon de travailler. Un élément que nous avons à prendre en considération dans l'analyse de nos traces est l'âge des élèves. Il est déjà difficile pour des enfants de cinq ans de coopérer étant donné l'égoïsme de la pensée. Ce défi est encore plus grand chez les élèves présentant des particularités. C'est pour cette raison que nous croyons que la coopération doit devenir un objectif de classe à travailler sur une base régulière. En mettant la coopération au cœur des activités quotidiennes proposées aux élèves, ceux-ci pourraient davantage intégrer des comportements coopératifs. Comme Célestin Freinet le mentionne dans ses études, la classe doit devenir une communauté d'apprentissage. À ce moment, l'apprenant communique et s'engage dans les activités proposées (Vienneau, 2017). La coopération doit faire partie des objectifs à long terme d'une classe afin que les bienfaits de l'approche coopérative soient observés. Enfin, nous n'avons pas pu observer les effets positifs anticipés pendant les jeux libres, mais la modélisation de comportements coopératifs par l'adulte a eu un impact intéressant chez les élèves dans les activités ciblées. En incluant des modélisations quotidiennes dans différents contextes de classe, nous croyons que les élèves seraient plus en mesure de transposer leurs apprentissages dans un plus large éventail de situations.

# Références

- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Drouin, M., Lavoie, A., & Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*, 25(3). [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/v25/Lavoie-Drouin-Heroux-25-3-2012.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Lavoie-Drouin-Heroux-25-3-2012.pdf)
- Fréchette, N. & Morissette, P. (2018). Période préopératoire selon Piaget. Repéré à : <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/periode-preoperatoire-selon-piaget>
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, 30(2), 188-219. <https://doi.org/10.7202/1079531ar>
- McKeachie, W. & Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). Indices de défavorisation des écoles publiques: 2021-2022. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/document\\_s/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisations\\_2021-2022.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf)
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (3e édition). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.



# LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTORÉGULATION SOCIALE CHEZ LES ÉLÈVES EN ÂGE PRÉSCOLAIRE : COMMENT Y ARRIVER ?

CAROLINE TOKATLIDIS



## Introduction

L'autorégulation sociale est une compétence clé pour les enfants en âge préscolaire, leur permettant de mieux comprendre leurs propres émotions et celles des autres, de réguler leur comportement et de mieux interagir avec leur environnement social. Cependant, de nombreux enfants de cet âge font face à des défis liés à l'autorégulation sociale, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur leur développement et leur bien-être à long terme (Bouchard, 2019).

Le développement de l'autorégulation sociale chez les élèves en âge préscolaire est un enjeu important pour plusieurs intervenants. En effet, les enfants présentant des difficultés d'autorégulation sociale pourront avoir de la difficulté à se faire des amis et à vivre des relations harmonieuses et ainsi, perdre les bénéfices de ceux-ci (Papalia & Martorell, 2018).

Face à ces constats, il est crucial de mieux comprendre les facteurs qui influencent le développement de l'autorégulation sociale chez les enfants en âge préscolaire et de mettre en place des interventions efficaces. Cet article professionnel se penchera sur le développement de l'autorégulation sociale chez les élèves en âge préscolaire. Nous examinerons les facteurs qui influencent son développement, les difficultés rencontrées par les enfants à cet égard et les interventions efficaces qui peuvent être mises en place pour les aider à

améliorer leurs compétences sociales et émotionnelles. En fin de compte, notre objectif est de contribuer à une meilleure compréhension de l'autorégulation sociale chez les enfants en âge préscolaire et d'apporter des réponses pratiques à la question : comment y arriver ?

## Comprendre le contexte : autorégulation sociale dans ma classe de stage

Au début de mon stage, je ne notais pas de particularités comportementales chez les enfants. La plupart d'entre eux respectent assez bien les consignes et je n'ai pas souvent besoin de répéter. Cependant, pour deux enfants en particulier, je devais m'assurer d'avoir leur attention avant de leur donner une consigne. Il en est ainsi pour tous les enfants, mais pour les deux qui sont visés, il me fallait porter une attention particulière à cela. Ce que je dénotais beaucoup dans cette classe c'est la dénonciation inutile. Les enfants nous informent de tout ce que les autres font avant même de les avertir. Ils semblent également s'attendre à ce que nous nous occupions de régler tous leurs petits conflits et ne semblent pas penser qu'ils peuvent aviser un autre enfant lorsqu'il fait quelque chose qui n'est pas toléré en classe ou lorsqu'il fait quelque chose que l'ami n'aime pas.

Nous devons régulièrement rappeler aux enfants d'aviser la personne qui est en tort avant de nous en aviser. Nous souhaitons responsabiliser les enfants et les rendre autonomes dans la résolution de leurs conflits. Il semble que plus les semaines avançaient, moins les élèves étaient portés à gérer leurs conflits et choisissaient plutôt l'option facile de rejeter l'ami qui n'acceptait pas de se plier à leurs demandes.

Ainsi, une difficulté particulièrement généralisée dans ma classe de stage est l'autorégulation sociale. En effet, la plupart des élèves ont de la difficulté à accepter de partager les jouets de la classe et ont peu de patience lorsqu'un autre élève prend plus de temps pour faire quelque chose ou choisit de jouer différemment. Un de nos élèves a de la difficulté à respecter l'espace des autres et nous devons souvent lui rappeler de rester dans son espace à lui. Toutefois, à force de l'avertir, il est apparu un climat de classe où cet élève est souvent mis à l'écart lors des jeux et lorsque l'ami vedette doit nommer des amis, par exemple. Des interventions ont été réalisées, mais l'enfant demeure isolé des autres pendant les jeux libres. Les élèves de ma classe semblent avoir de la difficulté à régler leurs conflits autrement qu'en les évitant. C'est pourquoi j'ai choisi de diriger un projet qui tenterait d'améliorer les relations sociales de la classe en ciblant la capacité d'autorégulation sociale des élèves.

## L'importance de l'autorégulation sociale dans le développement global de l'enfant : une perspective scientifique.

L'autorégulation sociale se réfère à la capacité de l'enfant à réguler ses interactions sociales avec les autres, à comprendre les normes sociales et les comportements appropriés dans un contexte donné, ainsi qu'à s'adapter aux demandes sociales changeantes. En d'autres termes, il s'agit de la capacité de l'enfant à naviguer de manière autonome dans les relations sociales à réguler ses comportements en fonction des attentes sociales et des interactions avec les autres. L'autorégulation sociale est considérée comme un élément clé du bien-être social et émotionnel des enfants, ainsi que de leur réussite académique et de leur développement global (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Ainsi, bien que j'aie ciblé le développement de la tolérance lors de l'élaboration de mon projet d'intervention en contexte, il s'agit plutôt de l'autorégulation sociale qui est en jeu.

Le programme de formation de l'école du Québec mentionne l'importance de l'autorégulation chez les enfants d'âge préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). En effet, il est mentionné que les enfants doivent apprendre à développer leur capacité d'autorégulation dans différents domaines, notamment dans les comportements sociaux, émotionnels et cognitifs.

Plus spécifiquement, le programme préscolaire mentionne que les enfants doivent apprendre à reconnaître et à exprimer leurs émotions de manière appropriée, à résoudre les conflits de manière constructive et à participer de manière active et respectueuse dans les interactions sociales (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Ainsi, le programme préscolaire met de l'avant l'importance de développer l'autorégulation sociale chez les enfants d'âge préscolaire, et suggère que les intervenants doivent soutenir le développement de ces compétences en fournissant des occasions d'apprentissage et en offrant des environnements favorables à l'autorégulation.

Maintenant, l'organisation sociale chez les jeunes enfants est un sujet crucial dans le développement de leur personnalité. Dans son article, L'organisation sociale chez l'enfant d'âge préscolaire, Strayer explore comment les enfants organisent leur environnement social à travers l'utilisation de règles et de normes qui guident leur comportement. La socialisation et l'interaction avec les pairs sont essentielles pour le développement de l'organisation sociale chez les enfants d'âge préscolaire. Les enfants apprennent à réguler leur comportement et à comprendre les attentes sociales en observant et en imitant les autres enfants. Strayer souligne donc l'importance de fournir un environnement d'apprentissage favorable et de guider les enfants dans leur compréhension des règles sociales et de leur comportement approprié. Les enseignants et les parents jouent également un rôle clé dans la socialisation et l'organisation sociale des enfants. Ils doivent fournir un environnement positif et stimulant pour encourager le développement de compétences sociales adaptatives. Les enfants doivent être guidés dans leur compréhension des règles sociales et de leur comportement approprié. Le manque de compétences sociales peut avoir des conséquences négatives pour les enfants, comme le rejet par les pairs ou les problèmes de comportement. C'est pourquoi il est crucial de développer des compétences sociales adaptatives dès le plus jeune âge pour permettre aux enfants de mieux s'adapter à leur environnement social (Strayer, 1978).

Les enseignants peuvent aider les enfants à développer leurs compétences en matière d'autorégulation sociale en fournissant un environnement d'apprentissage positif et stimulant, en offrant des occasions de jeu et de collaboration avec les pairs, en enseignant des stratégies d'autorégulation sociale telles que la gestion des émotions et la résolution des conflits, et en fournissant des occasions d'auto-évaluation et de réflexion sur leur propre comportement. Les enseignants peuvent également travailler en collaboration avec les parents et les familles pour aider les élèves à généraliser leurs compétences en matière d'autorégulation sociale à la maison et dans la communauté (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). La suite du présent article discute des moyens utilisés pour favoriser le développement de l'autorégulation sociale chez des élèves d'âge préscolaire.



# Exploration du concept de l'autorégulation sociale : Observations et réflexions dans diverses situations à l'éducation préscolaire.

Une difficulté particulièrement généralisée dans ma classe de stage est l'autorégulation sociale. C'est pourquoi j'ai décidé de diriger un projet visant à améliorer les relations sociales de la classe en ciblant la capacité d'autorégulation sociale des élèves. Cinq situations en plus des interventions bienveillantes lors des jeux libres seront décrites et analysées dans la prochaine section du présent article : une causerie, le visionnement d'un court métrage, lecture interactive, jeu de groupe et activité de représentation individuelle.

## **Compréhension de la tolérance chez les enfants : Réponses obtenues lors d'une causerie avec les élèves**

Pour introduire mon projet d'intervention en contexte, j'ai choisi de faire une causerie qui nous permettrait de définir la tolérance avec les enfants. J'ai posé la question : « qu'est-ce que c'est selon toi la tolérance? », sans ajouter d'autres explications. Le délai de réponse fut assez lent indiquant possiblement une difficulté de compréhension de ce concept. Le tableau 1 fait état des principales réponses obtenues lors de la causerie. La plupart des élèves répétaient les réponses déjà énoncées.

Réponses obtenues lors de la causerie définissant la tolérance	
Élève A	« La tolérance c'est quand on est gentils avec les autres. »
Élève B	« La tolérance c'est être patient avec les amis. »
Élève C	« C'est être ami. »
Élève D	« Moi je pense que la tolérance c'est quand on est respectueux. »

Les réponses obtenues démontrent que les enfants de la classe ont une bonne compréhension de la tolérance en tant que concept de base. Toutefois, afin d'avoir une meilleure observation de leur compréhension, il m'aurait fallu leur demander des exemples concrets d'une personne qui est tolérante en leur posant la question « comment peut-on montrer qu'on est tolérant? ». Il est donc difficile d'établir si les élèves ont répondu de manière aléatoire avec des notions qu'ils savent qui font partie des attentes sociales générales parce qu'ils n'avaient pas compris la question ou s'il s'agit véritablement de leur définition de la tolérance.

## **Observation du transfert des connaissances en situation d'application**

Lors de l'écoute du court-métrage *Birds on a wire* de Pixar, les élèves n'ont pas semblé comprendre ce qui se passait. Ils semblaient interpréter la vidéo comme étant humoristique et ne semblaient pas voir l'injustice et la méchanceté des autres oiseaux.

Après l'écoute, j'ai demandé aux enfants ce qui s'était passé dans la vidéo. Ceux-ci m'ont répondu : « Les petits oiseaux rient du grand oiseau », « le grand oiseau fait du bruit et dérange les petits oiseaux » et « les petits oiseaux sont tombés à cause du grand oiseau et ils étaient tout nu et se cachaient les parties intimes ». Leur interprétation de la vidéo n'est donc qu'en surface et ils ne semblent pas saisir la morale transmise. Puis, je leur ai demandé si le grand oiseau était gentil ou méchant. À cela je n'ai eu que deux réponses qui sont à l'opposée l'une de l'autre : « méchant parce qu'il dérangeait les petits oiseaux » et « gentil parce qu'il voulait être amis avec les petits oiseaux ». Leurs réponses mitigées m'indiquent une difficulté de compréhension du concept de tolérance envers les autres. Les enfants n'ont pas semblé voir la comparaison que je souhaitais faire entre les oiseaux et leur comportement envers certains élèves en classe.

Ainsi, bien qu'ils saisissent le concept de la tolérance, ils ne semblent pas être en mesure de l'appliquer lorsque confrontés à une situation où celui-ci n'est pas appliqué. Certains élèves considèrent que le grand oiseau était méchant parce qu'il dérangeait les petits oiseaux, tandis que d'autres pensent qu'il était gentil parce qu'il voulait être ami avec eux. De même, la question de savoir si les petits oiseaux étaient tolérants envers le grand oiseau a également suscité des réponses divergentes, certains affirmant qu'ils étaient tolérants parce qu'ils étaient gentils avec lui, tandis que d'autres ont considéré qu'ils ne l'étaient pas, car ils le rejetaient. Ces réponses soulignent l'importance de continuer à explorer le concept de tolérance avec les élèves, en particulier dans des situations réelles et concrètes où il peut être difficile de déterminer quelle est la meilleure réponse ou attitude à adopter. Cela permettrait aux élèves de mieux comprendre comment être tolérant dans la pratique, plutôt que simplement dans la théorie.

## **Difficulté à atteindre l'objectif d'apprentissage : observations à la suite de la lecture d'un album**

La lecture de l'album *Une famille c'est une famille* avait comme objectif d'observer comme dans notre famille à la maison, il y a parfois des gens qui ne s'arriment pas parfaitement avec ce que l'on veut, mais nous devons parfois faire preuve de tolérance. À la fin de la lecture, j'ai demandé aux élèves si nous pouvions considérer que notre groupe était une famille. Les élèves semblaient très confus de ce concept et n'ont pas semblé être en mesure de faire le lien que je souhaitais faire. Visiblement, cet album n'était pas un bon choix pour atteindre mon objectif d'apprentissage, le concept étant trop vague pour des élèves de 5 ans. De plus, nous avons eu à écourter la causerie post-lecture étant donné la fin des classes. Il est donc possible qu'en discutant davantage avec les enfants, nous ayons pu atteindre l'objectif d'apprentissage en posant des questions les menant vers cette conclusion.

## **Collaboration et autorégulation sociale : Observations lors d'une partie de chaise musicale avec les élèves**

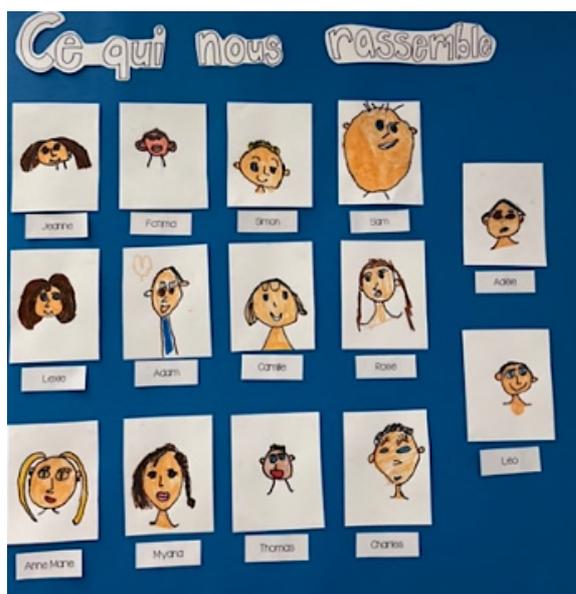
Puis, nous avons joué à la chaise musicale avec les élèves en ajoutant un paramètre qui permettait aux enfants de ne jamais être éliminés du jeu. En effet, plus le jeu avançait, plus de chaises étaient retirées du jeu, mais tous les enfants devaient trouver une manière de s'asseoir. Ils devaient donc collaborer pour trouver des stratégies afin que tous puissent continuer à jouer.

Dans un contexte de jeu, tous les élèves étaient enthousiastes à l'idée de travailler ensemble pour atteindre l'objectif commun, et ce, peu importe de qui il s'agissait. Lors des premières rondes, les élèves présentant une autorégulation sociale, disons inférieure ne semblaient pas vouloir aider les élèves n'ayant pas trouvé d'endroit où s'asseoir. Toutefois, avec quelques encouragements, tous ont rapidement uni leurs forces. Ainsi, cette situation d'enseignement démontre qu'au moyen d'interventions bienveillantes, il est possible d'aider les élèves à arriver à s'autoréguler dans des situations sociales.

Initialement, j'avais planifié refaire une causerie demandant aux élèves ce qu'est la tolérance. Toutefois, étant donné les réponses obtenues lors de la première, j'ai choisi de ne pas en faire. Avec du recul et à la suite de l'analyse de ma séquence, il aurait été pertinent de mieux définir la tolérance avec les élèves afin d'établir avec eux un consensus sur ce qu'est ce concept. Ainsi, en comprenant davantage les attentes que nous avons envers eux dans leurs relations avec leurs pairs, ils auraient été mieux en mesure de l'appliquer.

### **Développement d'une cohésion de groupe grâce à une activité de représentation individuelle**

Finalement, nous avons réalisé une activité où chaque enfant devait se représenter dans le but d'afficher nos portraits dans la classe. Après avoir affiché leur dessin, j'ai repris l'explication du fait que nous sommes un groupe, une famille, et nous devons nous entraider pour que chacun d'entre nous devienne meilleur. Lors de cette explication, je n'ai pas obtenu beaucoup de témoignages ni d'interventions. Toutefois, j'ai observé un changement dans le comportement des enfants pendant les jeux libres après cette activité. En effet, les élèves semblaient plus réceptifs aux comportements différents de ce qu'ils souhaitaient (p. ex : enfant A : « tu vas être la maman et moi le papa », enfant B : « non, je veux être le papa », enfant A : « OK, on peut être deux papas alors ») et je les entendais plus souvent faire des compromis. Les enfants venaient moins souvent me voir pour régler leurs conflits et une cohésion de groupe semblait s'installer.



## Conclusion

Pour conclure, le présent article a examiné la question de savoir comment le développement de l'autorégulation sociale est possible chez les élèves en âge préscolaire. Les résultats suggèrent que l'autorégulation sociale peut être enseignée et développée à travers diverses activités et programmes éducatifs, tels que la résolution de problèmes en groupe, la médiation et l'enseignement des compétences sociales.

Il est important de noter que l'autorégulation sociale est un processus complexe qui prend du temps et de la pratique pour être maîtrisé. Les enseignants et les parents peuvent jouer un rôle important dans le soutien et la promotion de ce développement en offrant un environnement d'apprentissage positif et en fournissant des stratégies d'enseignement efficaces.

Finalement, une des limites de cette très brève étude est, précisément, le court laps de temps qui s'est écoulé entre l'observation de la problématique, l'élaboration d'activités appropriées basées sur des sources scientifiques, le pilotage de celles-ci et finalement, l'observation du changement de comportement. La maternelle est une année d'apprentissage cruciale et le rythme d'apprentissage y est plus lent qu'aux niveaux supérieurs. Il faut donc prendre cette composante en compte lors de l'interprétation des observations.

Toutefois, les observations effectuées dans le cadre de ce travail suggèrent que l'autorégulation sociale peut être développée chez les élèves en âge préscolaire. Cela a des implications importantes pour l'éducation et le développement des enfants, car une bonne autorégulation sociale est essentielle pour leur réussite académique et sociale à long terme.

## Références

- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lemelin, J.-P., & Therriault, D. (2012). Chapitre 4: Le tempérament et le développement social: perspectives théoriques, mesures et processus développementaux. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon, & C. Dufresne, Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Les bases du développement (Vol. 1, pp. 111-133). Presses de l'Université du Québec. Récupéré sur : <https://books.google.ca/books?id=Bglub1py9KUC&pg=PP1&ots=2pM50d4vCZ&dq=d%C3%A9veloppement%20social%20pr%C3%A9colaire%20qu%C3%A9bec&lr&hl=fr&pg=PA120#v=onepage&q=d%C3%A9veloppement%20social%20pr%C3%A9colaire%20qu%C3%A9bec&f=true>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). Réflexion sur l'autorégulation et le bien-être. Récupéré sur Programme de la maternelle et du jardin d'enfants: <https://www.ontario.ca/fr/document/programme-de-la-maternelle-et-du-jardin-denfants-2016/reflexion-sur-lautoregulation-et-le-bien-etre#section-5>
- Ministère de l'Éducation. (2020). Programme-cycle d'éducation préscolaire. Récupéré sur Programme de formation de l'école Québécoise: éducation préscolaire: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfep/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfep/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Nader-Grosbois, N. (2007). Régulation, autorégulation, dysrégulation: pistes pour l'intervention et la recherche. Wavre: Éditions Mardaga. Récupéré sur : <https://www.cairn.info/regulation-autoregulation-dysregulation-9782870099322-page-9.htm>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2018). Psychologie du développement humain. Montréal: Chenelière Éducation.
- Pixar. (2011, August 1). Birds on a Wire [Video]. YouTube. Récupéré sur <https://www.youtube.com/watch?v=WLdfgBNjdDc>
- Strayer, F. F. (1978). L'organisation sociale chez l'enfant d'âge préscolaire. Sociologie et sociétés, 10(1), 43-64. <https://doi.org/10.7202/001775ar>

# LA LITTÉRATURE JEUNESSE ET LES HABILITÉS SOCIALES

ARIELLE WYATT



## Introduction

Étant donné la pandémie de COVID-19, les enfants d'aujourd'hui ont eu beaucoup moins d'occasions de socialisation et d'intégration des normes sociales que nous en avons eues. En suppléance, en stage, et en travaillant en CPE, j'ai remarqué les effets criants que semble avoir eu le confinement sur les jeunes enfants qui ne sont pas sortis de chez eux. Les habiletés sociales doivent normalement se développer à cet âge, mais mes expériences en milieu de travail me laissent croire qu'il est encore plus important de les travailler dans les circonstances actuelles. Gariépy mentionne dans son mémoire (2022, p.19) que ces habiletés sociales permettent aux jeunes de vivre des succès scolaires ainsi que des réussites dans leur vie future, et de s'accomplir au quotidien (ibid. p.20). C'est pourquoi j'ai décidé de monter un projet qui incorpore la littérature jeunesse pour modéliser, à l'aide de situations concrètes, les comportements observables qui caractérisent quelqu'un qui est un bon ami, responsable, et qui a un bon caractère. Cet article tentera de répondre à la question « Comment la littérature jeunesse peut-elle aider les élèves à combler ce déficit d'habiletés sociales? »

Avant d'aller plus loin, définissons la littérature jeunesse. Bien que Prince (2021) la considère comme un paradoxe, elle lui donne aussi une définition sommaire d'une littérature ayant comme caractéristique de regrouper son public cible, soit les jeunes enfants, plutôt qu'une thématique ou un style

d'écriture. C'est sur cette définition que s'appuieront les propos de cet article.

Nous devons aussi nous entendre sur ce que sont les habiletés sociales exactement. La Direction des services à l'enfance et à la jeunesse (s.d., p.2) les définit comme étant des « capacités de démontrer un comportement approprié dans une variété de contextes comme à la maison, à l'école ou au travail et dans la société en général ». De plus, elle considère qu'elles comprennent plusieurs composantes, notamment : qu'elles se développent par apprentissage; elles sont des réponses ou des réactions efficaces et appropriées; elles sont composées de comportements non verbaux autant que verbaux; elles sont principalement des interactions considérées efficaces (ibid.)

## Pourquoi les habiletés sociales?

Cet article cherche à trouver des façons d'aider les enfants à développer leurs habiletés sociales. Il importe donc de s'attarder sur pourquoi ce développement est important, surtout pour les jeunes enfants.

Plusieurs études et chercheurs viennent confirmer les bienfaits des habiletés sociales chez les enfants d'âge scolaire. D'abord, Papalia et Martorell affirment que « [l]es comportements

prosociaux sont le signe d'une bonne adaptation émotionnelle de l'enfant, qui aura tendance à agir correctement dans une situation sociale, à manifester peu d'émotions négatives et à gérer les problèmes de manière constructive. » (2018, p.262). Ces mêmes auteurs soutiennent aussi que le fait d'avoir des amis permet d'apprendre à communiquer et à coopérer (p.275), habiletés sans aucun doute nécessaires tout au long de la vie. De plus, Gaudreau avance que la « présence d'interactions sociales positives entre les élèves favorise le développement d'une image de soi positive et l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la classe » (2017, p.87).

Au préscolaire, Bouchard soutient que le travail sur les habiletés socioémotionnelles entraîne des améliorations dans chacune des autres sphères du développement du jeune enfant (2019, p.164). Pour le développement neurologique de l'enfant, une relation de qualité avec son parent est cruciale, puisqu'il est soutenu et se sent sécurisé à la maison, ce qui le rend disponible aux apprentissages. Pour le développement langagier, Bouchard avance que, puisqu'un enfant habile socialement interagit plus fréquemment avec les autres, il peut ainsi développer son vocabulaire et communiquer plus efficacement qu'un enfant vivant moins d'interactions sociales.

De plus, on observe une corrélation positive entre les habiletés sociales et le rendement académique. Le fait d'entretenir des relations sociales de qualité améliorerait sa perception de soi, et ainsi amènerait des meilleurs résultats scolaires (Kishchuk et Légaré, 2003, p. 11). Les comportements antisociaux, quant à eux, mèneraient à l'échec scolaire et à des problèmes de compétences en milieu de travail (ibid.). En effet, des habiletés sociales peu ou mal développées risquent d'entraîner des difficultés scolaires, à se faire des amis, ainsi que l'al vulnérabilité[A1] de l'enfant et des comportements considérés inadéquats (Direction des services à l'enfance et à la jeunesse, s.d., p.3).

Parilla et ses collègues, en plus de les confirmer comme prédicteurs de réussite scolaire, soutiennent que les habiletés sociales sont également caractéristiques des élèves résilients (2002, p.3). D'ailleurs, ils les nomment comme étant des « élément[s] essentiel[s] à une expérience positive à l'école et dans la vie en général. On en retient donc que, somme toute, le développement des habiletés sociales chez les enfants leur permet d'avoir une expérience globalement plus positive et réussie.

## La littérature jeunesse au service des habiletés sociales

Alors, pour revenir à notre question, comment la littérature jeunesse peut-elle nous aider? J'ai commencé cette recherche avec une collection qui s'intitule « Que signifie... » qui contient des titres comme « ...être ami » (Schemenauer, 1987), « ...avoir bon caractère » (Prasard, 1989) et « ...être aimable... » (Dickie, 1987). Ces livres sont écrits de façon à démontrer d'excellents exemples de comportements observables témoignant de la qualité décrite dans le livre. En voici quelques-uns :

Tableau 1.	
<b>Être aimable</b>  Dickie, A. (1987). <i>Que signifie...être aimable.</i> Grolier Limitée.	Comprendre les coutumes différentes
	Partager
	Essayer de comprendre ce que les autres ressentent
	Gagner la confiance <u>des autres</u>
	Rendre une gentillesse
	S'excuser
	Rendre service
	Réconforter un ami
	Aider les autres (amis, plus jeunes, les voisins)

<b>Être ami</b>  Schemenauer, E. (1987). <i>Que signifie...être ami.</i> Grolier Limitée.	Jouer ensemble
	Même les meilleurs amis se mettent en colère, mais on s'excuse!
	Être heureux pour l'autre
	Attentif à ce qui l'arrive
	Être juste
	Apprécie ce que tu fais pour lui
	Se font confiance
	T'aime pour ce que tu es et comme tu es
	Il y a toujours de la place pour des nouveaux amis
<b>Avoir un bon caractère</b>  Prasard, N. (1989). <i>Que signifie... avoir bon caractère.</i> Grolier Limitée.	Respecter les règles du jeu, accepter de perdre
	Être prêt à essayer de nouvelles choses
	Être prêt à changer ses projets au besoin
	Comprendre qu'on ne peut pas toujours faire ce qu'on veut
	Partage le succès de ses amis

Ainsi, on peut utiliser les comportements démontrés dans les livres, notamment ceux-ci, pour modéliser auprès des élèves. En effet, au lieu de leur expliquer qu'ils doivent avoir « bon caractère », il importe de modéliser ce qu'on entend exactement.

Bien évidemment, cette collection n'est pas la seule qui peut être utile. D'autres livres et d'autres collections peuvent être utilisés sensiblement de la même façon. Même si d'autres ne sont pas écrits du même type « documentaire » que celle que je viens de présenter, on peut quand même utiliser les qualités, caractéristiques ou comportements des personnages pour modéliser nos attentes envers les élèves.

Tableau 2.	
Habiletés travaillées	Livres
-Gentillesse et importance des mots	As-tu rempli un seau? (Caroline McCleod) McCleod, C. (2017). <i>As-tu rempli un seau?</i> <del>Buckel</del> Filles  Au cœur des mots (Kate Jane Neal) Neal, K. J. (2019). <i>Au cœur des mots.</i> Scholastic Canada
-Accepter les autres -Ouverture à la différence	Un jour, tu découvriras... (Jacqueline Woodson) Woodson, J. (2019). <i>Un jour, tu découvriras...</i> Scholastic Canada.  Nous sommes là (Olivier Jeffers) Jeffers, O. (2017). <i>Nous sommes là.</i> Kaléidoscope.
Partage et entraide	Les écureuils qui se querellent (Rachel Bright) Bright, R. (2017). <i>Les écureuils qui se querellent.</i> Scholastic Canada.  Sacré Papillon! (Sue Whiting) Whiting, S. (2006). <i>Sacré papillon!</i> Editions <del>Pirata</del>
Communication	Gros ours <del>gros ours</del> (Nick Bland) Bland, N. (2012). <i>Gros ours <del>gros ours</del>.</i> Scholastic Canada.  Bondille (Aura Parker) Parker, A. (2017). <del>Bondille.</del> Scholastic Canada
Gestion des émotions	Dans mon petit cœur (Jo Witek) Witek, J. (2013). <i>Dans mon petit cœur.</i> De la <del>parlons</del> jeunesse.  Le monstre des couleurs va à l'école (Anna Jenas) Jenas, A. (2019). <i>Le monstre des couleurs va à l'école.</i> Quatre feuilles.
Développement de différentes habiletés selon les titres de la collection	Collection « P'tit loup » (Oriane Lallemand) Lallemand, O. (s.d.). <del>P'tit loup.</del> AUZOU.  Collection « Ben et les habiletés sociales » (Sophie Lemarié, et Marie-Vincente Thocel) Lemarié, S. et Thocel, M.-V. (s.d.). <i>Ben et les habiletés sociales.</i> Autisme France.

On voit donc qu'il existe une panoplie de livres dédiés au développement des habiletés sociales chez les jeunes (et moins jeunes!). Évidemment, ceux présentés dans cet article ne représentent qu'un échantillon de ce qui est disponible. On peut utiliser la littérature jeunesse pour travailler autant la communication, le partage, la résolution de conflits, et tous les aspects possibles et impossibles de la dimension sociale.

À travers la lecture de ces œuvres et des dilemmes des personnages, les élèves apprennent plusieurs habiletés sociales sans vraiment s'en rendre compte. Il y a plusieurs façons de procéder et de présenter les livres en classe. On pourrait tout simplement en faire la lecture, en se disant que les situations resteront dans la tête des élèves et qu'ils s'en souviendront la prochaine fois qu'une situation semblable se présentera. On peut aussi en faire une lecture interactive, en amenant les élèves à commenter sur les comportements en cours de lecture. « Qu'aurais-tu fait? » « A-t-il bien réagi selon toi? » « Comment aurait-il pu réagir autrement? » et ainsi les inciter à analyser de façon critique les comportements présentés. D'ailleurs, la direction des services à l'enfance et à la jeunesse propose différentes pistes d'analyse des personnages de littérature et de leurs actions : ce qu'ils nous disent sur eux et sur les autres, comment et pourquoi ils mènent leur quête, etc. (s.d., p.9)

## Conclusion

Il n'y a aucun doute de l'importance de développer les habiletés sociales chez les enfants, autant pour qu'ils vivent plus de réussites scolaires et dans leur vie professionnelle que pour aider au développement de toutes les autres sphères de la vie quotidienne. Pour aider les enfants à développer ces habiletés, plusieurs options s'offrent aux parents et aux professionnels, notamment celle de la littérature jeunesse explorée ici. Une panoplie de livres présente des comportements pertinents et intéressants à analyser avec les enfants. La question est, comment peut-on les utiliser de façon concrète? Quel projet pourrait être monté avec les livres présentés dans cet article?

## Références

Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.

Direction des services à l'enfance et à la jeunesse (s.d.). Élaboration d'un programme d'habiletés sociales : Quelques réflexions. [http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c\\_ElabHabSoc\\_Interv.pdf](http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c_ElabHabSoc_Interv.pdf)

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

Gariépy, J.(2022). Évaluation de l'implantation et des effets perçus du programme de soutien au développement des habiletés sociales PARL'Oméga auprès de jeunes âgés de 10 à 12 ans. [Mémoire, Université du Québec en Outaouais] <https://di.uqo.ca/id/eprint/1404>

Kishchuk, N. et Légaré, J. (2003). Habiletés sociales des enfants de 5 à 12 ans : rapport de recherche : appréciation des pratiques relatives à l'acquisition et au développement de la compétence sociale chez les enfants de 5 à 12 ans dans la région des Laurentides. Régie régionale de la santé et des services sociaux des Laurentides, Direction de la santé publique.

Papalia, D. et Martorell, G. (2018). Psychologie du développement humain. Chenelière éducation

Parrila, R. K. et al., (2002). Développement des compétences prosociales : rapport final (Ser. Document de travail). Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.

Prince, N. (2021). Introduction. La littérature de jeunesse ou le grand livre des paradoxes. Dans : , N. Prince, La littérature de jeunesse (pp. 23-43). Armand Collin

# LE JEU LIBRE, UN ASPECT CRUCIAL DU DÉVELOPPEMENT SOCIOAFFECTIF DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

MYRIAM HARVEY



## Introduction

Projetée, lors de mon 4<sup>e</sup> et dernier stage, dans un monde à part qu'est celui du préscolaire, j'ai appris à découvrir de petits humains en plein développement. J'appréciais tout particulièrement les voir en action lors des deux périodes de jeu libre quotidiennes de 45 minutes prescrites par le Ministère de l'Éducation du Québec (2020). Toutefois, ce contexte d'apprentissage m'a vite fait réaliser qu'il y avait de beaux défis en ce qui concerne la résolution de conflits et l'expression des émotions. Selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle réalisée en 2017, plus d'un quart des enfants en maternelle 5 ans seraient considérés comme vulnérables dans au moins un des domaines de développement, dont le domaine affectif et social (Institut de la statistique du Québec, 2018). Comme le jeu libre est un contexte naturel pour l'enfant et qu'il favorise la réussite sociale, émotionnelle et scolaire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018), je me suis demandé comment je pourrais soutenir le développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire afin de développer leurs habiletés sociales lors des périodes de jeu libre. Ainsi, cet article me permettra de vous exposer, sur la base de mon expérience et de la recherche issue des sciences de l'éducation, certains éléments pouvant être mis en place avant, pendant et après les périodes de jeu libre en vue d'y soutenir le développement socioaffectif des enfants. J'y explorerai certains outils & stratégies d'enseignement, tout en prenant soin de vous présenter les résultats obtenus.

## Quelques définitions...

Étant le cœur de cet article, il convient d'abord de définir ce qu'on entend par « développement socioaffectif » et « jeu libre ».

D'une part, le développement socioaffectif réfère à la capacité d'un enfant à exprimer adéquatement ses émotions, à obéir à des règles, à établir des relations positives avec les autres et à développer sa confiance en lui (Early Stages, s.d.). Autrement, le développement socioaffectif de l'enfant peut être catégorisé selon quatre dimensions : la dimension émotionnelle, la dimension sociale, le concept de soi et l'autorégulation (Sow et al., 2022). Différents facteurs peuvent influencer le développement socioaffectif : la biologie, le milieu familial, le milieu scolaire et les expériences de vie de l'enfant en sont des exemples (Early Stages, s.d.). Selon l'INSPQ (2022), un sain développement socioaffectif dans la petite enfance serait directement lié à la réussite scolaire ainsi qu'à une meilleure santé physique et psychologique dans l'enfance et même, tout au long de la vie. Les périodes de jeu avec d'autres enfants sont un bon moyen de soutenir ce domaine de développement : cela aide l'enfant à savoir partager, collaborer et créer de nouvelles amitiés (Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick, 2010).

D'autre part, le jeu libre se définit comme étant une activité initiée et dirigée par l'enfant : il choisit lui-même à quoi il joue, avec qui, avec quoi et comment (Bouchard, 2019). Autrement dit, l'enfant, dans le jeu libre, choisit, invente et organise ses jeux selon ses préférences et ses champs d'intérêt : il suit son instinct et ses idées sans qu'un résultat soit attendu. Étant un contexte favorable aux apprentissages, ce type de jeu favorise le développement global de l'enfant. Au niveau social et affectif, le jeu libre l'aide, entre autres, à développer sa confiance en soi, son autonomie, sa capacité à résoudre des problèmes et à développer ses habiletés sociales. Les apprentissages qui en découlent lui permettent de vivre des relations harmonieuses avec les autres. Dans le jeu libre, l'enfant retrouve une grande liberté qui l'amène à se connaître, à découvrir ses goûts, à prendre des décisions, ainsi que l'initiative du jeu. C'est en exerçant un contrôle sur son environnement de cette façon qu'il en vient à développer sa confiance en soi. Pendant le jeu libre, l'enfant est amené à jouer avec les autres, ce qui lui apprend à s'affirmer, à contrôler ses émotions et ses impulsions, à négocier avec les autres afin de trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre et à se faire des amis. Il s'agit d'un contexte tout indiqué lui permettant de développer son autonomie et d'apprendre à réagir aux situations difficiles (Équipe Naître et grandir, 2021). Le jeu libre s'inscrit comme un contexte réel, authentique et signifiant initié et dirigé par l'enfant et dans lequel il s'engage pleinement. Il permet aux enfants de déterminer leurs propres limites (Bouchard, 2019).

*Les enfants apprennent beaucoup les uns des autres lors des périodes de jeu libre.*

## Avant les périodes de jeu libre

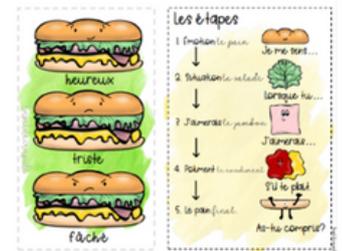
Avant même d'apprendre et d'appliquer les stratégies de résolution de conflits à utiliser et d'être en mesure de contrôler ses émotions à l'intérieur de ses jeux libres, il va de soi que l'enfant (re)connaisse d'abord les différents types d'émotions & leurs expressions, et qu'il comprenne leurs causes et leurs conséquences (Bouchard, 2019). Je vous présente les avenues que j'ai explorées lors du projet d'intervention en contexte qui fut réalisé dans le cadre de ma formation universitaire.

### Les référentiels

D'emblée, j'ai présenté, puis modélisé, à l'aide de petites mises en situation, deux outils aux élèves: la valise de solutions et la méthode du sandwich. Construite en collaboration avec la psychoéducatrice de l'école où j'ai réalisé mon stage IV, la valise de solutions est un support visuel qui présente des pistes de résolution de conflits comme partager, jouer à tour de rôle, jouer ensemble, demander gentiment, etc. de façon imagée. Lors d'un conflit, les élèves sont amenés à aller chercher la valise afin de déterminer une solution qui convienne à tous. La méthode du sandwich, quant à elle, permet de modéliser, de manière ludique, la formulation de messages au « je ». Par le fait même, elle permet aux enfants d'identifier leurs émotions et de les communiquer. À l'aide de la participation des élèves, nous avons ensuite déterminé un emplacement logique et accessible où apposer ces affichages fonctionnels dans la classe: l'objectif était qu'ils puissent s'y référer de manière autonome lorsque surviennent des conflits dans leurs jeux libres.

Plus les semaines avancèrent, plus les élèves ont pu délaisser tranquillement l'habitude de se tourner vers l'adulte. Cet outil leur permettait de proposer eux-mêmes des solutions et de développer, par le fait même, leur autonomie dans la démarche de résolution de conflits. Progressivement, certains d'entre eux arrivaient même à régler des situations sans avoir recours à ces référentiels.

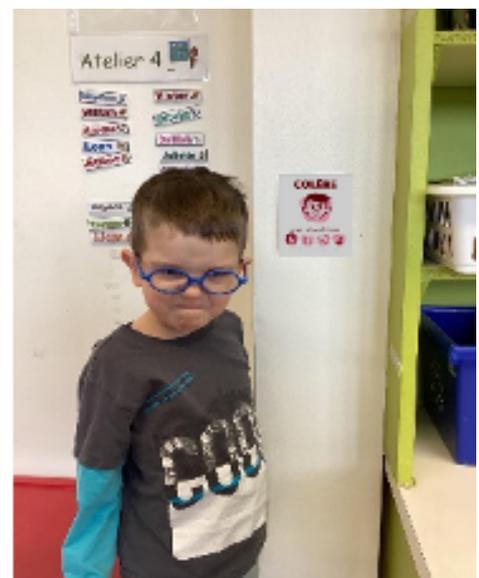
*En plus de faciliter sa compréhension, les référentiels ont un effet sécurisant pour l'enfant.*



### Moozoom



Moozoom est une plateforme interactive visant à enseigner les compétences sociales et émotionnelles aux élèves : elle se veut une alternative moderne au programme de Fluppy. L'objectif est de réduire rapidement les conflits à l'école, en apprenant aux jeunes à gérer des problèmes réels du quotidien par le biais de vidéos engageantes et interactives (Moozoom, 2022). En utilisant une approche pédagogique basée sur des interventions comportementales positives, les élèves sont amenés à acquérir les bons outils nécessaires pour résoudre les conflits avec leurs pairs et améliorer leurs relations. Ce que je trouve intéressant de ce programme, c'est qu'il permet le transfert de connaissances d'une situation à une autre, en plus de donner l'occasion aux élèves de réinvestir leurs apprentissages socioémotionnels à la maison et dans la communauté. Au préscolaire, les thèmes que nous avons pu aborder sont le partage, les conflits, le respect, l'amitié et l'acceptation d'un refus. À partir de Moozoom, j'ai pu planifier une situation d'enseignement-apprentissage lors de laquelle les élèves, en dyade, devaient retrouver les différentes affiches illustrant les émotions de base (joie, colère, tristesse, peur et dégoût) dans la classe, reproduire l'expression et se prendre en photo à l'aide de la tablette. L'objectif était de reconnaître des émotions et les signes de ces dernières chez soi et chez les autres.



## La littérature jeunesse



Selon plusieurs auteurs dont Loiseau (2019), la littérature jeunesse agit comme support pédagogique et vecteur d'apprentissage, notamment du vivre ensemble. En effet, elle a pour fonction d'ouvrir sur le monde et sur autrui au travers des personnages, des situations qu'elle met en scène ou encore des thèmes qu'elle aborde. L'enfant peut faire des liens en repérant des similitudes et des différences avec son propre monde, ce qui lui permet de construire sa personnalité, de comprendre les comportements humains et, ultimement, d'ancrer les apprentissages. Ainsi, la littérature jeunesse contribue à soutenir l'enfant dans ses apprentissages émotionnels et dans le développement de son lexique émotionnel (Trotobas, 2021). J'ai donc exploité le réseau littéraire ci-haut auprès de mes élèves et planifié une activité d'appréciation littéraire autour d'albums abordant le thème des conflits. Par cette activité, les élèves ont pu réfléchir aux différentes pistes de solution menant à la résolution de conflits.



Ultimement, les élèves ont pu mobiliser leurs expériences, leurs apprentissages et leurs connaissances littéraires afin de les réinvestir dans d'autres contextes comme celui du jeu libre. Par exemple, certains élèves de la classe étaient fiers de me dire qu'ils s'étaient partagé les échantillons « comme les castors » dans l'album C'est à moi!

### Les jeux Placote

La marque Placote propose une collection de jeux éducatifs favorisant le développement socioaffectif. Celle-ci est conçue pour aider l'enfant à identifier, comprendre et gérer ses émotions ainsi qu'à développer ses habiletés sociales (Placote, 2023). En ce qui me concerne, j'ai pris le temps d'explorer certains jeux de la collection avec mes élèves. Cela m'a permis de modéliser le fonctionnement des jeux, ainsi que les comportements et attitudes à adopter. À travers le jeu de règle, l'enfant est appelé à persévérer, à respecter des règles, à coopérer avec les autres, à réguler ses émotions, à attendre son tour et plus encore. Il est aussi amené à reconnaître des émotions et à se montrer empathique, notamment lorsqu'il perçoit la peine, la frustration et la déception chez les autres (Bouchard, 2019). Le jeu préféré des élèves fut sans aucun doute La planète des émotions. Dans ce jeu, l'enfant doit deviner les émotions ressenties par les personnages illustrés sur les cartes. De mon côté, c'est L'école des monstres, un jeu permettant à l'enfant de réfléchir aux conséquences positives et négatives de différents comportements, qui m'a le plus emballé.

Enfin, il est intéressant, une fois modélisés, de mettre ces jeux à la disposition des enfants lors des jeux libres. En prenant soin de les laisser maîtres de leurs activités, l'enseignant peut tout à fait proposer des idées de jeux aux élèves (Équipe Naître et grandir, 2021).



### L'organisation de la classe

En tant que facilitateur de l'environnement, il revient à l'enseignant d'organiser sa classe et de choisir le matériel mis à la disposition des élèves. Cela lui permet de créer un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif. Morissette et Bouchard (2008) soulignaient d'ailleurs l'importance que le matériel soit riche, varié et qu'il suscite la curiosité et l'exploration. Le matériel doit également être offert en quantité suffisante et il doit être renouvelé régulièrement pour éveiller et maintenir l'intérêt des enfants (Ministère de la Famille, 2019). La présence ou l'absence de matériel ou de jouets modifierait la nature des interactions observées entre pairs. Le matériel ouvert et polyvalent est donc très intéressant comme il permet différents usages, selon le scénario de jeu des enfants. Pendant mon stage, j'ai remarqué que les conflits avaient tendance à s'atténuer lorsque la rotation des jeux était récente. Ainsi, j'avais pris l'habitude de la faire plus fréquemment (aux 2 ou 3 semaines) et de procéder à des échanges de matériel avec une autre classe de maternelle. Également, je prenais soin de nommer, avant chaque période de jeu libre, les jeux avec lesquels les élèves jouaient moins souvent afin de raviver leur intérêt. Les thèmes me permettaient également de proposer du nouveau matériel éphémère aux élèves. Je prenais soin de mettre, à leur disposition, des bacs sensoriels composés de différents objets à manipuler librement. À l'aide de ces pièces, je commençais parfois des constructions ou des classifications que les élèves pouvaient poursuivre, selon leur convenance, lors des jeux libres.

## Pendant les périodes de jeu libre

Lors des périodes de jeu libre, le rôle de l'enseignant est essentiellement d'être présent pour ses élèves en réalisant des interventions efficaces et bienveillantes qui leur permettent d'améliorer leurs habiletés socioaffectives.

## La corégulation

Selon Murray (2015), la corégulation se traduit par « les interactions chaleureuses et sensibles de l'adulte qui offrent le soutien, l'accompagnement et le modelage dont les enfants ont besoin pour comprendre, exprimer et organiser leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements ». Tel que le promeut Hamel (2022), j'ai pu favoriser la corégulation des élèves de ma classe pendant les jeux libres simplement par ma présence, mon calme ou encore en leur permettant de vivre leurs émotions sans jugement. Lors d'un conflit entourant le partage d'un crayon, j'ai pu amener une amie, visiblement en colère, à comprendre son émotion (qui était en fait de la tristesse). Ultimement, elle s'est mise à pleurer, ce qui a pu la mener au « repos » affectif.

## Le rôle d'observateur et la prévention

Il est important, selon mon expérience, d'agir en prévention lors des jeux libres, notamment en adoptant le rôle d'observateur et en circulant dans la classe. D'une part, la posture d'observateur adoptée par l'enseignant est comparable à celle d'un spectateur : on observe le jeu, se place près des enfants et fait quelques commentaires. Ce rôle est souvent secondaire dans le jeu, comme on se contente de suivre les enfants dans leurs idées et leurs initiatives (Bouchard, 2019). D'autre part, circuler dans la classe constitue un bon moyen d'occuper l'espace, ce qui permet d'encadrer et de superviser de façon constante les élèves. Il nous est alors possible d'identifier les facteurs de risque et d'observer l'émergence de certaines attitudes ou comportements inopportuns chez les élèves (Bissonnette et Gauthier, 2017). Nous pouvons ensuite, lorsque nécessaire, en limiter les effets par notre intervention. Par exemple, en circulant dans la classe, j'ai pu observer que deux élèves se disputaient les petites voitures. J'ai nommé ce que je voyais aux élèves en question et je leur ai demandé ce que l'on pourrait utiliser pour nous aider dans cette situation. L'un des deux a pointé la valise de solution, qu'ils sont ensuite allés chercher. Lorsque je suis revenue, ils jouaient ensemble. Je me suis empressée de souligner leur attitude et leur choix de solution par des félicitations. Cet exemple illustre aussi comment un simple rappel des outils et des stratégies pouvant être utilisés peut parfois être suffisant. Au besoin, les comportements attendus peuvent aussi être enseignés à nouveau aux élèves. Des stratégies d'accompagnement comme la pratique guidée ou d'instruction directe tel que le modelage peuvent être pertinentes pour l'enseignant (Tomlinson et McTighe, 2010). Bien qu'il faille intervenir seulement lorsque nécessaire dans le jeu libre des élèves (Équipe Naître et grandir, 2021), l'enseignant a tout à fait le droit de leur apporter son aide et de leur fournir de la rétroaction.

## La rétroaction

La rétroaction est un précieux outil qui permet aux élèves d'améliorer leurs interactions. Bien que la majeure partie de la rétroaction que les élèves obtiennent provient de leurs camarades, elle constitue l'une des stratégies d'enseignement les plus efficaces selon McCallum (2018). La rétroaction donnée par l'enseignant aux élèves peut prendre plusieurs formes : il peut les encourager, les renforcer positivement, les pister, les rediriger, les questionner afin de les amener à réfléchir, commenter ou approuver certaines actions, etc. Comme les jeux libres constituent un contexte favorable à la rétroaction, j'ai pu explorer l'ensemble de ces formes de rétroaction à l'intérieur de mon stage. Celles que j'ai le plus souvent utilisées sont le renforcement positif et le questionnement tel qu'on peut le voir dans l'exemple de l'encadré précédent.

Un peu plus loin, nous verrons comment les moments de discussion, qui découlent des jeux libres, sont aussi des moments privilégiés de rétroaction.

## Le rôle de cojoueur

Les rôles que j'ai le plus souvent adoptés (et que je trouvais les plus pertinents dans l'atteinte de mon objectif qui était de soutenir le développement socioaffectif des élèves afin de développer leurs habiletés sociales lors des périodes de jeu libre) étaient ceux d'observateur, et de cojoueur. Ce dernier consiste à occuper un rôle dans le scénario en étant un partenaire de jeu pour les enfants (Bouchard, 2019). Sans s'y immiscer, il est pertinent, lorsque l'enfant vous y invite, de participer à son jeu en acceptant le rôle qu'il vous donne et en le laissant vous guider.

# Après les périodes de jeu libre

## Les moments de discussion

L'après-midi, après chaque période de jeu libre, j'ai instauré des moments de discussion en grand groupe. Ces moments d'échange de plus ou moins 10 minutes donnaient la chance aux élèves d'élaborer une démarche de résolution de problème en mettant en commun leurs idées. En effet, l'idée était d'inviter les élèves à décrire une situation conflictuelle qu'ils avaient vécue pendant les jeux libres. Les autres amis concernés par la situation pouvaient ensuite ajouter des précisions ou des nuances et nommer les émotions qui les ont habités. Ils devaient finalement nous partager la solution qui leur avait permis de résoudre leur problème. L'objectif n'était pas de cibler les élèves qui se retrouvaient au cœur de conflits, mais à l'inverse, de développer le sentiment d'appartenance au groupe tout en faisant des apprentissages d'ordre socioémotionnel. L'écoute, l'autorégulation, le respect et l'ouverture étaient d'ailleurs au cœur du processus. Bref, les élèves étaient fiers de nous partager la manière dont ils ont résolu leurs différends.

## Les rôles de l'adulte au sein de la discussion

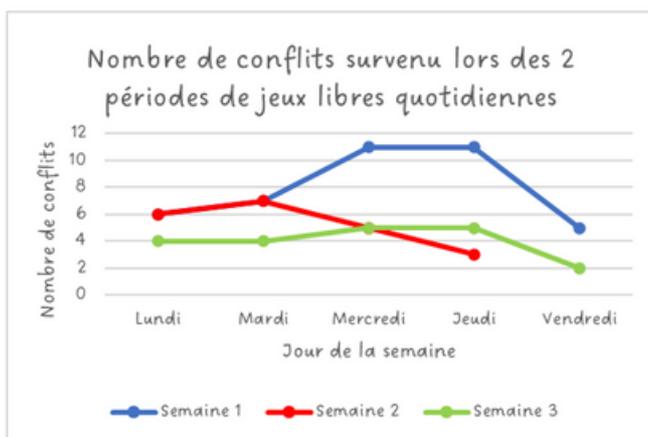
Les rôles de l'enseignant à l'intérieur des discussions sont d'être ouvert, d'encourager et de féliciter les bons coups, de soutenir les élèves dans l'apprentissage des règles sociales (écouter, attendre son tour, etc.), ainsi que dans l'expression du message au « je » et d'orienter la discussion par le questionnement. De mon côté, il m'est aussi arrivé de souligner une situation que j'avais observée pendant les jeux libres, en demandant aux élèves concernés quelles stratégies ils avaient utilisées, comment ils se sentaient, etc. : « J'ai remarqué que vous vouliez toutes les deux vous déguiser avec le chapeau. Comment vous êtes-vous senties à ce moment ? Qu'est-ce que vous avez fait quand vous avez réalisé que vous n'étiez pas d'accord ? » est un exemple. Il fut agréable d'être témoin de l'évolution des discussions au fil de quelques semaines. Plus le temps avançait, plus les élèves prenaient la parole. Certains d'entre eux étaient même en mesure de partager aux autres qu'ils n'avaient pas nécessairement adopté les bonnes attitudes. Par exemple, une amie a nommé qu'elle n'avait « pas fait son message clair calmement » et qu'elle avait « parlé fort à l'ami ». Ceci laissa place à des discussions enrichissantes amenant les élèves à réfléchir à leurs actions. Ces moments privilégiés de rétroaction ont permis aux élèves de proposer des alternatives aux comportements moins souhaitables.

À la question : « Comment réagiras-tu la prochaine fois? », l'amie a répondu qu'elle irait dans le coin calme, ce qui est une bonne stratégie. Nous nous sommes également intéressés à la façon dont nous pourrions réparer notre geste, ce qui l'a amenée à présenter ses excuses à l'autre. À travers les propos des autres, les élèves pouvaient faire des parallèles avec leurs propres expériences et, ultimement, réinvestir les apprentissages issus des discussions lors des périodes de jeu libre suivantes. Je vous recommande vraiment de vivre de tels moments avec vos élèves au préscolaire : ils savent se montrer étonnants et réfléchis dans leurs propos.

## Retombées observées chez les enfants de ma classe

Comme l'objectif était d'apprendre et d'appliquer les stratégies de résolution de conflits et de tendre vers la régulation des émotions à l'intérieur des jeux libres, les résultats que j'avais anticipés étaient une meilleure reconnaissance, compréhension et expression des émotions. Pour ce faire, je prévoyais que les élèves aient une meilleure connaissance des stratégies de résolution de problème à utiliser, afin qu'ils puissent vivre des relations plus harmonieuses avec les autres. Les retombées concrètes du projet sur les élèves sont, comme peut en témoigner le graphique 1, une tendance à la diminution de la fréquence des conflits à l'intérieur des jeux libres. Les élèves sont aussi plus habiles avec l'utilisation des stratégies enseignées. Ils sont plus à même de contrôler leurs émotions et de trouver des solutions aux enjeux qu'ils rencontrent en jouant. Par exemple, ils prennent d'eux-mêmes la valise de solution afin de résoudre leurs différends. J'ai aussi des amis qui se sont retirés par eux-mêmes pour se calmer afin de ne pas réagir trop fortement et de manière impulsive ce qui est, à mon sens, un bon indicateur de la « réussite » du projet. L'utilisation des gestes de violence se fait également plus rare depuis sa mise en place. Ultimement, les élèves vivent des relations plus harmonieuses avec les autres et ont une charge émotionnelle moins importante. Ils sont aussi plus autonomes, puisqu'ils ne se réfèrent plus systématiquement à l'adulte afin de les aider à trouver une solution à leurs conflits. Finalement, un grand sentiment de fierté émerge souvent du processus.

Graphique 1



## Conclusion

En définitive, les résultats obtenus laissent présager que les pistes présentées, bien que non exhaustives, ont bel et bien eu un effet positif sur le développement socioaffectif des élèves. En effet, au terme du projet, ils sont en mesure de reconnaître leurs émotions et de les exprimer plus adéquatement. Ils sont aussi plus habiles et autonomes dans l'utilisation de leurs stratégies de résolution de problèmes. De ce fait, le nombre de conflits lors des périodes de jeu libre tend doucement à diminuer. Afin d'espérer de tels résultats pendant les périodes de jeu libre, vous avez pu voir qu'il était essentiel de travailler en amont, en préparant les élèves aux émotions et aux situations qu'ils pourraient rencontrer lors des périodes de jeu libre, mais aussi en aval, en planifiant des moments de retour permettant aux enfants de réfléchir à leurs émotions et à leurs actions. En étant mieux outillés, les élèves sont à même de vivre des relations plus harmonieuses avec les autres pendant leurs jeux libres. Comme le développement socioémotionnel a aussi un rôle à jouer dans la réussite scolaire (INSPQ, 2022), l'enseignant a tout intérêt à le soutenir par le biais d'interventions de qualité. Certains outils, pratiques et postures, comme ceux présentés dans l'article, lui permettront de guider ces petits êtres afin qu'ils puissent progresser dans leur maturité affective. Accompagner les élèves et favoriser leur développement socioaffectif est tout un processus qui comporte ses défis. Mon conseil? S'armer de patience, de constance et de bienveillance et apprécier chaque petit progrès. Après tout, Rome ne s'est pas construite en un jour!

En terminant, il serait intéressant d'approfondir le sujet en explorant l'impact du jeu libre extérieur sur le développement socioaffectif de l'enfant. Selon Bouchard (2019), cet environnement favoriserait les relations interpersonnelles ainsi que le jeu libre, notamment parce que les enfants auraient plus d'espace pour s'amuser et qu'ils bénéficieraient d'un accès à une grande variété de matériaux. Je vous encourage donc à vivre des périodes de jeu libre à l'extérieur et à observer leurs effets, non seulement sur le développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire, mais sur leur développement dans sa globalité.

## Références

- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2017). Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté. Association ontarienne des troubles d'apprentissage. [Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté - 7A@fécrite/fecrite.ca](https://www.aot.ca/fr/ressources/une-gestion-efficace-des-comportements-aupres-des-élèves-en-difficulté-7A@fécrite/fecrite.ca)
- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e éd.). Éditions Presses de l'Université du Québec.
- Early Stages. (s.d.). Le développement socio-affectif. [SOCIAL-EMOTIONAL-EBENCS11-21-17.pdf/earlystages.org](https://www.earlystages.org/)
- Équipe Naitre et grandir. (2021). Le jeu libre. [Le jeu libre /naitreetgrandir.com](https://www.naitreetgrandir.com/)
- Fontaine, M.-P. (2015). Une étude ethnographique sur l'organisation du jeu libre d'élèves de maternelle. Université de Sherbrooke. [Fontaine Marie Pier MA 2015.pdf /usherbrooke.ca](https://www.usherbrooke.ca/theses/2015/01/01/Fontaine_Marie_Pier_MA_2015.pdf)
- Hamel, S. (2022). Le Ti-pou d'Amérique : mieux le comprendre pour mieux intervenir. SAINT JEAN
- INSPQ. (2022). Le développement socioaffectif de l'enfant de 0 à 6 ans : caractéristiques et efficacité d'interventions mises en place au Canada. <https://www.inspq.ca/fr/ressources/inflisr/qubecansoq/3138-developpement-socioaffectif-enfant-0-6-ans-interventions-canada.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2018). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle. [Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Dossier statistique pour le Québec et ses régions administratives /quebec.ca](https://www.institutdelastatistiquequebec.ca/fr/publications/2018/01/01/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017)
- Loiseau, L. (2019). L'album de littérature jeunesse, un outil pour apprendre à vivre ensemble à l'école maternelle. [document /cslr.fr](https://www.leslivresdelapetiteenfance.com/document/loiseau-l)
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe. CHENELIÈRE.
- Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance. Gouvernement du Québec. [Accueillir la petite enfance - Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance /gouv.qc.ca](https://www.mffp.gouv.qc.ca/fr/accueil/la-petite-enfance)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire. Le jeu. [Le jeu / Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire /gouv.qc.ca](https://www.mde.gouv.qc.ca/fr/ressources/programmes/le-jeu)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018). Programme de la maternelle et du jardin d'enfants. [Programme de la maternelle et du jardin d'enfants /ontario.ca](https://www.edu.gov.on.ca/fr/earlychildhood/)
- Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick. (2010). Guide pédagogique pour accompagner le jeune enfant dans son développement socioaffectif : je joue, je participe, je suis capable. [Je joue, je participe, je suis capable. /BNB /gouv.ca](https://www2.gnb.ca/ressources/je-jeu-je-participe-je-suis-capable/)
- Moozoom. (2022). Qu'est-ce que moozoom? [Qu'est-ce que moozoom? /moozoom.com](https://www.moozoom.com/)
- Morissette, P. et Bouchard, C. (2008). J'apprends à comprendre le monde - le développement cognitif de 0 à 3 ans. Dans C. Bouchard (dir.), Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs (1e éd., p.141-188). Presses de l'Université du Québec.
- Murray, D. W., Rosenthal, K. D., Christopoulos, C. et Hamoudi, A. (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective (1e éd.). Cambridge University Press.
- Placote. (2023). Développement socioaffectif. [Développement socioaffectif - Placote](https://www.placote.com/fr/ressources/developpement-socioaffectif)
- Sow, M., Mélançon, A. et Pouliot, L. (2022). Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés. Institut national de santé publique du Québec. [Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés /inpsq.ca](https://www.inspq.ca/fr/ressources/developpement-socioaffectif-de-l-enfant-entre-0-et-5-ans-et-facteurs-associes)
- Tomlinson, CA. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.
- Trotobas, L. (2021). Les Émotions et l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse à l'école maternelle. [https://www.usherbrooke.ca/theses/2021/01/01/Trotobas\\_L.pdf](https://www.usherbrooke.ca/theses/2021/01/01/Trotobas_L.pdf)

PRÉSCOLAIRE



**LE DÉVELOPPEMENT  
MOTEUR**



# LES PAUSES ACTIVES : QUELS SONT LEURS IMPACTS SUR LES FONCTIONS EXÉCUTIVES DES ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE?

PÉNÉLOPE BERGERON ET FRÉDÉRIQUE RENAUD



## Introduction

Bouger au quotidien apporte de nombreux bienfaits pour les enfants, notamment au niveau de leur santé. En effet, l'activité physique réduit le risque de maladies chroniques, aide les enfants à développer une bonne condition cardiovasculaire, de la force et de la souplesse tout en les aidant à améliorer leur santé mentale et leur bien-être (Gouvernement du Canada, 2016). Les élèves passant la majorité de leur temps à l'école, il est évident que celle-ci est un endroit de choix pour intégrer l'activité physique à leur quotidien. Un moyen fort efficace pour faire bouger les élèves dans la classe est les pauses actives, qui sont une manière simple pour les enseignantes d'intégrer l'activité physique au quotidien de leurs élèves (Mullins et al., 2019). En plus des nombreux bénéfices pour la santé mentionnés plus haut, les pauses actives ont-elles d'autres bienfaits?

Lors de notre stage au préscolaire, nous avons vite remarqué le grand besoin de bouger de nos élèves, surtout lorsque leur attention était requise pour une plus longue période. En effet, après quelques minutes, la majorité d'entre eux avaient de la difficulté à rester en position assise et à garder leur attention sur l'activité en cours. De ce fait, nous avons pu remarquer qu'ils n'écoutaient souvent pas bien les consignes données et avaient ainsi de la difficulté par la suite à être autonomes dans la réalisation de la tâche.

Nous avons également observé que plusieurs élèves de notre classe avaient parfois un « trop-plein » d'énergie, ce qui faisait souvent en sorte qu'ils se désorganisaient si cette énergie n'était pas dépensée. Nous en sommes donc rapidement venues à la conclusion que de dépenser cette énergie serait probablement bénéfique sur plusieurs aspects, mais comment? Grâce à l'intégration des pauses actives en classe!

Dans cet article, nous définirons ce que sont les pauses actives et la façon de les intégrer efficacement au préscolaire. Nous parlerons des nombreux bienfaits engendrés par ces pauses réalisées en classe, notamment sur les fonctions exécutives des élèves. Finalement, les résultats observés dans notre classe lors de notre dernier stage, durant lequel nous avons expérimenté les pauses actives avec nos élèves, seront présentés.

# Qu'est-ce qu'une pause active

Définissons d'abord la pause active. Selon Verret et al. (2020), celle-ci pourrait être décrite comme étant une courte période d'activité physique réalisée à même la classe. Elle peut prendre des formes très variées : yoga, danse, exercices aérobiques, mimes, jeux actifs, chorégraphies, etc. Comme elles sont bénéfiques pour la santé des élèves, leur engagement ainsi que leur attention, les pauses actives sont de plus en plus populaires auprès des enseignantes (Donnelly et Lambourne, 2011). Ainsi, de nombreuses ressources sont disponibles afin de les aider à instaurer ces moments actifs dans leur classe. Lors de notre stage, nous avons eu la chance de tester les cartes Les Bougeottes, les sites WIXX, Force 4 et Jeunes en santé ainsi que plusieurs positions de yoga trouvées sur Internet. L'accessibilité de ces ressources facilite grandement l'implantation des pauses actives dans nos classes du préscolaire.

## Comment intégrer les pauses actives au préscolaire ?

Un des avantages des pauses actives est qu'elles peuvent être de courte durée, ce qui fait en sorte qu'elles peuvent être intégrées avant, après ou même au milieu d'une activité. L'implantation des pauses actives en classe laisse beaucoup de liberté aux enseignantes; elles peuvent choisir le moment opportun pour les réaliser, la durée, le type d'activité, si elles veulent les mettre en place de manière spontanée ou ritualisée, etc. Cette liberté permet aux enseignantes d'intégrer les pauses actives de manière à respecter et répondre aux besoins de leurs élèves ainsi qu'à leurs intérêts, ce qui est primordial pour un climat de classe harmonieux (Gaudreau, 2017). Par exemple, dans notre classe de stage, nous avons remarqué que nos élèves commençaient souvent à se désorganiser après la routine du calendrier du matin. Nous avons donc instauré une pause active à ce moment, afin qu'ils soient plus disposés à écouter les consignes pour la prochaine activité. De plus, une des étapes cruciales de notre projet était de faire découvrir à nos élèves une multitude de pauses actives différentes, afin de déterminer, à l'aide de nos observations et de questionnement auprès des élèves, lesquelles étaient les plus appréciées et les plus efficaces pour eux. Comme l'intérêt des élèves dans une activité est crucial pour leur engagement (Gaudreau, 2017), nous avons trouvé que cette façon de faire nous a permis d'engager davantage les élèves dans les pauses actives. Bref, il en revient à l'enseignante de choisir la façon qui, selon elle, répond le mieux aux besoins de ses élèves afin d'intégrer l'activité physique dans sa classe au quotidien. Évidemment, il est important de rester attentif aux besoins des élèves ainsi qu'à leur niveau d'attention ou d'énergie, afin de cibler les moments où les pauses actives seraient bénéfiques pour eux.

# Les bienfaits des pauses actives sur les fonctions exécutives

D'abord, les pauses actives influencent grandement les fonctions exécutives des élèves. Avant d'aborder les effets positifs, il est bien important de comprendre ce que sont les fonctions exécutives. Les fonctions exécutives sont les différents processus mentaux qui sont mis en œuvre par une personne pour contrôler ses comportements. Ces processus sont la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité cognitive (Papalia et Feldman, 2014). Lorsque les fonctions exécutives des élèves sont peu développées, ils sont facilement déconcentrés, ils ont de la difficulté à attendre leur tour, à gérer leurs émotions et à s'organiser, ils ont tendance à oublier et ils se découragent facilement (Alvarez, s.d.).

Il importe de définir les trois processus afin de comprendre les effets des pauses actives sur ceux-ci.

### L'inhibition

D'abord, l'inhibition permet à une personne d'empêcher ou de freiner l'apparition d'une réponse, impulsion ou émotion (Papalia et Feldman, 2014). Les élèves ayant une bonne capacité d'inhibition sont donc capables de réguler leur comportement en fonction des attentes sociales. Au contraire, les élèves qui ont des difficultés d'inhibition rendent la gestion de classe plus difficile, car ils ont beaucoup de difficulté à attendre leur tour et ils ont tendance à interrompre les autres (Institut des troubles d'apprentissage, s.d.). Une façon d'aider ces élèves est d'offrir des pauses actives en classe. En effet, comme l'activité physique peut aider à réduire le niveau de stress, d'anxiété et de dépression qui impactent la fonction d'inhibition, les pauses actives sont bénéfiques pour le développement de cette dernière (Papalia et Martorell, 2018). Par ailleurs, les pauses actives sont également une bonne façon pour les enfants de canaliser leur énergie et leur impulsivité de manière constructive (Papalia et Martorell, 2018).

De plus, dans l'inhibition, nous retrouvons l'attention sélective, c'est-à-dire la capacité à diriger consciemment son attention (Luna et al., 2004). En classe, les élèves doivent faire usage de l'attention sélective afin de se concentrer sur la tâche en faisant abstraction des bruits environnementaux. Lorsque les élèves ont une faible attention sélective, ils sont beaucoup moins concentrés sur la tâche à réaliser et ils se découragent rapidement. Les pauses actives sont un bon moyen pour soutenir leur capacité d'attention sélective, mais également leur capacité à rester concentrés sur une plus longue période de temps (Duval, 2019). Elles leur permettent d'évacuer leur besoin de bouger, d'oxygéner leur cerveau et d'être plus motivés à réaliser la tâche demandée, ce qui sont des facteurs clés pour leur attention selon Duval (2019).

## La mémoire de travail

Ensuite, nous retrouvons la mémoire de travail, c'est-à-dire la capacité qu'a une personne à retenir une information afin d'effectuer un travail mental avec celle-ci (Lanaris, Massé et Desbiens, 2020). Les élèves qui ont une faible mémoire de travail ont plus de difficulté à suivre les consignes contenant plusieurs étapes. Les pauses actives ont plusieurs effets positifs sur le cerveau des élèves, ce qui a une répercussion positive sur leur mémoire de travail, entre autres. En effet, lorsqu'une personne fait de l'activité physique, il y a une croissance des vaisseaux sanguins dans le cerveau, une croissance des cellules nerveuses dans le centre de l'apprentissage et de la mémoire, il y a une augmentation du flux sanguin ainsi qu'une oxygénation du cerveau, ce qui permet un meilleur traitement, stockage et récupération de l'information ainsi qu'une meilleure capacité d'adaptation (Erickson, et al., 2015).

## La flexibilité cognitive

Enfin, il y a la flexibilité cognitive, soit la capacité qu'a une personne de changer de perspective dans l'espace et de passer d'une tâche à une autre (Papalia et Feldman, 2014). En classe, les élèves font usage de ce processus lorsqu'ils doivent résoudre des problèmes complexes ou lorsqu'ils doivent s'adapter à de nouvelles situations. Les élèves ayant une faible flexibilité cognitive ont tendance à réagir fortement aux changements et peinent à s'adapter aux situations nouvelles, par exemple, lorsqu'il y a un changement soudain dans l'horaire de la journée. Certaines recherches ont montré que les pauses actives en classe pourraient avoir des effets positifs sur la flexibilité cognitive des élèves. En effet, les pauses actives aident à diminuer et libérer le stress, ce qui permet une meilleure régulation émotionnelle (Egger et al., 2019).

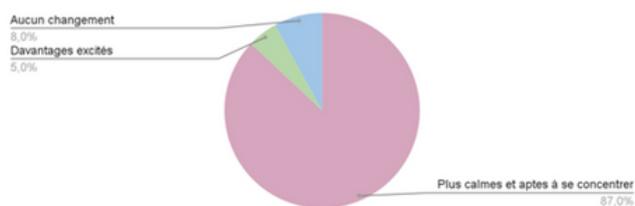
# Résultats observés

Tel que mentionné précédemment, il était important pour nous de cibler les types de pauses actives préférées de nos élèves au début de notre projet, afin de pouvoir les répéter plus souvent, ce qui augmenterait indéniablement leur engagement dans l'activité (Gaudreau, 2017). Grâce à nos observations ainsi qu'aux questions posées aux élèves (« As-tu aimé cette pause active? » « Quel genre de pause active préfères-tu entre celles que nous avons faites aujourd'hui? », etc.), nous avons déterminé que le yoga, la danse et les jeux de mimes étaient celles que nos élèves préféraient. Nous avons donc tâché de les réaliser le plus souvent, tout en continuant de faire découvrir différentes activités aux élèves.

Durant notre projet, nous avons pu observer différents changements chez nos élèves. Le recueil de ces observations en plus des notes prises après les pauses actives alors que nous questionnions nos élèves nous ont permis de dresser l'évolution des enfants de notre classe.

D'abord, en moyenne, 87% des élèves se sentaient plus calmes et aptes à se concentrer après une courte période d'activité physique[A1], alors que seulement 5% se sentaient davantage excités et 8% ne voyaient pas de changement sur leur état ou capacité à se concentrer. De notre côté, nos observations concordait avec les réponses des élèves : nous avons observé des changements positifs dans le niveau d'agitation et de concentration des élèves après une courte période d'activité physique en classe.

En effet, une grande majorité des élèves étaient plus concentrés après une telle période et étaient également plus disposés à écouter les consignes données (moins de placotage, de comportements perturbateurs, d'élèves dans la lune ou d'élèves qui n'arrivent pas à rester en place). Nous avons aussi pu observer un effet positif sur leur attention : ils étaient en mesure de rester attentifs plus longtemps et dérangeaient moins les élèves autour d'eux après une pause active. Les pauses actives ont donc été pour nous un atout dans notre gestion de classe, car elles aidaient à prévenir certains comportements perturbateurs, et réduisaient le nombre d'interventions à faire à la suite d'une telle pause. De plus, lors de l'activité suivante, nous avons pu observer que nos élèves étaient davantage engagés et autonomes, car leur écoute des consignes avait été améliorée par la pause active.



# Conclusion

En conclusion, ce projet nous a permis de constater à quel point les pauses actives peuvent avoir des retombées positives pour nos élèves, mais également pour nous en tant qu'enseignantes. En effet, les bienfaits remarquables chez nos élèves comme leur capacité d'attention et d'inhibition ont facilité notre gestion de classe en réduisant l'apparition de comportements perturbateurs. Le plaisir observé chez nos élèves lors des pauses actives est également un grand atout de celles-ci, la motivation et le plaisir d'être en classe étant primordiaux pour la réussite des enfants (Gaudreau, 2017).

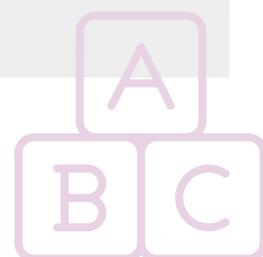
# Références

- Alvarez, C. (s.d.). Les fonctions exécutives, 3 compétences clés - Les lois naturelles de l'enfant. Les lois naturelles de l'enfant. <https://www.celinealvarez.org/les-fonctions-executives-3-competences-cles>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McClelland, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (p. 11-43). American Psychological Association.
- Donnelly, J. E. et Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, 536-542. doi:10.1016/j.ypmed.2011.01.021
- Duval, S. (2019). L'attention chez l'enfant de 3 à 7 ans. Les Éditions Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogue/l-attention-chez-l-enfant-de-3-%C3%A0-7-ans-n4320>
- Egger, F., Benzing, V., Conzelmann, A., & Schmidt, M. (2019, 6 mars). Boost your brain, while having a break! The effects of long-term cognitively engaging physical activity breaks on children's executive functions and academic achievement. *PLoS ONE* : Public Library of Science. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212482>
- Erickson, K., Hillman, C. et Kramer, A. (2015). Physical activity, brain and cognition. *Behavioral Sciences*. <http://bshlab.cmr.edu/sites/default/files/Erickson2015b.pdf>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Presses de l'université du Québec
- Gouvernement du Canada. (1er janvier 2016). Les enfants et l'activité physique. <https://www.canada.ca/fr/sante-quebec/quebec/les-enfants-et-activite-physique.html>
- Institut des troubles d'apprentissage (s.d.). Mon enfant a des difficultés d'inhibition. <https://www.institutita.com/s-informer/troubles-inhibition-eleves>
- Luña, B., Garver, K.E., Urban, T.A., Lazar, N.A. et Sweeney, J.A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development*, 75(5), 1357-1377. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00745.x>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.). (2020, mai). Les troubles du comportement à l'école (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Mazzoli, E., Salmon, J., Teo, W.-P., Pesce, C., Hé, J., Ben-Soussan, T. D. et Barnett, L. M. (2021). Breaking up classroom sitting time with cognitively engaging physical activity: Behavioural and brain responses. *PLoS One*, 16(7), e0253733. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253733>
- Mullins, N. M., Michalshyn, S. F., Kelly-Miller, N., & Groll, L. (2019). Elementary school classroom physical activity breaks : student, teacher, and facilitator perspectives. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 140-148. <https://doi.org/10.1152/advan.00002.2019>
- Papalia, D. et Feldman, R. (2014). *Psychologie du développement humain*. Chenelière Éducation.
- Schimming, C. (2022). Cognitive overload: When processing information becomes a problem. *Mayo Clinic system health*. <https://www.mayoclinichealthsystem.org/home/health/speaking-of-health/cognitive-overload>
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H. et Naglieri, J. A. (2007). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Verré, C., Massé, L., & Chesnais, N. (2020). La mise en place de mesures d'apaisement pour favoriser l'autocorrection des élèves du primaire et du secondaire. In N. Gaudreau (dir.) *Les conduites agressives à l'école: Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 229-252). Les Presses de l'Université du Québec.
- Watson et al. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* (2017) 14:114 DOI 10.1186/s12966-017-0569-9

PRÉSCOLAIRE



**LE DÉVELOPPEMENT  
LANGAGIER**



# LA CAUSERIE À LA MATERNELLE

OSSA-ALIZÉE TARDIF



## Introduction

Lors de mes nombreuses journées auprès des enfants d'âge préscolaire, j'ai remarqué à quel point ils avaient besoin d'être écoutés et d'avoir une conversation un à un avec un adulte. Bien que je faisais avec eux la causerie, ils ne semblaient pas satisfaits de la conversation qu'ils avaient avec moi. La causerie est souvent un moment utilisé pour donner le temps à l'enfant de parler d'un sujet avec les autres enfants de son groupe, mais aussi avec l'adulte. Le but de la causerie est de « développer le langage et les habiletés langagières » (Tremblay, 1999, p.15). Pour développer ses habiletés langagières, la qualité des interactions s'avère un atout, surtout le domaine du soutien à l'apprentissage contenant le développement des concepts, la qualité des rétroactions et le modelage langagier des enfants (Houben et al., 2022, p.4[A1]). La causerie serait donc un bon endroit pour développer des interactions de qualité. Cependant, la causerie est souvent menée « avec plus ou moins de conviction » de la part des enseignantes (Fisher et Doyon, 2010, p.156). La causerie animée par l'adulte qui échange seulement avec un enfant à la fois, ne laisse pas la place à l'enfant de développer son langage, qui est le but premier de la causerie (Fisher et Doyon, 2010, p.156). Cela fait en sorte que les enfants ne sont pas engagés dans l'activité (Dumais et Soucy, 2022, p. 32). La causerie est-elle le meilleur moment pour favoriser des échanges riches et constructifs avec les enfants d'un groupe de maternelle? Y a-t-il d'autres façons de faire la causerie pour la rendre plus efficace?

Lors d'une discussion avec un enfant, j'ai compris que certains enfants avaient un besoin de poursuivre la discussion. L'enfant m'a demandé de revenir m'asseoir près de lui pour que l'on continue notre discussion. Nous étions dehors et il préférait me parler de ses Lego et de ses jeux plutôt qu'aller jouer avec les autres enfants. Pourtant, lors des causeries de groupe, cet enfant n'aimait pas beaucoup parler et il était très impatient que cela se termine. J'avais déjà fait quelques observations sur les enfants lors des causeries.

*« Après tu reviens pour qu'on puisse continuer notre discussion ? »*

Les enfants attendaient leur tour de parole en levant la main, ils voulaient tous parler plusieurs fois, ils restaient dans le sujet la majorité du temps et dès que j'annonçais la fin de la causerie, ils avaient soudainement tous quelque chose de nouveau à dire sur le sujet. Je me suis alors demandé : comment changer le moment de la causerie pour la rendre plus agréable et plus efficace pour les enfants? Le but de cet article est d'expliquer les changements que j'ai appliqué à la causerie traditionnelle dans mon groupe de maternelle 5 ans.

# Concepts théoriques

Avant d'expliquer les étapes, il est important de développer sur certains concepts théoriques en lien avec la causerie à la maternelle. Le développement du langage de l'enfant, les habiletés langagières, la qualité des interactions et l'engagement de l'enfant seront développés dans les prochains paragraphes.

## Développement du langage et habiletés langagières d'un enfant d'âge maternelle.

Vers l'âge de 4 et 5 ans, les enfants « deviennent des interlocuteurs à part entière » (Bouchard, 2019, p.345). Les enfants d'âge maternelle commencent à utiliser les normes de conversation. Ils sont capables de comprendre les tours de parole, faire de l'écoute attentive, savoir qu'il y a des pauses entre les différents interlocuteurs d'une discussion et faire environ cinq tours d'échange de paroles dans une conversation (Bouchard, 2019, p.345). Un enfant de 6 ans a un vocabulaire d'environ 14 000 mots (Davault 2011, cité dans Bouchard, p. 346) et entre l'âge de 4 à 6 ans, l'enfant augmenterait son répertoire de mots de 800 à 1000 par année (Biemiller et Slonim cité dans Bouchard, p. 344). De plus, l'enfant développe son langage en situation d'interaction (Fisher et Doyon, 2012, p. 35). L'enfant doit être en situation de vie quotidienne, il doit devoir « transmettre son intention de communication et développer du sens avec ses interlocuteurs », non manipuler des mots et des phrases hors contexte et qui ne lui disent rien (Fisher et Doyon, 2012, p.35). Donc la causerie traditionnelle répond-elle à ce critère de mettre l'enfant en situation d'échange avec les autres pour construire du sens autour d'un sujet commun ?

## Qualité des interactions dans une classe de maternelle

La qualité des interactions peut être mesurée par l'outil CLASS Pre-K pour déterminer si un milieu offre le meilleur soutien émotionnel, la meilleure organisation de la classe et le meilleur soutien à l'apprentissage possible aux enfants qui l'habite (Houben et al., 2022, p.3). Un milieu ayant une bonne qualité favorise la réussite éducative de ses élèves (Bouchard et al., 2017, p.275). Le développement du langage est retrouvé dans les différents domaines de la qualité des interactions. Dans celui-ci, on trouve les trois dimensions suivantes : « le développement des concepts, la qualité des rétroactions et le modelage langagier des enfants » (Bouchard et al., 2017, p.277). La dimension du modelage langagier est la plus simple à comprendre dans son apport au développement du langage. Elle utilise « la répétition et l'extension des énoncés, la verbalisation et l'autoverbalisation parallèle » toutes des pratiques stimulant le langage d'un jeune enfant (Houben et al., 2022, p.4). Cependant, les deux autres dimensions ont aussi plusieurs apports dans le développement du langage. Le développement des concepts se rapporte aux discussions qui demandent une grande réflexion de la part de l'enfant ce qui lui demande une grande compréhension du vocabulaire (Houben et al., 2022, p.4). L'enfant développe son langage, car il doit s'obliger à comprendre les mots qui sont utilisés dans sa discussion et à approfondir ses réflexions. La qualité des rétroactions comprend tous les échanges de qualité entre l'enseignant et les élèves.

Ces échanges sont de qualité lorsque la compréhension et la persévérance des enfants sont augmentées (Houben et al., 2022, p.4). Lorsque le soutien à l'apprentissage est élevé et que les enfants bénéficient d'échanges de qualité (enseignant-enfant ou enfant-enfant), le langage et les habiletés langagières se développent plus et cela favorise la réussite scolaire des enfants (Bouchard et al., 2017, p.278 ; Houben et al., 2017, p. 5). Donc la causerie traditionnelle permet-elle à l'enseignant d'avoir des échanges de qualité avec les enfants de son groupe pour qu'ils puissent approfondir et développer leur réflexion ?

## Engagement de l'enfant

Un enfant engagé est un enfant qui « démontre de la curiosité, de la motivation et de la persévérance dans les activités réalisées, ce qui lui permet de développer des comportements, des attitudes et des stratégies qui favorisent son adaptation au milieu éducatif et le développement de son autonomie » (Blair et Diamond, 2008 ; Fantuzzo et coll., 2004 ; Sabol et al., 2018 cités dans Bouchard et al., 2021, p. 341). L'enfant engagé aura aussi un meilleur sentiment et une meilleure relation envers son enseignant (Bouchard et al., 2021, p.341). L'enfant qui sera engagé dans ses apprentissages scolaires et qui a une belle relation avec son enseignante sera plus autonome et le domaine du soutien à l'apprentissage sera plus élevé (Bouchard et al., 2021, p.341). Favoriser l'engagement des enfants dans sa classe, favorise le développement global des enfants et permet de leur offrir un meilleur environnement d'apprentissage (Pilon et Lachapelle, 2022, p. 28). Lors de la causerie traditionnelle, les enfants sont-ils engagés, donc motivés, curieux, persévérants et investis dans la discussion ?



## Contexte de classe

La classe dans laquelle j'étais se situait à Beauport dans un quartier résidentiel. L'école était une école bassin pour la maternelle, alors les enfants ne venaient pas tous des rues aux alentours. Il y avait cinq garçons et treize filles dans la classe. Deux enfants avaient fait la maternelle 4 ans, quatre enfants vivaient leur première expérience en grand groupe, les autres avaient été dans des CPE ou en milieu familial avant. Neuf enfants avaient de la fratrie dans les classes primaires de l'école, un enfant avait de la fratrie au secondaire et huit enfants étaient les aînés de leur famille. Il y avait une belle cohésion de groupe. Les enfants étaient actifs, très développés sur le côté motricité globale, mais aussi, ils étaient de grands amateurs d'histoires. Ils étaient très jaseurs et aimaient beaucoup avoir l'attention sur eux. En ayant des enfants placoteurs et qui avaient besoin d'attention et d'écoute, j'ai décidé de changer la façon de faire la causerie. De plus, les enfants ne semblaient jamais satisfaits du temps d'écoute auquel ils avaient droit lors des causeries matinales.

# Les étapes d'instauration des petites causeries

Remarquant le besoin des enfants d'être écouté, j'ai décidé de changer la routine de la causerie. Au lieu de la faire en grand groupe où tous les enfants me parlaient sans chercher à interagir avec leurs camarades de classe, j'allais les mettre en petit groupe. Le but étant qu'ils se parlent et que je devienne une figure secondaire dans les interactions entre les enfants. De plus, les diviser en petit groupe allait augmenter les possibilités de prise de parole.

Voici les étapes de mon processus afin d'améliorer l'expérience des élèves durant la causerie. Sachant que c'était un changement à la routine, je les ai faites de façon progressive. J'ai instauré les petites causeries en alternance avec les grandes causeries. Ainsi, les enfants n'étaient pas bouleversés dans le changement de routine.

J'ai commencé par séparer les enfants en différentes équipes. Je choisissais moi-même les membres pour m'assurer de mettre des enfants qui discuteraient bien ensemble. Les deux premières causeries en petit groupe ont été faites ainsi. J'ai changé les équipes chaque fois pour que les discussions changent. En plus de choisir les équipes, je m'assurais de passer dans chaque équipe pour écouter les enfants et améliorer leurs échanges. Avec mes tours, j'ai remarqué que c'était difficile pour les enfants de partager le temps de parole. J'ai donc commencé le bâton de parole. Les enfants pouvaient choisir leur bâton de la parole. L'enfant qui parlait avait le bâton et les autres l'écoutaient. S'ils avaient une question, ils pouvaient la poser en levant la main.

Après deux petites causeries, j'ai décidé de laisser les enfants choisir leur propre équipe de discussion. L'ami du jour se choisissait deux ou trois autres amis avec qui parler. Ensuite l'ami du jour de la veille choisissait et après c'était le tour des amis qui écoutaient bien depuis leur arrivée qui choisissaient leur équipe. Le bâton de la parole était encore présent. Après ce changement, j'ai pu observer une amélioration dans l'engagement des enfants lors de leurs discussions. Dès que les enfants étaient en action, je commençais ma tournée des équipes pour aller participer aux discussions des enfants. Remarquant que les enfants n'avaient pas tous le même temps pour s'exprimer, j'ai ajouté le Time Timer. Les enfants avaient donc un visuel du temps qui leur restait pour parler. Ce changement les a aidés à mieux partager le temps de discussion.

La dernière étape d'instauration a été d'ajouter une question de retour. Les enfants avaient donc une réflexion à faire après la discussion qu'ils venaient d'avoir. La question était simple et ne nécessitait pas un grand moment au retour en groupe, mais elle emmenait les enfants à s'écouter parler. À ce moment, je ne m'assois plus avec les enfants, j'écoutais de loin. Je voulais que ces derniers apprennent à discuter entre eux sans avoir besoin de mes interventions pour poser des questions.

Quelques fois les petites causeries ont été faites à l'extérieur. Le principe était le même et les enfants aimaient beaucoup le changement d'environnement pour discuter. Il est aussi plus facile pour l'enseignante d'avoir des petites causeries à l'extérieur qu'une grande, car les enfants se placent où ils veulent et n'ont pas à rester avec tout le groupe et être assis en rond.

Le tableau suivant présente l'évolution de deux enfants tout au long de la première partie de l'année scolaire. Le tableau est divisé en mois et en type de causerie. Les comportements des enfants ont été observés et mis dans le tableau.

Tableau 1. Evolution de deux enfants avec les causeries et leur engagement

	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
Enfant 1	Juste grand groupe  Très agité  Difficile d'attendre son tour de parole  Lève la main pour parler, mais difficile d'attendre son tour	Grand groupe  Moins agité (selon les semaines)  Peu investit  Fait des pirouettes en attendant  Parle quand ce n'est pas son tour	Grand groupe  Bouge moins  Attend son tour pour parler  Parle peu  Parle dans les premiers pour que ce soit terminé rapidement	Dans les deux types de groupes  Très investi dans les discussions (sujet qui l'intéresse)  Attend son tour  Écoute les autres, car il réagit
	Très peu investit dans la causerie	Petit groupe  Bouge moins, car assis sur une chaise  Un peu investit  Parle un peu avec les autres enfants de son équipe	Petit groupe  Assis sur une chaise, donc moins agité  Investit, car choisit son équipe  Parle plusieurs fois  Veut parler en premier	
Enfant 2	Juste grand groupe  Attend son tour  Veut beaucoup parler  N'arrête pas de parler lorsque c'est son tour, car il a beaucoup de choses à dire	Grand groupe  Attend son tour, mais plus agité  Parle beaucoup  Commence à parler en même temps que les autres	Grand groupe  Attend son tour, mais plus agité  Parle un peu moins  Parle en même temps que les autres	Dans les deux types de groupe  Hâte aux grandes et aux petites causeries  Aime beaucoup le sujet  Très engagé dans la discussion
		Petit groupe  Dur d'accepter que l'autre parle beaucoup  Ne veut pas participer quand il se trouve dans la même équipe que certains autres enfants	Petit groupe  Meilleure participation, car choisit son équipe  Parle beaucoup  Laisse un peu plus parler les autres  Parfois ne veut pas participer	

# Analyse

Lorsqu'on observe le tableau, l'amélioration dans le comportement des deux enfants est claire. Pour le premier enfant, il a commencé l'année en ayant de la difficulté à rester assis pour passer à travers de la causerie et il ne participait pas beaucoup. Avec l'arrivée des petites causeries, cet enfant a commencé à s'intéresser à la causerie, au principe de parler avec les autres enfants et d'écouter ce qu'ils avaient à dire. Il était plus investi dans les grandes causeries à la mi-décembre et il adorait les petites causeries. Le changement dans sa motivation et dans son engagement a été lorsque les enfants choisissaient les équipes. Cet enfant étant plus turbulent avait souvent des temps d'arrêt et perdait son tour pour jouer avec les amis de son choix. Cependant, lorsqu'il pouvait choisir ses camarades pour échanger, il était très heureux et investi dans le sujet qui leur était proposé. La petite causerie a eu des effets positifs sur cet enfant en sens d'engagement et de motivation dans le groupe et dans les activités de routine. De plus, en étant engagé dans la conversation, il a été en échange avec d'autres enfants de son âge et il a probablement fait des apprentissages sur les normes des échanges entre différentes personnes.



Pour le deuxième enfant, les effets furent différents. Cet enfant a commencé l'année scolaire en étant déjà engagé dans les grandes causeries. Il attendait son tour et parlait énormément. Parfois, il prenait trop de temps et empêchait d'autres enfants à parler. Avec l'avancement des semaines, cet enfant a eu une baisse de son engagement dans les causeries. Il n'était pas content de ne pas avoir assez de temps pour parler. Les petites causeries n'ont pas été aimées par cet enfant au début. Ce dernier avait été placé avec un enfant ayant un gros caractère et certains camarades s'opposaient à ses idées ce qui était difficile à accepter pour l'enfant 2. En plus de s'opposer, les camarades ne lui laissaient pas beaucoup de temps pour parler, ce qui était un autre morceau difficile à accepter pour l'enfant observé. Le retour de l'attitude positive envers les causeries a été lorsque les enfants pouvaient choisir leur équipe de discussion. Cet enfant a beaucoup apprécié se retrouver avec des camarades qui ne s'opposaient pas en tout temps avec ses idées et qui lui permettaient de parler amplement. L'enfant a donc retrouvé son engagement dans la causerie et sa motivation. La dernière fois que les enfants ont fait la petite causerie, cet enfant s'était remis avec ses camarades qui s'opposaient à ses idées et qui le laissaient moins parlé et la discussion a bien été. Tous les enfants sont restés positifs et « amis » après la petite causerie. L'enfant observé a donc fait des apprentissages lors des autres causeries qui lui ont permis de respecter les autres et le droit de parole.



# Conclusion

Pour conclure, la causerie traditionnelle a certains désavantages mis de l'avant par plusieurs enseignants. Cependant, la causerie a plusieurs avantages dans le développement du langage, l'engagement de l'enfant et dans la qualité des interactions entre l'enfant et l'enseignant. Il faut seulement trouver un moyen de rendre les échanges plus élaborés et moins longs en individuel. La manière ici proposée est une façon de faire, mais il serait intéressant de voir si laisser le choix du sujet aux enfants viendrait augmenter leur engagement. De plus, avec les lectures faites, je me demandais si un moment était plus opportun qu'un autre pour faire la causerie. Peut-être que le changement de temps dans la journée apporterait des sujets plus approfondis et intéressants pour les enfants !

# Références

- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (Deuxième édition, Ser. Collection éducation à la petite enfance). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau Hélène, et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, 40 (3), 272-301
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C., et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 337-370. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Quand le jeu favorise le jeu dans l'engagement des enfants dans la causerie. *Revue préscolaire* 60 (3), 32-34.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire* 50 (2), 34-41
- Fisher, C., et Doyon, D. (2010). De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle. *Québec Français*, (156), 89-91.
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R. et Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50 (1), 1-20 <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1088543ar>
- Pilon, M. et Lachapelle, J. (2022). Reconnaître et favoriser l'engagement à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire* 60 (3), 28-31
- Tremblay, H. (1999). L'animation de la causerie en classe maternelle élaboration d'une grille d'auto-analyse à l'intention de l'enseignante [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi.

# DÉVELOPPER LE LANGAGE EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE... POURQUOI PAS ?

MARIE-PIER MARCOTTE



## Introduction

Je suis allée à l'épicerie avec ma fille de 4 ans. En parcourant les allées, elle me demande « qu'est-ce que c'est la drôle de boule brune avec des poils ? » et « qu'est-ce que c'est le truc bizarre dans l'aquarium ? » Naturellement, j'ai nommé le nom des aliments : noix de coco et homard. Elle a désormais appris de nouveaux mots de vocabulaire dans un contexte du quotidien. Au retour à la maison, Anna a servi de la noix de coco et du homard à sa poupée qu'elle avait achetée à l'épicerie imaginaire. Il y a trois ans, nous vivions le début d'une pandémie et un confinement sans précédent. Elle ne m'a donc pas accompagné à l'épicerie avant ses trois ans et demi. Dès le début de ce contexte particulier, nous avons des doutes sur les conséquences directes et indirectes sur le développement global des enfants. De plus, une classe hétérogène, multiculturelle et comportant plusieurs élèves allophones, est devenue un portrait commun pour bon nombre d'écoles. En effet, l'augmentation significative d'arrivée des personnes immigrantes crée également des enjeux de langage dans nos classes, notamment au préscolaire.

Le langage est un domaine important pour le développement global de l'enfant étant donné qu'il est la base dans nos communications verbales ou écrites. Au préscolaire, nous provoquons des situations pédagogiques pour soutenir l'enfant dans le développement du langage, notamment lors des jeux libres. L'enfant d'âge préscolaire accroît rapidement son lexique soit environ 900 mots par année (Bouchard, 2019).

Le programme-cycle du préscolaire demande aux enseignants de soutenir les enfants dans le développement de leur langage. Mais, qu'en est-il du réinvestissement des apprentissages au niveau du vocabulaire au préscolaire ?

## Le jeu symbolique au cœur de la classe

Depuis l'implantation du nouveau programme, le jeu symbolique prend une grande place dans nos classes et dans la planification de nos interventions pédagogiques. Nous savons que le jeu est le moyen le plus naturel pour l'enfant pour apprendre et réinvestir ses apprentissages. En effet, selon Vygotsky, l'enfant se trouve naturellement dans sa zone proximale de développement au préscolaire dans le contexte du jeu symbolique (Drainville, 2017). Le jeu est une source de motivation intrinsèque : il apprend dans le plaisir pendant qu'il s'amuse. Pendant le jeu symbolique, l'élève peut réinvestir une panoplie d'apprentissages et poursuit son développement global (Landry, Pagé et Bouchard, 2015). Le programme-cycle mentionne que « les capacités communicationnelles de l'enfant se développent grâce à ses interactions avec les autres dans une variété de situations lui permettant de jouer son rôle d'apprenant actif » (ministère de l'Éducation, 2021). Le jeu symbolique est le contexte idéal pour provoquer des interactions entre les élèves.

Lors d'un scénario mature du jeu symbolique, les enfants ont l'occasion d'apprendre des notions de mathématiques, développer des habiletés sociales et contextualiser certains mots de vocabulaire en lien avec la thématique du jeu. « Plus les enfants développeront leurs compétences (ex. : sur le plan langagier), plus les scénarios deviendront complexes et plus les relations entre les personnes primeront sur le reste du jeu » (CTREQ, 2020).



## Le jeu symbolique et le développement du langage

Pendant mon stage, j'ai pu comparer le niveau de jeu des élèves et leur langage lors de la période de jeu, mais mes interventions pédagogiques n'étaient pas réalisées au même moment. Dans un premier temps, les élèves avaient accès au coin symbolique disponible dès le début d'un thème sans avoir abordé le vocabulaire en lien avec la thématique en comparaison avec un coin symbolique plus tard dans l'exploitation d'un thème.

Lors d'un thème, je créais le coin symbolique dès le départ et les enfants pouvaient aller jouer dès la première journée du nouveau thème. Rapidement, les enfants changeaient complètement la vocation du coin symbolique ou s'en désintéressaient. Le scénario était peu développé et les rôles n'étaient pas définis. Lors de mon observation, je me suis aperçue qu'ils n'avaient pas encore acquis le vocabulaire nécessaire pour rendre le jeu symbolique riche afin de développer des rôles et utiliser l'abstraction. Lorsque le coin symbolique était ouvert dès le début du thème, il était immature et de très courte durée. Les élèves ne savaient pas comment construire leur scénario, car ils n'avaient pas le vocabulaire pour développer davantage le jeu, le dialogue ou les rôles. Vers la fin du thème, le coin symbolique était un peu plus exploité, cependant quelques élèves ne semblaient pas intéressés. Le thème suivant, j'ai attendu quelques jours avant de rendre disponible le coin symbolique. Je me suis assurée que les élèves avaient le vocabulaire nécessaire pour créer et complexifier leur scénario. Ils étaient capables de nommer les rôles et les actions en lien avec ces rôles. Pour ce faire, j'ai recouru à plusieurs ressources différentes afin de décontextualiser le vocabulaire dans l'objectif que l'enfant réinvestisse ce nouveau vocabulaire dans son scénario du jeu symbolique.



## Le soutien de l'enseignant

Pour soutenir le jeu symbolique, j'ai utilisé la littérature jeunesse. C'est une source riche et presque illimitée d'informations pour acquérir des connaissances sur un thème (Soucy et Dumais, 2020). J'ai lu et laissé à la disposition des élèves des documentaires et des albums afin que les élèves puissent les consulter et puiser du vocabulaire afin de s'en inspirer pour créer leur scénario. Pour soutenir mon enseignement, j'ai intégré la littérature jeunesse aux causeries quotidiennes afin de cibler les nouveaux mots de vocabulaire et d'en discuter. Par exemple, lors de la thématique du système solaire, j'ai parcouru avec les élèves plusieurs documentaires : Moi, la lune, Moi la terre et Moi, le soleil de l'auteur Stacy McNulty. Nous avons visionné des petites vidéos dans lesquelles les personnages répétaient certains mots que nous avons vus dans les livres dans un contexte différent. Pour la planète Mercure, nous avons appris la définition d'un cratère et dans la petite vidéo le robot s'amuse à rouler dans les cratères de la planète Mercure. Lors de la présentation d'une nouvelle planète, les élèves ont vérifié s'il y avait aussi des cratères en regardant des photos.



Lors du thème de l'épicerie, nous avons exploré la provenance des aliments et le nom des aliments à l'aide des albums, notamment La saga des trois petits pois de Pierrette Dubé, Les piranhas ne mangent pas d'ananas et Aaron Blaney et Hector l'alligator d'Amélie Legault. Par la suite, j'ai ouvert mon coin symbolique après quelques jours suivant le début d'un thème. Lors du jeu symbolique, les élèves étaient capables de complexifier leur scénario et de réinvestir plusieurs mots qu'ils avaient appris lors des activités pédagogiques. En effet, les élèves connaissaient déjà des rôles et du vocabulaire en lien avec la thématique du coin symbolique. Ils étaient en mesure de créer un scénario plus mature, en plus d'utiliser la substitution, car ils avaient tous le même référent alors qu'ils étaient en accord pour le déroulement du jeu. Le langage de planification était plus présent et plus riche. J'étais capable d'observer le schéma narratif se développer au fil du jeu.

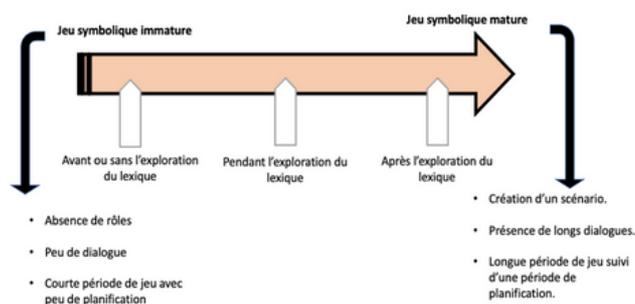
*En premier, tu vas venir avec ton enfant à l'épicerie [...] et l'on va dire que Julia est ton enfant. Ensuite, Mattéo ira chercher du lait, mais on va dire qu'on devait attendre le livreur [...] l'emballer sera Hubert et il va aider aussi les clients à trouver les aliments dans l'épicerie.*

Lors des premiers jeux symboliques, les élèves se contentaient de jouer avec les objets à leur disposition sans discuter et planifier de leur scénario.

## Les résultats sur le langage et le jeu symbolique

Lors de mes premiers coins symboliques, sans enseignement planifié sur le vocabulaire en lien avec la thématique, les élèves n'avaient pas les connaissances générales pour créer leur scénario. Le jeu était pauvre et il était de courte durée. De plus, les élèves perdaient rapidement de l'intérêt pour jouer au coin symbolique. Or, le coin symbolique ne répondait pas au besoin d'apprentissage des élèves.

Lors de l'exploitation des thématiques avec une préparation riche sur le vocabulaire et les actions possibles reliés au thème, le jeu symbolique était beaucoup plus long et les enfants prenaient plaisir à créer et développer leur scénario. Le scénario du jeu symbolique était plus riche et les actions des personnages étaient mieux définies. Les enfants utilisaient du vocabulaire riche et précis pour déterminer les actions à venir et développer l'histoire. Les enfants étaient en mesure d'ajouter des rôles au pendant le déroulement du scénario.



## Conclusion

Le jeu symbolique est bien connu dans le milieu du préscolaire pour l'éventail de possibilités, la richesse des apprentissages et des thématiques. Dans ce type de jeu, le langage est grandement sollicité pour développer un scénario, nommer les objets, décider les actions des personnages selon les rôles et étoffer les dialogues entre les personnages. Divers contextes pédagogiques permettent de développer le vocabulaire des enfants et par le fait même l'écriture. « L'écriture dans un scénario de jeu symbolique, par exemple la liste d'épicerie et la facture » (Makdissi, 2012) est un excellent moyen de soutenir le développement de l'écriture provisoire. Le jeu symbolique, en plus de contribuer naturellement au développement du langage oral, peut développer le langage écrit.

## Références

Bouchard, C., Bouchard, C., & Duval, S. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (Deuxième édition, Ser. Collection éducation à la petite enfance). Presses de l'Université du Québec.

CTREQ. (2020). Pourquoi et comment introduire le jeu symbolique? Repéré à : <https://rire.ctreq.qc.ca/pourquoi-comment-jeu-symbolique/>

Drainville R. (2017). Intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique en milieu préscolaire. Sens public.

Landry, S., Pagé, P. et Bouchard, C. (2015). Jeu, apprentissage et développement de l'enfant : que nous apprend la perspective historico-culturelle? Acte de colloque : le jeu en contexte éducatif pendant la petite enfance. Repéré à : [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard\\_charron\\_bigras\\_2015.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/bouchard_charron_bigras_2015.pdf).

Makdissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. Revue du préscolaire, vol. 50 n. 2.

Ministère de l'Éducation. (2021). Programme-cycle d'éducation préscolaire. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)

Soucy E. et Dumais, C., (2020). Quatre façons concrètes de favoriser la substitution. Revue du préscolaire. Été 2020.

Source des images : Pixabay

# LES ILLUSTRATIONS, UNE CLÉ VERS LA COMPRÉHENSION

MAGALIE BÉDARD, THALITA GAMELEIRA DO REGO ET MARIAM HALIK,



## Introduction

Depuis plusieurs années, un désolant constat s'inscrit en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture dans les écoles québécoises. En effet, il a été démontré que de nombreux élèves de sixième ne répondent pas aux attentes concernant la compréhension de textes lus avant leur passage au secondaire (Croisetière, 2010). En présence de cet enjeu, nous croyons qu'il serait impératif d'entamer l'exposition et l'intégration des stratégies de lecture dès l'entrée au préscolaire. Toutefois, nous sommes conscientes que les besoins et les caractéristiques des élèves sont peu connus lors de leur début scolaire. Quelle serait alors une porte d'entrée accessible à tout enfant vers la compréhension littéraire ?

De notre point de vue, il est fort possible d'affirmer que la grande majorité des enfants sont en mesure de regarder et d'interpréter les images avec l'aide de l'adulte. Par ailleurs, il est certain que les illustrations sont le premier élément captant l'attention des élèves depuis leur plus jeune âge. Ainsi, la lecture des illustrations constitue donc une porte d'entrée et même un tremplin pour amener les élèves à identifier les informations appartenant au schéma du récit (Maheu, 1996).

Au primaire, il existe une multitude de stratégies de lecture auxquelles les lecteurs peuvent recourir afin d'avoir accès à la compréhension du texte. Dans cet article, nous porterons plus spécifiquement notre attention sur la stratégie de la lecture des illustrations. Nous chercherons à répondre à la question :

*Comment les illustrations contribuent-elles au repérage des informations procédurales ainsi que des éléments principaux du schéma du récit au cours de la lecture interactive d'un album jeunesse ?*

## Quelques concepts-clés

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est important de définir certains concepts-clés qui reviendront tout au long de cet article. Selon le Dictionnaire de l'Éducation de Greenwood, la lecture correspond à la construction de sens qu'une personne élabore à partir des éléments du système langagier disponibles. Dans le cadre de notre recherche portant sur la lecture d'illustrations, il est également possible de définir la lecture comme l'action d'accéder à une information par l'entremise des signes autres que ceux employés généralement dans l'écriture (Cajolet-Laganière, Martel, & Masson, s.d.).

Qu'en est-il alors de la définition du terme « illustration » au sein de la littérature jeunesse ?

L'illustration est une représentation visuelle accompagnant généralement une œuvre littéraire et pouvant l'expliquer ou l'élaborer au-delà des mots (Collins, 2003). La lecture des illustrations d'un album diffère du décodage et de la compréhension du langage écrit.

« Les images sont d'abord lues globalement avant de percevoir les détails et les mettre en relation avec le texte. Au début, le lecteur doit être capable de désigner les personnages, le lieu et parfois la trame de l'histoire. La lecture d'images est alors une lecture à proprement parler. » (Colnot, 2014, p. 4)

Ainsi, les illustrations assistent les lecteurs débutants à ressortir des informations pertinentes à la compréhension du récit et, parfois même, des inférences au sein de ce dernier. Par le fait même, la visualisation des illustrations permet aux enfants d'entrer progressivement dans la lecture par le biais d'associations entre les mots et les images (Colnot, 2014).

Puisque nous cherchons à observer le rôle des illustrations dans la compréhension des éléments principaux d'une histoire (le qui, le quoi, le quand, le pourquoi et le où), il est important de définir l'organisme auquel ils appartiennent, soit la macrostructure. La macrostructure d'un récit correspond aux informations inhérentes à son schéma narratif qui sont donc essentielles à la cohérence et à la compréhension des lecteurs. En d'autres termes, cette structure regroupe tous les éléments fondamentaux dont un lecteur a besoin pour comprendre la trame narrative d'une œuvre littéraire. Ainsi, la macrostructure permet de tisser des relations séquentielles et causales centrales à l'histoire (Crago & Gagné, 2012).

Le principal dispositif employé dans l'exploration de notre questionnement est la lecture interactive. Cette activité d'apprentissage vise au développement des compétences des lecteurs débutants au sein de contexte social d'intersubjectivité.

« En interaction avec l'enfant et en situation de lecture interactive, l'adulte, connaissant l'importance de l'expression des relations causales dans le développement de la structuration du récit, pose des questions d'inférences causales centrées sur la macrostructure du récit, soit la structuration des composantes récurrentes, qui permettent à l'enfant d'expliquer son interprétation de l'histoire en cours de lecture. » (Baron, 2017, p. 56)

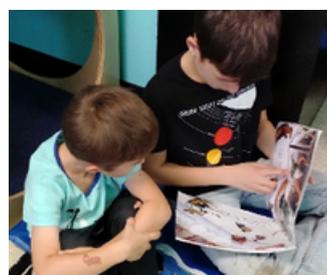
Cette activité de groupe suscite donc la réflexion et la construction causale de la macrostructure sans que l'adulte ait à explicitement enseigner la construction de ce rapport de cause à effet aux enfants (Baron, 2017).

Enfin, pour éviter toute confusion, il est important de définir ce que nous entendons par stratégies de lecture au sein de cet article. Ces dernières correspondent à un éventail de techniques que le lecteur emploie consciemment ou inconsciemment afin d'accéder à une compréhension de ce qu'il lit. Avant l'apprentissage formel des diverses stratégies de lecture en contexte scolaire, un lecteur débutant se forme lui-même une ou plusieurs stratégies de façon instinctive (Falardeau & Gagné, 2012). Nous sommes convaincues que la lecture des illustrations est la toute première stratégie déployée naturellement par l'enfant pour comprendre ce qui lui est lu et ce qu'il lira lors de son entrée dans la littérature.

## Nos projets d'intervention en contexte et leurs objectifs

Étant donné que nous sommes toutes trois des grandes amoureuses de la littérature, nous avons cherché à susciter cet intérêt chez les élèves de nos milieux de stage. De plus, nous avons constaté que bien que la littérature jeunesse soit appréciée des élèves, ceux-ci n'ont pas réellement accès à la compréhension des textes en raison de lacunes au niveau de la lecture ou le repérage d'informations essentielles du schéma du récit. Nous avons donc élaboré différents projets d'intervention en contexte visant à développer la compréhension de texte littéraire jeunesse chez nos élèves. Ces réalisations ont été effectuées au sein d'un continuum de niveaux scolaires, soit le préscolaire et l'ensemble du premier cycle du primaire.

La phase initiale de nos projets a été de discuter de la structure du schéma narratif avec les élèves en adaptant nos interventions à leur niveau. Ceci avait pour but d'amener les élèves à appréhender les informations intégrantes à l'organisation du récit. Il restera alors à déterminer si les élèves fondent davantage leur compréhension de l'histoire à partir des éléments lus (par eux-mêmes ou par l'adulte) ou en se basant sur ce qui est représenté au sein des illustrations.



## De la maternelle à la deuxième année

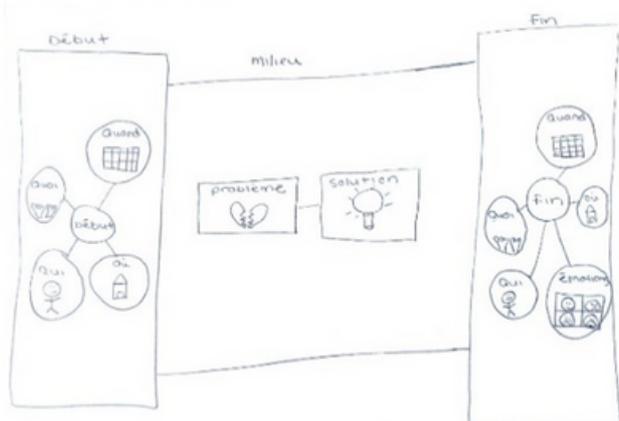
Au long de la période de stage, les élèves de maternelle 5 ans ont participé à une lecture interactive (plus ou moins poussée) d'albums jeunesse au moins trois fois par semaine. Nous avons ciblé la lecture de trois livres afin de concentrer nos observations, soit : « Le koala qui ne voulait pas », « Le dragon qui mangeait des fesses de princesse » et « Benjamin et la nuit ».

Après la lecture de l'album « Le dragon qui mangeait des fesses de princesse » en début d'année scolaire, les élèves ont été invités à faire un rappel du récit à livre ouvert à l'aide des éléments du schéma narratif, soit : le « qui » (personnages), le « quoi » (action), le quand (temps déterminé ou indéterminé), le « où » (lieu) (Baron, 2020). Par la suite, nous avons demandé à chacun de dessiner leur partie préférée de l'histoire. Les élèves ont été presque unanimes quant au choix de l'extrait, un dragon qui crache un garçon. Pourtant, le livre présente plusieurs passages amusants, mais celle-ci a été la plus « visuelle », avec une illustration sur deux pages (Boitelle, 2019).

Pour enchaîner, l'enseignant a fait la lecture de « Benjamin et la nuit » en sous-groupe d'élèves. Ce choix pédagogique avait pour but de laisser plus de place à chaque élève pour s'exprimer. La modalité des sous-groupes a également permis une meilleure analyse de la construction de sens chez les élèves ainsi qu'une rétroaction plus ciblée. Nous avons essayé de faire un rappel du récit avec livre fermé, sans succès. Cependant, le rappel de récit soutenu par les illustrations a été très fructueux et imaginatif.

Pour faire suite au projet conduit dans le monde du préscolaire, la classe de première année du primaire a été exposée à la lecture et à l'observation de livres à travers de diverses activités individuelles, en dyades ou en grand groupe. Parmi celles-ci, les lectures interactives étaient les plus aimées par les élèves. En préparation à la réalisation du projet d'intervention en contexte, de nombreuses questions ont été posées aux enfants afin de cerner leur niveau de compréhension de l'histoire. Leurs gestes et leur langage non verbal (pointer du doigt une illustration, froncer de sourcils) ont également été observés. Il a alors été constaté que les élèves se raccrochaient davantage aux images présentes au sein du livre pour construire du sens de l'histoire plutôt qu'au propos de l'enseignante. Plusieurs questions de réflexion sont alors apparues : comment ces images peuvent-elles contribuer à leur compréhension ? De quelle façon les enfants utilisent-ils la stratégie de la lecture des illustrations pour comprendre une histoire ? Les images contribuent-elles à la construction de sens du schéma du récit ? Ces dernières ont inspiré l'élaboration du projet d'intervention en contexte.

En maternelle, l'enseignante travaille le schéma du récit sans pour autant nommer explicitement ses composantes. En ce qui a trait à la première année, l'étape initiale du projet a été de revoir avec les élèves la structure du schéma du récit pour comprendre les composantes d'une histoire. Un schéma composé de pictogrammes a alors été créé avec la contribution des élèves. Par ailleurs, les enfants étaient très participatifs et engagés puisqu'ils déterminaient les pictogrammes représentant les informations essentielles à la structure narrative. Puis, le schéma a été employé comme outil de référence pour les activités de lecture suivantes.



Après le modelage, plusieurs albums jeunesse ont été exploités de différentes manières. Par exemple, l'histoire de Pic-Nic est Rosalie, qui est un album sans texte, a servi à stimuler l'imagination des enfants. Ces derniers ont d'ailleurs été émerveillés à la découverte de l'album en raison de l'absence de texte. Ils n'avaient jamais vu un tel ouvrage. Ainsi, cette activité a été particulièrement porteuse de sens parce que les élèves ont pu construire une histoire en se basant exclusivement sur ses illustrations.

Après plusieurs périodes de lecture interactive, une activité où les élèves devaient remettre en ordre les illustrations d'une histoire préalablement lue a été réalisée. Ceci avait pour objectif de vérifier si les élèves étaient aptes à se rappeler de l'histoire par le biais des images sans que l'enseignante ait à intervenir. En circulant entre les équipes, il était assez intéressant de constater que, pour la majorité des dyades, ce fut un réel succès. Les élèves replaçaient les illustrations en ordre logique en s'entraînant dans la construction du rappel. Voici des extraits de propos entendus :

« Cette image vient avant dans l'histoire, je l'ai vue (dans le livre). »

« Cette image, c'est le problème comme le cœur brisé (pictogramme au sein du schéma narratif fait par les enfants) ».

Il a alors été question de prouver le rôle contributoire des illustrations à la compréhension du récit. À la fin du stage 4, nous avons comme objectif de leur lire Benjamin et la nuit sans montrer les illustrations aux élèves. De nombreux constats en sont ressortis, certains élèves n'écoutaient pas et d'autres parlaient en même temps que l'enseignante. Verbatim avec un élève qui a l'habitude de répondre activement aux questions posées par l'enseignante durant les lectures interactives :

**Enseignante : Quel est le problème dans notre histoire? Rappelle-toi, c'est le cœur brisé que nous avons dessiné dans notre schéma pour bien comprendre les étapes de notre histoire.**

**Élève A : Je ne sais pas. Il n'y a pas d'images.**

**Enseignante : Je viens tout juste de mentionner le problème.**

**Élève A : Je m'en rappelle plus.**

Un projet d'intervention en contexte touchant le domaine de la littératie a également été réalisé au sein de la classe de deuxième année. Ce dernier avait pour objectif d'amener les élèves à exploiter les stratégies de lecture de façon autonome. Le but était de répondre à des difficultés de compréhension de lecture dénotées chez le groupe en général par plusieurs intervenants depuis le début de l'année scolaire.

La première phase était une activité de réactivation des connaissances en ce qui a trait au schéma narratif du récit en trois parties. L'identification de ces parties et des informations procédurales les constituants a été exercée à travers plusieurs textes narratifs produits par les élèves. Or, la structure narrative présentée à ce niveau, la deuxième année du primaire, était davantage approfondie qu'aux niveaux antérieurs. Par exemple, les émotions des personnages au fil du récit ont été exploitées pour expliquer leurs choix.

Les enfants seront-ils en mesure d'aller plus loin que la simple émotion illustrée dans le livre ou pourront-ils la justifier en se basant sur leur compréhension du récit ? Il a été intéressant de dénoter la progression des enfants quant à leur compréhension du récit de façon globale, car ils créaient des liens entre les passages racontés surpassant alors la simple description d'illustrations. Cependant, il est important de rappeler que les images demeurent un outil essentiel pour soutenir la compréhension de la trame du récit.

Puis, quelques stratégies de lecture ont été abordées brièvement pour favoriser leur ajout à la lecture d'illustration en raison du niveau de fin de cycle. Elles ont ensuite été mises en pratique au cours de diverses activités telles les lectures interactives conduites en grand groupe. En revanche, le rôle de la lecture des illustrations est demeuré le principal sujet d'observation. Au fil des activités de compréhension de texte, la présence et la taille des illustrations ont été diminuées afin de faire progresser les élèves vers les stratégies de lecture plus avancées, soit le survol du texte et le rappel après la lecture de chaque paragraphe. Cela a eu pour effet de bouleverser les élèves qui s'inquiétaient de ne pas être capables de répondre aux questions posées : « Bin là, comment on peut savoir c'est où pis quand si on voit pas rien [sic]. »

Enfin, l'album Une tonne de tartes, écrit par Robert Munsch, a été lu aux élèves. Cet ouvrage jeunesse contient des illustrations dynamiques et colorées qui ont capté l'attention des élèves qui les trouvaient très rigolotes. À la suite de la lecture, les élèves ont été interrogés à livre fermé quant aux différentes parties du récit ainsi qu'aux comportements des personnages afin d'établir des relations causales entre les éléments de l'histoire.

La production finale des élèves en lien avec le projet d'intervention en contexte a été la réalisation d'une fiche demandant aux enfants de nommer leur passage favori du récit et de le dessiner. Une brève appréciation de l'œuvre a également été requise. Il a été très révélateur de voir que la quasi-totalité des élèves a vanté les illustrations et leurs couleurs vives !

## Constats et réalisations

Il a été captivant de constater l'évolution de la compréhension du récit et le rôle de la lecture des illustrations dans le continuum de niveaux allant du préscolaire cinq ans à la deuxième année du primaire, soit la fin du premier cycle.

Effectivement, les enfants du préscolaire basaient presque exclusivement leur compréhension de l'histoire sur les images. Ainsi, il leur est très ardu de faire un rappel de récit sans avoir accès aux illustrations d'un album. Or à livre ouvert, les élèves étaient en mesure de rappeler une grande partie de l'histoire. Cependant, les enfants avaient tendance à inventer des « extraits » qu'ils construisaient à partir des illustrations de chaque page. Nous avons alors pu constater que l'élève de maternelle cherche l'illustration afin de créer du sens de ce qui lui est raconté par l'adulte.

**Enseignante** : Pourquoi Kevin ne voulait-il pas descendre de son arbre ?



**Élève** : Parce qu'il a été mangé par un crocodile.

Il est important de noter que l'extrait en question parle de dangers potentiels, mais l'illustration nous montre le koala dans la bouche d'un crocodile.

De ce fait, avant d'entrer dans le monde de l'écriture, l'élève n'a que les illustrations sur lesquelles se fier afin d'essayer de comprendre le récit et même le monde qui l'entoure (Bouchard, Charron, & Raby, 2016). Ainsi, le rôle de la lecture des images est essentiel pour permettre à l'enfant de comprendre ce qu'il voit dans sa vie quotidienne, et ce, au-delà de l'univers scolaire.

De ce fait, avant d'entrer dans le monde de l'écriture, l'élève n'a que les illustrations sur lesquelles se fier afin d'essayer de comprendre le récit et même le monde qui l'entoure (Bouchard, Charron, & Raby, 2016). Ainsi, le rôle de la lecture des images est essentiel pour permettre à l'enfant de comprendre ce qu'il voit dans sa vie quotidienne, et ce, au-delà de l'univers scolaire.

En ce qui a trait à la première année du primaire, nous avons pu observer que l'image aide à la mémorisation des informations procédurales du récit comme "le qui, le quoi et le pourquoi (Colnot, 2014). Voici quelques exemples d'échanges entre l'enseignante et divers élèves ayant eu lieu au cours d'une lecture interactive. Il est impressionnant de noter les prédictions faites par les élèves en lien avec la couverture, les images et leurs expériences personnelles.



**Enseignante** : Aujourd'hui, nous allons lire une histoire à partir d'illustrations, d'images. Nous allons découvrir l'histoire sans texte. De qui parlerons-nous ?

**Élève** : Un koala et sa mamie !

**Enseignante** : Y-a-t-il un autre personnage ?

**Élève** : Non, on voit juste deux personnes sur l'image.



**Enseignante** : Qu'est-ce que tu vois sur cette page ? Qu'est-ce qui se passe ?

**Élève** : La vieille madame s'en va ! Le koala est triste.

**Enseignante** : Il est triste ?

**Élève** : Oui beaucoup ! Regarde il est assis par terre avec la tête penchée (en pointant du doigt la face). Il va s'habiller pour aller la rejoindre. Moi, quand ma mamie retourne chez elle, je me sens triste aussi.

Nous croyons fortement que les élèves, dès leur jeune âge, se référeront à la visualisation des illustrations pour être en mesure de construire du sens et de se rappeler un récit. En notre opinion, la tâche de compréhension deviendrait davantage complexe pour l'élève sans le support des illustrations. D'ailleurs, cela a été prouvé par l'entremise de nos expériences mutuelles vécues au fil de notre quatrième stage en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Cela vient alors démontrer l'importance des illustrations en ce qui a trait à la compréhension des élèves débutant leur scolarisation. Cependant, ce rapport à l'image évolue continuellement avec notre culture littéraire et culturelle (Colnot, 2014). Enfin, le rôle influent des illustrations a de nouveau été confirmé tout au long du processus et plus notamment lors de la production finale. Effectivement, la lecture des illustrations demeure la première stratégie de compréhension de lecture sur laquelle les élèves fondent la majorité de leur compréhension et de leur rappel.

## Conclusion

Comme il a été avancé au début de cet article, notre objectif était d'explorer la contribution des illustrations à la construction de sens d'un récit conté ou lu chez les enfants du préscolaire et du premier cycle du primaire. Il est clair que les illustrations aident le lecteur à entrer dans la littératie. Ainsi, les images supportent la compréhension de l'histoire, car le lecteur y décèle des indices indispensables à sa bonne compréhension (Colnot, 2014). Les images au sein des albums jeunesse jouent donc un rôle primordial puisqu'elles favorisent l'engagement des enfants envers le récit et, donc, leur compréhension. Au final, nous croyons que les illustrations et le texte se complètent mutuellement, et ce, au service de l'élève. Sans l'image, l'élève perd l'accès à une forme de compréhension. Bien sûr, il est du devoir de l'enseignant d'amener l'élève à progresser au-delà de la lecture d'illustrations afin d'affiner sa lecture et, de ce fait, sa compréhension. Pour faire suite aux projets d'intervention en contexte abordés au sein de cet article, il est possible de s'interroger quant à la lecture des illustrations chez les élèves du deuxième et du troisième cycle. L'interprétation des illustrations d'un texte peut-elle être biaisée par l'entremise d'expériences ou de croyances personnelles et culturelles ?

## Références

- Baron, M.-P. (2020). Les récits de littérature jeunesse : comment structure-t-on ces belles histoires ? Récupéré sur [https://irc-cn.ca/wp-content/uploads/2020/06/Les-r%C3%A9cits-de-litt%C3%A9rature-jeunesse\\_VF5.pdf](https://irc-cn.ca/wp-content/uploads/2020/06/Les-r%C3%A9cits-de-litt%C3%A9rature-jeunesse_VF5.pdf)
- Baron, M.-P., Boisclair, A., & Makdissi, H. (2011). Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe. *Éducation et francophonie*, 39(1), pp. 26-53. doi:<https://doi.org/10.7202/1004328ar>
- Boitelle, T. (2019). L'influence de la lecture et des illustrations dans la mémorisation et la compréhension d'un album jeunesse chez l'élève de maternelle. Université de Nantes. Nantes: École supérieure du professorat et de l'éducation (Académie de Nantes). Récupéré sur [https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02517611/document?fbclid=IwAR2\\_5lkbhAlvc6UGXqnLXH0IQSM32d7rTuS2JOIVMLduG4jO9omj1E6WbW4](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02517611/document?fbclid=IwAR2_5lkbhAlvc6UGXqnLXH0IQSM32d7rTuS2JOIVMLduG4jO9omj1E6WbW4)
- Bouchard, C., Charron, A., & Raby, C. (2016). Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant. Les éditions CEC.
- Bourgeois, P. (2000). Benjamin la nuit. Scholastic.
- Bright, R. (2017). Le koala qui ne voulait pas. Éditions Scholastic.
- Cajole-Laganière, H., Martel, P., & Masson, C.-É. (s.d.). Lecture. Récupéré sur Usito - Le dictionnaire: <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/lecture>
- Collins, J. W. (2003). The Greenwood Dictionary of Education. (A. CLIO, Éd.) Récupéré sur <http://publisher.abc-clio.com.acces.bibl.ulaval.ca/9780313017285>
- Colnot, A. (2014). Les illustrations dans les albums de jeunesse aident-elles ou entravent-elles la lecture ? Mémoire de maîtrise. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01063669/document>
- Crago, M., & Gagné, A. (2012). Étude corrélative de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3). Récupéré sur <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n3-rse01175/1022710ar/>
- Croisetière, C. (2010). Former des lecteurs stratégiques au primaire. *Québec français(157)*, pp. 54-55. Récupéré sur <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2010-n157-qf1503646/61512ac/>
- Demers, D., & Rodrigue, A. (2016). Le dragon qui mangeait des fesses de princesses. *Dominique et compagnie*.
- Maheu, S.-A. (1996). Enseigner les schémas de récit : est-ce possible dès les premières années ? *Québec français(100)*, pp. 55-57. Récupéré sur [https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n100-qf1377402/58695ac/?fbclid=IwAR1i2ArSRGDHwvUqI-loj92fFfaigXCRXvh2OqDkq-g8aGTDDMA\\_kXrvpII](https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n100-qf1377402/58695ac/?fbclid=IwAR1i2ArSRGDHwvUqI-loj92fFfaigXCRXvh2OqDkq-g8aGTDDMA_kXrvpII)
- Munsch, R. (2002). Une tonne de tartes ! Éditions Scholastic.
- Vincent, G. (1982). Pic-Nic et Rosalie. Duculot.

# L'ÉVEIL À LA LECTURE AU PRÉSCOLAIRE

FRÉDÉRIQUE BROUILLARD



## Introduction

Installé confortablement dans le coin lecture, l'élève de ma classe de stage choisit un livre et tourne les pages à une vitesse phénoménale. Nous sommes en période de jeux libres, pourquoi choisit-il de lire cet album si ça ne semble pas l'intéresser? Il n'est pas le seul à manipuler son livre avec rapidité : son camarade ne s'arrête pas plus de deux secondes sur la page couverture de l'album qu'il a choisi de lire. Et s'ils étaient intéressés par leur album, mais qu'ils ne savaient pas comment s'en servir?

La majorité des élèves de ma classe démontre de l'intérêt pour les livres. Durant leur temps libre, ils se rendent souvent dans le coin lecture pour en regarder. Par contre, plusieurs élèves manquent de connaissances en ce qui concerne la façon dont on doit regarder / lire un album jeunesse. Ils tournent plusieurs pages à la fois, ils regardent les pages de droite à gauche et ils passent très peu de temps à regarder la page couverture, par exemple. J'ai cherché à mettre en place des séances de lecture afin d'enseigner certains comportements que les lecteurs font. Dans cet article, je tenterai de répondre à la question : Comment aider les élèves du préscolaire à poursuivre leur éveil à l'écrit en lecture?

Le préscolaire est une période où l'enfant poursuit son éveil à l'écrit (Fréchette, Morissette, 2017). Le concept utilisé pour parler de cet éveil est l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011).

Ce concept se définit par les connaissances, habiletés et attitudes que l'enfant acquiert avant de commencer l'apprentissage conventionnel de la lecture et de l'écriture (Fréchette, Morissette, 2017). Selon le modèle de Giasson, l'émergence de l'écrit est constituée de 5 composantes : « le langage oral[1], la clarté cognitive, la conscience phonologique, la connaissance des lettres et le principe alphabétique » (Fréchette, Morissette, 2017).

[1] Le développement du langage oral facilite la capacité de réfléchir aux sons, aux mots et aux phrases (Bouchard, Fréchette, 2011). Cette composante de l'émergence de l'écrit ne sera pas abordée dans cet article.

La clarté cognitive se manifeste lorsque l'enfant apprend à saisir les règles de la langue écrite (Fréchette, Morissette, 2017). L'enfant du préscolaire apprendra, par exemple, à « connaître le sens spatial de la lecture et de l'écriture » (Gouvernement du Québec, 2021; Morin, 2012 p.30). En effet, avant de faire un apprentissage formel en lecture, il doit apprendre comment tenir un livre à l'endroit et tourner les pages dans le bon sens. (Bouchard, Fréchette, 2011). La lecture d'album jeunesse soutient le développement de cette composante (Bouchard, Fréchette, 2011). Ça peut sembler surprenant mais, lorsqu'un enfant fait semblant de lire un livre, il chemine dans son développement de la lecture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

L'élève du préscolaire doit avoir des opportunités diversifiées d'explorer le monde de la lecture. Il peut être simple d'offrir des moments où l'enfant peut faire ses découvertes. Ça peut sembler surprenant mais, lorsqu'un enfant fait semblant de lire un livre, il chemine dans son développement de la lecture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

En souhaitant développer la clarté cognitive des élèves, il est possible que les autres composantes du modèle de l'émergence de l'écrit se manifestent. La conscience phonologique, la connaissance des lettres et la compréhension du principe alphabétique sont des composantes qui s'inscrivent aussi dans le développement du langage écrit. La conscience phonologique réfère, par exemple, à la capacité de l'enfant à considérer les mots en fonction des syllabes, des phonèmes et de leur rime. La connaissance des lettres implique que l'enfant connaît le nom et le son des lettres (Bouchard, Fréchette, 2011). Le principe alphabétique consiste à mettre consciemment en relation les graphèmes (ou les groupes de lettres) et les phonèmes. En comprenant le principe alphabétique, l'enfant comprend que les sons sont associés à des lettres (Fréchette, Morissette, 2017). La plupart des enfants du préscolaire ne comprennent pas encore ce principe (Bouchard, Fréchette, 2011). Ils devront d'abord s'approprier les fonctions de l'écrit, les règles de l'écrit et la relation entre le langage oral et écrit (Fréchette, Morissette, 2017).

## Les séances de lecture

Lors de mon stage 4, à l'éducation préscolaire 5 ans, j'ai mis en place un projet de lecture. Ce projet de séances de lecture consistait à intégrer une période de 20 minutes de lecture d'albums jeunesse par semaine pendant sept semaines. Durant les trois premières périodes, les élèves étaient introduits au fonctionnement des séances de lecture. Ils étaient invités à découvrir de nouveaux albums jeunesse. Lorsqu'ils terminaient leur album, ils avaient la possibilité de l'échanger avec un ami ou d'en prendre un autre au centre de la table (photo 1). Il est important de mentionner que durant chaque séance de lecture, les 18 enfants de la classe avaient accès à de nouveaux livres. Les albums étaient choisis à la bibliothèque en fonction de la qualité de l'œuvre, par exemple, les illustrations devaient être intéressantes du point de vue de la narration visuelle et de l'esthétisme (Dupin, Montésinos-Gelet, DID-1908 2011).

Photo 1. Deux élèves échangent leur livre après l'avoir lu



Les quatre autres séances se déroulaient en 2 étapes : l'enseignement explicite d'un comportement de lecteur (5 minutes) et de la lecture à soi (15 minutes). Les comportements de lecteur qui ont été travaillés sont : manipuler un livre page par page, imiter un lecteur en faisant semblant de lire de gauche à droite, montrer le titre de la page couverture et remarquer les noms de l'auteur et de l'illustrateur. Ces comportements ont été choisis en fonction de la composante « connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture » du domaine langagier au préscolaire (Gouvernement du Québec, 2021). En mettant en pratique ces comportements, l'enfant développe sa clarté cognitive en apprenant des règles de la langue écrite en lecture (Fréchette, Morissette, 2017).

Durant l'enseignement explicite, le comportement de lecteur était modélisé à l'aide d'un album jeunesse. Je montrais, par exemple, aux élèves comment tourner les pages d'un livre doucement. Je leur demandais ensuite ce qui se passe lorsqu'on tourne les pages d'un livre une par une et doucement (ex. de réponse attendue : on peut prendre le temps de regarder les images). Les élèves étaient invités à essayer le comportement de lecteur lors de la lecture à soi. Ils avaient aussi la liberté de faire d'autres découvertes en lecture : je n'exigeais pas qu'ils mettent en pratique le comportement enseigné durant toute la séance. L'enseignement du comportement permettait de donner une intention à la séance et de faire naître d'autres explorations (Crinon, Espinosa, Gremmo, Jarlégan, Kreza, Leclair-Halté, 2015). Lors de la séance suivante, afin de réactiver les apprentissages antérieurs du groupe, j'affichais au tableau une photo d'un enfant de la classe qui mettait en pratique le comportement de la séance précédente (ex. photo 2 et photo 3). Avant d'enseigner le nouveau comportement de lecteur, je demandais aux enfants s'ils se rappelaient ce que nous avons appris la semaine passée.

## Résultats

Les actions et les comportements adoptés par les élèves seront analysés en s'appuyant sur le concept de l'émergence de l'écrit en lecture (Giasson, 2011). Étant donné que les trois premières séances de lecture permettaient aux enfants de se familiariser avec le fonctionnement, aucune trace n'a été collectée à ces moments. L'observation des enfants a officiellement commencé après la troisième séance.

À la quatrième séance, le comportement « manipuler un livre page par page » a été enseigné. Lors de mon observation, c'est le trois quarts des élèves qui tournaient les pages une par une. En effet, la majorité des élèves de cette classe étaient en mesure d'appliquer cette convention propre à la lecture (Gouvernement du Québec, 2021). En fait, sur les 16 élèves présents, il y avait quatre élèves qui tournaient les pages rapidement ou qui passaient plusieurs pages à la fois. Ils semblaient avoir de la difficulté à garder leur attention sur leur livre. La capacité d'attention de ces enfants était meilleure lorsque je regardais le livre avec eux : ils tournaient les pages plus lentement et une à la fois. Avec du soutien, ces lecteurs « en émergence », comme le dit Giasson, étaient capables de mettre en pratique le comportement de lecteur (Giasson, 2011).

Une semaine plus tard, lors de la cinquième séance, les élèves étaient invités à « imiter un lecteur en faisant semblant de lire de gauche à droite ». À un moment ou à un autre, tous les enfants utilisaient leur doigt pour faire semblant de lire de gauche à droite (photo 2). Certains utilisaient leur doigt tout au long de la lecture de leur album et d'autres seulement à certains moments. Très peu d'élèves ont eu besoin d'un rappel pour promener leur doigt de gauche à droite plutôt que de droite à gauche et un seul rappel fut suffisant. Cette compréhension du sens de la lecture relève de la clarté cognitive. Le lecteur « en émergence », doit saisir l'importance de cette convention en lecture (Morin, 2012).



De plus, la captation vidéo de la cinquième séance, permet de voir un moment intéressant entre une élève et moi. On voit l'élève se retourner vers moi en pointant du doigt le mot « mon » et dire : « je suis capable de lire ce mot-là ».

Moi : C'est vrai? Qu'est-ce qui est écrit?

Élève : « Mes »

Moi : Tu as reconnu le « m » en?

Elle s'attarde de nouveau au mot et se reprend.

Élève : « Mo », dit en étirant le son [ m ].

Moi : « Mon », dit en étirant le son [ m ].

« C'est super (nom de l'élève), tu reconnais bien tes lettres! »

En fait, cette élève reconnaît plus que le nom des lettres. Elle peut aussi dire le son des lettres afin d'essayer de former un mot ou une syllabe. Elle démontre donc une conscience phonologique par sa compréhension de certains phonèmes (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Pour elle, la convention que la lecture se fait de gauche à droite est déjà maîtrisée. Elle comprend maintenant que certains sons sont associés à des lettres et qu'on peut les mettre en relation (Bouchard et Fréchette, 2011). Dans le mot « mon », elle associe le phonème [ m ] à la lettre « m » et le phonème [ o ] à la lettre « o ». Elle fait ensuite la liaison de ces deux phonèmes pour former le son « mo ». Elle ne sait pas encore que les lettres « o » et « n » font le son « on » et comme pour la plupart des enfants de son âge, il est plus difficile d'extraire le son de la consonne « n » (Bouchard et Fréchette, 2011, p.256).

Lors de la sixième semaine, le comportement « montrer le titre » était enseigné. Lorsque je circulais dans la classe, plusieurs enfants me montraient qu'ils observaient le titre en positionnant leur doigt dessus (sans que je demande cette consigne) (photo 3).



Un enfant me montre le titre et me dit : « On peut pas savoir c'est quoi qui est écrit ». Il prend une pause et termine son idée en disant : « dans chaque mot, il a des lettres » (photo 4). Selon Morin, professeur et titulaire de la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant, « Cette curiosité au regard du monde de l'écrit devient centrale pour que le jeune enfant en vienne à se poser les questions suivantes : Comment fonctionne l'écrit? [...] » (Morin, 2012). Même s'il ne sait pas encore lire, il tente de trouver du sens aux écritures en mentionnant que les mots sont composés de lettres. En cherchant à comprendre des règles en lecture, la conscience de l'écrit de l'élève s'améliore (Fréchette, Morissette, 2017).



Durant la dernière séance, j'invitais les élèves à « remarquer les noms de l'auteur et de l'illustrateur ». Sans que je le demande, certains enfants me montraient les noms de l'auteur et de l'illustrateur lorsque je circulais, comme ils le faisaient la semaine précédente avec le titre. Il est difficile de savoir si tous les enfants sont en mesure de repérer le titre et les noms de l'auteur et de l'illustrateur, car mis à part le fait de les pointer, il n'y a pas de façon de savoir si l'élève comprend ces conventions propres à la lecture. De plus, il ne peut pas lire ces informations, il peut seulement apprendre à les repérer.

Par ailleurs, il était intéressant de voir que les élèves réinvestissaient les comportements enseignés lors des séances précédentes, ils tournaient tous les pages une par une et certains d'entre eux faisaient semblant de lire en promenant leur doigt de gauche à droite en suivant les écritures. Ils ont pris conscience de ces règles de langue écrite en lecture ce qui les a amené à développer leur clarté cognitive (Fréchette, Morissette, 2017).

# Retombées sur l'élève

Ces moments de lecture à soi permettaient aux enfants de s'éveiller à la lecture de différentes façons. Même si l'élève avait déjà acquis le comportement enseigné lors de la séance, il allait parfois plus loin en faisant d'autres découvertes en lecture. C'est le cas, par exemple, des élèves qui tentaient de lire des petits mots, qui reconnaissaient des lettres et qui remarquaient que les pages étaient parfois numérotées.

La liberté qu'offraient les séances de lecture permettait aux enfants d'avancer à leur rythme dans leur éveil à l'écrit. Tous les élèves ont mis en pratique des comportements de lecteur qui relèvent de la clarté cognitive. Certains d'entre eux ont même démontré qu'ils développaient leur conscience phonologique. On peut aussi supposer que l'enfant qui mettait en relation le son de la lettre « m » et celui de la lettre « o » sera bientôt en mesure de comprendre le principe alphabétique (Bouchard et Fréchette, 2011, p.260).

Les moments de lecture à soi ont aussi permis aux élèves de développer leur goût pour la lecture. Chaque fois que j'annonçais une séance de lecture, les élèves manifestaient de l'enthousiasme. Cet intérêt qu'avaient les lecteurs « en émergence » démontre en soi un certain éveil à la lecture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

Si je devais remettre en place ce projet, il serait intéressant de faire un retour en groupe à la fin de chaque séance. Les enfants auraient la chance de partager leurs découvertes, leurs difficultés et ce qu'ils ont apprécié de la séance de lecture.

# Conclusion

En somme, il est simple d'instaurer des pratiques qui favorisent l'émergence de l'écrit en lecture chez le jeune enfant. La mise en place des séances de lecture nécessite peu de matériel (seulement l'emprunt d'albums jeunesse), peu de temps et le fonctionnement est rapidement maîtrisé par les enfants du préscolaire.

On favorise l'éveil à la lecture de l'enfant dès qu'il est en contact avec les livres. En lui apprenant des règles de langue écrite en français, on lui offre des outils pour développer sa compréhension des concepts de la lecture et acquérir une meilleure clarté cognitive (Fréchette, Morissette, 2017).

Par leur participation aux séances et leur intérêt pour les livres, les enfants démontraient qu'ils étaient intéressés à la lecture. Selon Bouchard et Fréchette, « les enfants du préscolaire ont généralement très hâte à la 1<sup>re</sup> année, car ils savent qu'ils apprendront à lire [...] » (Bouchard, Fréchette, 2011). Comment est-il possible de conserver cet intérêt tout au long du primaire de l'enfant? Il serait intéressant de se questionner afin de savoir comment on peut soutenir le jeune lecteur pour qu'il garde ce goût d'apprendre à lire et l'envie d'être en contact avec les livres.

# Références

Bouchard, C. Fréchette, N. (2011). Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contexte éducatifs. Presses de l'Université du Québec.

Crinon, J. Espinosa, N.Gremmo, M-J. Jarlégan, A. Kreza, M. Leclair-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? Open Edition Journals. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2586>.

Dupin, M. Montésinos-Gelet, I. (2011). Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse. Critères de qualité des œuvres de littérature jeunesse (ulaval.ca).

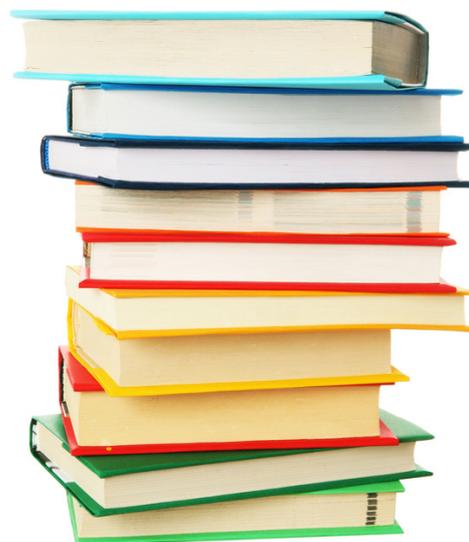
Fréchette, N. Morissette, P. (2017). Apprentissage de la lecture chez les enfants de 4 à 7 ans. Centre collégial de développement de matériel didactique. Développement de l'enfant (ccdm.qc.ca).

Giasson, J. (2011). La lecture. Apprentissage et difficultés. Gaëtan Morin éditeur.

Gouvernement du Québec. (2021). Programme cycle de l'éducation préscolaire.

Morin, M.-F. (2012). S'approprier l'écrit pour se construire. Revue préscolaire, 50(4), 28-31.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. (cdeacf.ca).



PRÉSCOLAIRE



**STRATÉGIE DE  
GESTION DE CLASSE  
ET D'ORGANISATION**





UNIVERSITÉ LAVAL 2022-2023

# LA MOTIVATION ET L'AUTONOMIE, UNE NÉCESSITÉ POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

LAURIE BERNIER



## Introduction

Dans le cadre de mon stage 4 au Baccalauréat en enseignement au primaire et en éducation au préscolaire, j'ai fait quelques constats concernant l'autonomie et la motivation des élèves dans nos écoles. Tout au long de mes expériences en tant que stagiaire ou suppléante, j'avais déjà constaté que la motivation chez les élèves était un problème d'envergure. Cependant, cela m'est apparu d'autant plus évident lors de mon dernier stage. Je remarque que la nouvelle génération d'élèves, celle à qui nous enseignerons, manque grandement d'autonomie et de motivation face aux apprentissages. Ils ont des besoins plus nombreux et plus spécifiques que les générations précédentes. Dans le concept de la motivation, nous y retrouvons le sens de l'effort. C'est un concept qui est très difficile pour les élèves d'aujourd'hui. Pourquoi mettre autant d'efforts dans quelque chose qui me paraît « inutile » ? Voilà ce qu'ils se disent. Cette problématique vient de la nouvelle génération, des nouveaux styles d'apprenants que nous retrouvons dans nos classes du Québec. De plus en plus d'enfants uniques se retrouvent dans les classes. Aussi, au fil des années, les technologies et les réseaux sociaux deviennent omniprésents. Heureusement, et malheureusement, ces technologies nous facilitent la vie tout en nous apprenant à devenir paresseux. Nous avons tout à portée de main, en un seul coup de doigt. C'est dans cette nouvelle génération que nos jeunes sont élevés. C'est pourquoi le sens de l'effort est moins enseigné.

De plus, les façons de faire des parents, quant à l'éducation des enfants, ont grandement changé, comparativement à la génération de nos parents. L'enfant est mis au centre de son éducation et est l'acteur des choix éducatifs. Cela peut avoir plusieurs points positifs, mais peut aussi en apporter des négatifs. Les enfants dits « roi », pour qui l'attention est facile à avoir à la maison, se retrouveront en conflit émotionnel et cognitif à l'école, puisqu'ils n'auront pas droit à un encadrement aussi centré sur eux et pour chacune de leurs difficultés rencontrées. Les enfants cherchant des réponses à leurs questions, et devant chercher dans le dictionnaire pour en avoir se retrouveront en situation de grand effort, lorsque normalement ils ont les réponses facilement, en un seul clic. C'est pourquoi cette nouvelle génération apporte son lot de difficultés dans les apprentissages scolaires des élèves. Leurs besoins passent d'un encadrement dirigé à un encadrement dirigé constant, soit du départ, jusqu'à la fin, et ce, sans relâchement. Tous ces constats me poussent à me poser la question suivante : « Comment rendre les élèves plus autonomes tout en respectant leur nouvelle réalité ? » Cette nouvelle réalité étant la nouvelle génération, ouverte sur les technologies et l'innovation, pour que tout soit plus facile, plus rapide et plus rentable. Voici la nouvelle génération avec qui nous avons à faire, celle que nous devons éduquer, et qui sera prochainement sur le marché du travail !

Dans les prochaines lignes, je ferai un portrait global de l'autonomie et de la motivation, tout en les reliant à un concept fort connu en éducation, l'autodétermination.

*« Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner » (Le petit Prince, Antoine de Saint-Exupéry).*

## Autonomie

Plusieurs définitions concernant le concept d'autonomie existent. Une d'elles a particulièrement capté mon attention : « L'autonomie est la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers, sans sujétion à autrui. » (Rocque & al., 1999) Pour les enseignants, le concept d'autonomie est souvent relié à l'élève qui est en mesure de faire seul, de prendre les décisions nécessaires dans un contexte donné, de suivre les étapes que nous leur avons judicieusement montrées, et plus encore. Mais si finalement l'autonomie était différente pour tous ? Il n'en reste pas moins que cela reste une problématique dans nos classes. Comment faire en sorte que chaque élève soit autonome, dans les capacités qu'il a, tout en libérant l'enseignant ? Cela peut sembler égoïste de dire que l'enseignant doit être « libéré ». Toutefois, c'est une réalité du métier. Les enseignants manquent de temps pour venir en aide aux élèves de façon adéquate, selon leurs besoins spécifiques. C'est pourquoi nous crions à l'autonomie[A1] . Comme l'explique Rocque & al., « avoir besoin d'assistance n'est pas un signe de faiblesse ou de manque d'autonomie. » (Rocque & al., 1999[A2] ) C'est cette nuance que nous devons comprendre. Il donne même l'exemple suivant : « Lire un document à l'aide de lunettes ou d'un logiciel de synthèse vocale [...] démontre qu'une personne peut nécessiter du soutien pour accomplir une tâche tout en étant autonome. » (Rocque & al., 1999) Si je reviens sur la définition écrite précédemment, je crois qu'elle fait un beau mélange de ce que les enseignants désirent en termes d'autonomie chez les élèves et des besoins de ceux-ci quant à cette notion. L'élève ayant besoin d'une aide supplémentaire ne sera pas moins autonome que les autres. Au contraire, si nous trouvons l'outil dont il a besoin, il travaillera encore plus fort pour réussir et il deviendra ainsi autonome. Cependant, pour d'autres élèves, c'est la motivation qu'ils doivent trouver afin de devenir autonomes. Et c'est à ce moment que le rôle de l'enseignant devient important.



## Motivation

Selon Rolland Viau, la motivation se définit comme suit : « Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement. » (Viau, 1994)

Cette définition démontre que la motivation vient de l'élève lui-même. En tant qu'enseignant, notre rôle est donc de le conduire vers cette motivation et de l'aider à la cultiver et la garder active. Si je reprends un passage de cette définition, soit « les perceptions qu'un élève a de lui-même », cela démontre qu'il y a réellement un lien avec l'autonomie. Un élève qui a besoin d'un soutien supplémentaire pour être plus autonome pourrait avoir une perception négative de lui, puisqu'il a des besoins particuliers, des besoins que les autres élèves de sa classe n'ont peut-être pas. Il pourrait se sentir incompetent face aux tâches qui lui sont demandées, et donc se démotiver. C'est pourquoi l'autonomie et la motivation sont interreliées.

*« La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit. » (Viau, 1994)*

La motivation, tout comme l'autonomie, sera différente pour chacun des élèves. Viau parle de la dynamique motivationnelle en disant que lorsque l'élève « [...] sait pourquoi une activité est importante et utile pour lui, qu'il se sent capable de la réaliser avec une certaine maîtrise et autonomie, en devenant acteur de son apprentissage, il se sent d'autant plus motivé. » (Académie Diderot, 2023) C'est pourquoi les deux termes sont interreliés. En ce sens, il est important, pour les enseignants, de varier leurs méthodes afin de les rendre plus attrayantes pour les élèves. Cela va de la façon de donner la consigne jusqu'au fait de varier les activités en classe et les façons d'enseigner. Les notions étant moins intéressantes pour les élèves doivent devenir des notions captivantes, qui suscitent leur intérêt et leur motivation à apprendre. Nous devons les emmener dans un processus cognitif nourrissant, qui représente un défi suffisant pour eux, c'est-à-dire ni trop simple, ni trop difficile. Un élève qui se retrouve devant une tâche simple de désengagera immédiatement par la facilité trop élevée de la réalisation de celle-ci. Il n'en verra pas l'utilité et le plaisir de la faire. Ce sera la même chose pour un élève face à une tâche trop difficile. Il entrera en conflit cognitif, se découragera et ne voudra plus travailler et faire les efforts nécessaires, puisque ces efforts lui sembleront trop grands. La tâche lui semblera insurmontable. C'est donc pourquoi la motivation part de l'enseignant et qu'il est de son rôle de la mener vers ses élèves.

## Autodétermination

La théorie de l'autodétermination vient maintenant prouver que les deux termes dont il est question depuis le début de cet article sont liés. En effet, cette théorie repose sur trois besoins psychologiques fondamentaux, soit le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. Selon Ryan et Deci, « tout individu est disposé à fonctionner de manière optimale s'il parvient à combler trois [...] BPF[A1] . » (Ryan & Deci, 2017), soit ceux inscrits précédemment. En d'autres mots, si les besoins fondamentaux des élèves sont répondus, ils seront en mesure de trouver la motivation nécessaire pour effectuer toutes tâches scolaires, et ce, de façon totalement autonome, tout en se sentant compétents. Cette théorie contient aussi certaines catégories qui satisferont ou frustreront les BPF. Il s'agit de la structuration, du soutien à l'autonomie et de l'engagement. Nous pouvons voir les critères de la deuxième catégorie dans le tableau suivant.

Ce dernier permet aux enseignants d'évaluer leur enseignement, à savoir s'il répond aux BPF des élèves, afin qu'ils soient motivés et autonomes dans la tâche effectuée.

**Tableau 1**

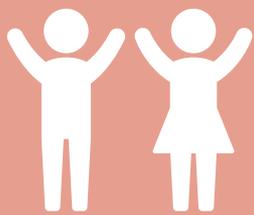
<i>Pratiques satisfaisant peu/pas les BPF S'appuie sur l'extrinsèque</i>	<i>Continuum</i>							<i>Pratiques soutenant les BPF S'appuie sur l'intrinsèque</i>
<b>Ressources motivationnelles</b> - Présence d'incitatif, de conséquences - Conformité (uniformité) des tâches - Échéances	1	2	3	4	5	6	7	<b>Ressources motivationnelles</b> - Prise en compte des intérêts des élèves, plaisir lié à la tâche - Présence de choix - Défi adapté
<b>Langage (vocabulaire)</b> - Contrôlant - Rigide - « Il faut »/« vous devez »/...	1	2	3	4	5	6	7	<b>Langage (vocabulaire)</b> - Flexible - Informatif
<b>Valeur de la tâche proposée</b> - Aucune présentation de l'objectif - Occultation du sens de la tâche	1	2	3	4	5	6	7	<b>Valeur de la tâche proposée</b> - Présentation de l'objectif - Identification des bénéfices de la tâche - Authenticité de la tâche
<b>Prise en compte des réactions des élèves</b> - Considération limitée des réactions (émotions) des élèves - Essai de compenser ou de changer les réactions des élèves	1	2	3	4	5	6	7	<b>Prise en compte des réactions des élèves</b> - Écoute - Réajustement - Acceptation et validation des réactions/sentiments des élèves

Les enseignants doivent donc tenter de rejoindre la motivation intrinsèque plutôt que la motivation extrinsèque de l'élève. La motivation intrinsèque est « lorsque l'individu fait une activité parce qu'il la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir. » (Paquet & al., 2016) La motivation extrinsèque, elle, « implique que l'individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence qui lui est extérieure. » (Paquet & al., 2016) Autrement dit, la motivation extrinsèque est souvent faite lorsque la personne veut obtenir une récompense ou éviter une punition. (Paquet & al., 2016) Tel qu'expliqué un peu plus tôt, la motivation doit venir de l'élève lui-même. C'est pourquoi la motivation intrinsèque est à prioriser. Plusieurs besoins peuvent être un facteur positif quant à la motivation intrinsèque comme le besoin de sécurité, le besoin d'affiliation, le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de signifiante. Si ces derniers sont répondus chez les élèves, ils se sentiront d'autant plus engagés. En effet, « lorsqu'une personne est motivée de l'intérieur, elle éprouve un sentiment d'autodétermination, pour autant que son besoin d'autonomie soit satisfait. » (Paquet & al., 2016) Alors, pour qu'un élève soit motivé, son besoin d'autonomie doit être comblé. Finalement, il est aussi démontré par des études que « l'ambiance générale reliée à une situation, telle que la qualité des relations interpersonnelles à la maison, à l'école ou dans les groupes de travail, peut aussi avoir un effet sur la motivation intrinsèque des gens. » (Paquet & al., 2016) Ces deux citations démontrent que les besoins des élèves doivent effectivement être répondus afin qu'ils soient motivés et ces derniers ne viennent pas seulement des apprentissages, mais aussi de la relation avec l'enseignant, pour n'en nommer que deux.

En conclusion, je peux donc dire qu'il est vrai, par la recension des écrits de différents auteurs, que motivation et autonomie sont interreliées. Nous pouvons appeler cela de l'autodétermination. Ainsi, je suis en mesure d'en conclure que si la théorie de l'autodétermination est répondue, les élèves pourront effectivement mieux réussir. Un extrait du livre 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe le démontre bien : « Un climat positif, où règnent l'interaction et l'entraide, favorise la réussite des élèves [...] » (Frey, p.18) Une piste d'action possible serait donc de former les enseignants sur le lien entre l'autonomie et la motivation des élèves. Les méthodes ont énormément changé dans les dernières années et elles devraient être mises à jour dans les classes, afin que les enseignants améliorent leurs façons de faire en classe pour rejoindre la motivation intrinsèque de leurs élèves. Ils en deviendront ainsi plus autonomes et leur réussite en sera meilleure !

# Références

- Académie Diderot. (2023). Repéré à : <https://www.academiediderot.com/post/motivation-scolaire>
- Formation en pédagogie inclusive. (2010). Repéré à : <https://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m03-section-4-developper-lautonomie-chez-leleve&module=module-3>
- Frey, N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe : Guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Bibliothèque et Archives nationales du Québec : Chenelière Éducation.
- Paquet, Y. & al. (2016). La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués. Repéré à : [https://www.furet.com/media/pdf/feuillestage/9/7/8/2/8/0/4/1/9\\_782804189006.pdf](https://www.furet.com/media/pdf/feuillestage/9/7/8/2/8/0/4/1/9_782804189006.pdf)
- Vallerand, V., Larocque, E. (2021). ENP-2005. Grille d'observations des pratiques soutenant l'autodétermination (Ryan & Deci, 2020) des élèves. Repéré dans mon portail : <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/ena/site/module?idSite=129013&idModule=1117541&editionModule=false&idPage=3027343>



# LE CONSEIL DE COOPÉRATION : UN OUTIL DE RÉGULATION DES COMPORTEMENTS À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

MELISSA DUCHESNE ET FRÉDÉRIQUE GERMAIN



## Introduction

À l'éducation préscolaire, un des problèmes premiers est la gestion des comportements des enfants. En effet, plusieurs moyens couramment utilisés peuvent être mis en place pour diminuer les comportements impulsifs en classe, notamment l'utilisation d'un système d'émulation, la mise en place d'une gestion de classe positive et l'application de conséquences logiques. Comme il sera démontré ultérieurement, l'efficacité ou l'inefficacité de ces méthodes courantes ont effectivement déjà été prouvées. Pourtant, le conseil de coopération, fréquemment utilisé avec des élèves plus âgés, peut lui aussi être mis en place dans une classe d'éducation préscolaire dans le but de favoriser l'autorégulation des comportements en plus de développer une grande partie des composantes des domaines du programme-cycle de l'éducation préscolaire.

## Le conseil de coopération

Le conseil de coopération est un moment de partage entre ses membres concernant divers sujets de la classe : « l'organisation de la vie en classe, du travail, des responsabilités, des jeux, des relations interpersonnelles, les projets » (Jasmin, 1994, p.4).

Quelques adaptations du conseil de coopération sont nécessaires dans une classe d'éducation préscolaire. Les rencontres sont de plus courte durée, un modelage des comportements attendus (parole bienveillante, tour de parole, écoute de l'autre, position d'écoute, etc.) et du déroulement d'une séance sont nécessaires au bon déroulement du conseil. Ainsi, plusieurs rencontres sont destinées au modelage et à la pratique des différentes actions pour viser la bienfaisance des enfants les uns envers les autres (Rondeau, 2014, p. 27). Par exemple, aucune accusation ne doit être portée. L'enfant doit parler de ses sentiments et de ce qu'il lui est arrivé. C'est de cette manière que « la promotion de valeurs telles que la coopération, le sens des responsabilités, le respect de soi et des autres, l'autonomie, la démocratie, etc. » peut être faite afin de favoriser la régulation des comportements (Jasmin, 1994, p.1).

*C'est de cette manière que « la promotion de valeurs telles que la coopération, le sens des responsabilités, le respect de soi et des autres, l'autonomie, la démocratie, etc. » peut être faite afin de favoriser la régulation des comportements (Jasmin, 1994, p.1).*



**Tableau 1: Comparaison des différentes stratégies de régulation**

		Caractéristiques					
		Approche corrective <sup>1</sup>	Approche préventive	Motivation intrinsèque <sup>2</sup>	Motivation extrinsèque	Implication des enfants dans les décisions	Autonomie
Systèmes de gestion de classe	Système d'émulation	x			x		
	Gestion positive des comportements difficiles		x	x			x
	Conséquences logiques	x			x		
	Conseil de coopération	x	x	x		x	x

<sup>1</sup> Selon le CTREQ (2017), l'approche corrective est une réaction aux écarts de conduite. L'enseignante est en réaction par rapport aux comportements dérangeants des élèves. À l'inverse, l'approche préventive soutient que « l'enseignant[e] doit effectuer des interventions préventives qui incitent les élèves à adopter de bons comportements » (CTREQ, 2017). Elle n'attend donc pas l'arrivée d'un comportement dérangeant pour agir.

<sup>2</sup> Selon la théorie de l'autodétermination, « la motivation est dite intrinsèque lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe [...]. La motivation extrinsèque, quant à elle, renvoie à la pratique d'une activité effectuée non en raison du plaisir qu'elle procure, mais pour des raisons souvent externes ou des motifs instrumentaux » (CTREQ, 2019).

Comme démontré dans le tableau ci-haut, l'intégration du conseil de coopération dès le début de l'année semble avoir un impact plus grand sur l'autorégulation des comportements des enfants. En effet, l'intégration d'une attitude bienveillante par le conseil de coopération dès le début de l'année est une approche préventive efficace (Bissonnette, Bocquillon & St-Georges, 2020, p.239). Ces rencontres entre pairs permettent aussi de régler des conflits en trouvant des solutions après coup. Ainsi, l'aspect correctif implique les enfants directement dans les décisions de la résolution de conflit comparativement aux autres méthodes mentionnées ci-haut où l'enseignante détermine une conséquence logique en lien avec le mauvais comportement. En outre, puisqu'ils résolvent les conflits et conçoivent les règles de vie dans le conseil de coopération, ils apprennent tranquillement à maîtriser des compétences émotionnelles et relationnelles, ce qui stimule la motivation intrinsèque (Jambon, 2018). Ces éléments soutiennent donc que le conseil mène à une régulation plus autonome des comportements de la part de chaque enfant. À l'inverse, le système d'émulation promeut une motivation extrinsèque, car l'enfant est principalement encouragé par la récompense promise ou par l'évitement d'une conséquence (Armstrong, s.d.). Ce système permet de corriger un comportement dérangeant existant dans la classe rappelant l'approche corrective. D'autre part, une gestion positive des comportements difficiles utilise une approche préventive, puisqu'elle demande l'établissement de règles et de limites claires de la part de l'enseignante dès le début de l'année (CTREQ, 2017). Elle permet aussi à l'enfant d'assumer les conséquences de ses choix menant

ainsi à une plus grande autonomie et favorisant la motivation intrinsèque (CTEQ, 2019). Qui plus est, la conséquence logique n'implique pas nécessairement l'autonomisation de l'enfant, menant ainsi davantage à une motivation extrinsèque, puisque les décisions de cette approche corrective sont prises par l'enseignante. En somme, le conseil de coopération, en comparaison aux autres systèmes populaires de gestion de classe, utilise davantage de pratiques favorisant l'autorégulation des comportements de par les stratégies qu'il enseigne aux enfants.

## La mise en place du conseil de coopération

Le premier mois de l'année est principalement la mise en place des habiletés communicatives, des règles de la classe et du modelage du fonctionnement du conseil de coopération. De cette manière, les enfants en constatent petit à petit l'utilité. C'est à cette étape que l'enseignante a un rôle majeur à jouer.

- ❖ Elle modélise
- ❖ L'enseignante questionne de manière à faire ressortir les informations pertinentes
- ❖ Elle guide les enfants afin de trouver des solutions à leurs problèmes
- ❖ Elle instaure un climat démocratique dans lequel elle incite les enfants à prendre part au processus décisionnel
- ❖ Etc.

L'enseignante modélise donc le rôle que prendra l'enfant dans chaque aspect du conseil de coopération: Je félicite, je critique et je veux parler de (Jasmin, 1994).

**Tableau 2: Les constituants d'un conseil de coopération (Jasmin 1994)**

Constituants	Description	Exemple
Je félicite...	Moment permettant de souligner les bons coups et les bons comportements des élèves de la classe.	«Je félicite Rosalie parce qu'elle a aidé à ranger les voitures même si elle n'y a pas joué.»
Je critique...	Section permettant aux participants de faire ressortir certains comportements dérangeants d'un élève.	«Je critique le fait qu'Émile parle lors de la période de travail personnel, et ça m'empêche de faire mon propre travail.»
Je veux parler de...	Moment servant à relever un non-respect des règles de vie.	«Je veux parler du fait que certaines personnes ne prennent pas bien soin du matériel de bricolage.»

Une rencontre de modélisation laisse place à une rencontre d'essai en grand groupe. Par exemple, les enfants apprennent à féliciter leurs pairs. Un climat de coopération et d'encouragement les incite à adopter de meilleurs comportements. C'est pourquoi l'enseignante commence par l'introduction de la section « je félicite » lors du déroulement du conseil de coopération.

# Le déroulement du conseil de coopération

## Je félicite

La mise en place de la section « je félicite » aide les enfants à intégrer les règles et le fonctionnement du conseil de coopération tout en créant un sentiment d'appartenance fort. En effet, cela crée un sentiment de fierté (Jasmin, 2014, 10:38) une émotion positive, des relations sociales positives, une synergie de groupe qui par le fait même incite les enfants à s'impliquer activement dans la vie de groupe (CTREQ, 2017). Ainsi, le conseil de coopération est dès le début perçu comme un espace où les enfants peuvent échanger en toute confiance. En effet, les félicitations provenant d'autres enfants concernant des actions spontanées des enfants renforcent les bons comportements du groupe et démontrent aux enfants que leur personne est appréciée. Lorsque les enfants sont à l'aise avec cette première étape et qu'ils ont intégré les règles et le déroulement du conseil de coopération, cela permet l'intégration des sections « je veux parler de » et « je critique ».

## Je veux parler de

Lorsque les enfants font preuve de plus d'autonomie dans les conseils de coopération, ils sont capables, avec l'aide de l'enseignante, de relever les problématiques vécues dans la classe. En effet, les enfants, à l'aide de la section « je veux parler de », soulignent un non-respect des règles de vie : un enfant fait part qu'il attend son tour pour parler en levant la main alors qu'un autre enfant prend la parole sans respecter la règle de vie établie préalablement. Ainsi, l'enseignante relance les enfants sur ce qui peut être fait: est-ce que la situation est généralisée ou s'agit-il seulement d'un enfant? Cela leur permet de trouver une solution adaptée à la réalité de la classe. Les enfants prennent alors un moment pour y réfléchir et certains prennent conscience de leurs propres comportements. Puisque ceux-ci constatent que le problème s'adresse à plusieurs enfants, des idées sont mises de l'avant et cela leur donne l'occasion de pratiquer le vote (les enfants se couchent lorsqu'ils ont voté). Ils choisissent donc une solution : s'exercer. S'ensuit la mise en place graduelle d'exercices amusants par l'enseignante, à la demande des enfants, pour respecter la règle de vie préalablement établie par ces derniers. Par exemple, des activités ayant divers niveaux de difficulté sont mises en place. Le tableau ci-dessous présente les situations trouvées dans le conseil de coopération pour répondre au non-respect des règles qui a été souligné, soit celui du tour de parole.

Tableau 3 : Exemple de progression d'activités pour développer l'habileté à lever la main

Activité	Déroulement	Objectif	Défi
« Je veux parler de »	Chaque élève a une carte du jeu « J'ai... qui a...? » et doit lever sa main et attendre qu'on lui donne le droit de parole afin de nommer l'objet qu'il a sur sa carte. Le jeu doit donc se dérouler en silence pour chaque enfant jusqu'à son propre tour.	Lever la main et attendre son tour pour dire « J'ai... qui a...? ».	Être attentif et attendre son tour de parole.
Causerie	Chaque enfant a un foulard (une « queue de loup ») durant la causerie de la fin de semaine. Ils doivent lever la main et attendre que le droit de parole leur soit accordé. Si un enfant parle sans en avoir eu le droit, son foulard lui est retiré, il se couche et ne peut plus participer à la causerie.	Lever sa main et attendre son tour avant de parler. (Éviter de couper la parole)	Attendre son tour de parole lors de la causerie, alors que l'enfant pourrait vouloir rebondir immédiatement sur ce qu'un autre enfant a dit.
Devinettes	À tour de rôle, chaque enfant pige une carte et doit donner 3 indices au groupe pour qu'il puisse deviner l'objet sur la carte. Les enfants peuvent ensuite lever la main pour donner leur réponse, en attendant que le droit de parole leur soit accordé.	Lever sa main et attendre son tour avant de parler.	Contenir son « excitation » lorsqu'il pense avoir trouvé la réponse à la devinette et attendre son tour de parole.

Après l'exécution de ces activités, l'enseignante fait un retour avec les enfants lors du conseil de coopération pour évaluer l'efficacité de la solution trouvée. Les enfants, s'étant beaucoup améliorés, décident d'arrêter les exercices et se félicitent pour le travail accompli.

## Je critique

De plus, la section « je critique » donne l'opportunité aux enfants de relever, dans la bienveillance, certains comportements dérangeants, en ayant pour but d'améliorer le climat de classe. Par exemple, lors des jeux libres, certains enfants s'excitent facilement, crient et courent avec leurs autos, gênant ainsi les enfants faisant des casse-têtes et du bricolage. Ces derniers ont présenté ce problème au conseil de coopération, ce qui mène à un remue-méninge de la part de tous les enfants afin de trouver une solution pertinente. Les enfants amènent donc des solutions : faire coucher les enfants sur leur bureau, prendre cinq grandes respirations et faire une minute de silence. Les enfants passent alors au vote. Le premier moyen est retenu. L'enseignante demande donc de prendre de grandes respirations à tous les enfants de la classe lorsqu'un retour au calme est nécessaire. Après un essai d'une semaine, l'enseignante fait la remarque au conseil de coopération que les respirations n'apaisent pas le groupe comme prévu. S'ensuit donc un autre vote sur la méthode à appliquer. L'application d'une minute de silence est testée pendant une autre semaine. Le conseil suivant amène un mélange d'opinions: certains aiment le retour au silence alors que d'autres éprouvent de la difficulté à profiter sérieusement de ce moment. L'enseignante suggère alors une méditation guidée à l'aide du tableau interactif, ce qui est approuvé par la majorité du conseil de coopération. Cet essai se voit être bénéfique pour un réel retour au calme.



# Les bénéfices généraux du conseil de coopération

En réalisant les différentes étapes du conseil de coopération (je félicite, je critique, je veux parler de), les comportements des enfants entre eux sont améliorés. En effet, puisqu'ils se sentent impliqués dans la vie de classe, créent de nouvelles règles de vie, trouvent des solutions en groupe à leurs propres problèmes, les enfants développent leur sens critique, ce qui favorise l'intériorisation de meilleurs comportements étant donné qu'ils ont l'habitude de se remettre en cause et de trouver des solutions. De plus, un sentiment d'appartenance qui diminue les comportements agressifs s'installe grâce à la bienveillance de l'enseignante, l'implication des enfants, à la coopération des enfants, etc. De plus, la régulation de leurs émotions (attendre son tour, parler avec bienveillance) est nécessaire pour parler aux autres enfants pendant les rencontres ce qui engendre moins de conflits dans la classe. L'enseignante a donc beaucoup moins de gestion de conflits à gérer ce qui implique une plus grande présence de sa part pour soutenir les enfants.

# Selon notre expérience

Dans le cadre de notre stage s'étalant sur les quatre premiers mois de l'année scolaire, nous avons pu établir un conseil de coopération dans une classe de maternelle 5 ans dès la rentrée. Plusieurs améliorations au niveau comportemental des enfants ont été observées. En effet, alors qu'en septembre plusieurs enfants étaient agressifs, colériques et avaient de la difficulté à réguler leurs émotions, le climat de classe était beaucoup plus harmonieux à la fin décembre. C'est grâce aux observations faites dans cette classe de maternelle qu'il est possible d'affirmer que le conseil de coopération est bénéfique pour la régulation des comportements et ultimement pour le climat de classe.

## Un enfant plus paisible

D'après nos observations, un enfant plus impulsif bénéficie du conseil de coopération en devenant plus calme en classe grâce au soutien constant de l'enseignante et de ses pairs. En outre, parce qu'il est accueilli avec bienveillance, il est plus enclin à exprimer ses sentiments et ses émotions au groupe-classe. Ce dernier peut aussi s'exprimer sur les causes de ses mauvais comportements, ce qui incite les membres du conseil à trouver leurs déclencheurs. Ainsi, ce n'est pas seulement le travail d'un seul enfant, mais c'est aussi au groupe-classe de respecter ce à quoi il est plus sensible afin qu'il s'améliore progressivement.

## Un enfant introspectif

Nous remarquons aussi que le retour sur les décisions prises avec les enfants pendant le conseil de coopération permet une plus grande introspection de la part des enfants en ce qui concerne leurs propres agissements, leurs relations avec les autres, ainsi que leur rôle et l'impact positif ou négatif qu'ils ont au sein du groupe. En effet, lorsque les enfants effectuent des votes pour changer des règles de classe, ils sont les seuls responsables à devoir tenir cette nouvelle règle. Par exemple, s'ils votent pour aller manger leur collation à l'extérieur avant la récréation, mais qu'ils ne la mangent pas parce qu'ils veulent aller jouer trop rapidement, ils devront eux-mêmes trouver une solution pour pallier leur faim avant le dîner au prochain conseil de coopération. En somme, cela aide à la régulation et à l'autorégulation des comportements.

## Un enfant qui cultive un sentiment d'appartenance

Nous avons aussi pris conscience que le conseil de coopération crée un sentiment d'appartenance fort chez les enfants, ce qui les incite à mieux se comporter. Effectivement, puisque les enfants créent des liens entre eux, ils ont la volonté de féliciter leurs pairs. Pour illustrer cette idée, un enfant a décidé de féliciter un pair, car ce dernier avait fait preuve d'un meilleur contrôle de son impulsivité en jeux libres.

## Un enfant qui donne le meilleur de lui-même

En outre, nous constatons que puisque les enfants déterminent la façon dont ils remédient aux problèmes de comportement pendant le conseil de coopération, lorsque l'enseignante planifie une activité signifiante et en lien avec leurs décisions, ils sont plus enclins à écouter, à participer activement et à modifier leurs comportements. En effet, lorsque l'enseignante explicite les objectifs d'apprentissages aux enfants avant une activité, cela leur permet d'en être pleinement conscients et d'ajuster leurs comportements en conséquence.

# Le conseil de coopération : un allié du programme-cycle à l'éducation préscolaire

Il est aussi important de noter qu'il y a des liens explicites entre les bénéfices de la mise en place du conseil de coopération et le programme cycle à l'éducation préscolaire directement en lien avec la régulation des comportements.

## Affectif

Effectivement, lors des conseils de coopération, plus spécifiquement lors de la gestion des problèmes, les enfants sont amenés à développer le domaine affectif, car ils doivent « exprimer leurs émotions, réguler leurs émotions et expérimenter leur autonomie » (ministère de l'Éducation, 2021, p.30 et 31) :

- Ils expriment leurs ressentis par rapport à une situation dérangeante.
- Ils doivent parler de manière bienveillante sans se laisser emporter.
- Les enfants discutent et trouvent des solutions à leurs problèmes.

## Langagier

Le domaine langagier est également sollicité de par la nécessité de s'exprimer verbalement, d'écouter les autres (« interagir verbalement et non verbalement » et de parler au « je » (« expérimenter une variété d'énoncés » (ministère de l'Éducation, 2021, p.42 et 43). Ainsi, puisque le domaine langagier est sollicité pour exprimer les événements vécus, les émotions des enfants et leurs opinions, il est donc directement lié à l'amélioration des comportements :

- Les enfants se pratiquent à s'exprimer plus clairement.
- Le conseil améliore les relations des enfants entre eux.

## Social

Le sentiment d'appartenance créé par l'intégration du conseil de coopération en éducation préscolaire est en lien direct avec le domaine social. Plus précisément, ce sont les composantes « participer à la vie de groupe, collaborer, intégrer progressivement les règles de vie, créer des liens avec les autres, réguler son comportement et résoudre des différends » (ministère de l'Éducation, 2021, p.35 à 38) qui créent une ambiance où la coopération, l'autonomie et le respect des autres et de soi sont mis de l'avant. Ces composantes sont essentielles au développement de l'enfant, mais aussi au fonctionnement du conseil de coopération, car elles favorisent :

- la vie de groupe;
- les relations égalitaires;
- la collaboration;
- la résolution des différends.

Par conséquent, ces éléments permettent la régulation des comportements par l'enfant.

## Cognitif

Les échanges entre les pairs amènent les enfants à penser, à activer leur imagination, à expérimenter différentes actions et à raconter leurs actions. Le conseil de coopération stimule donc plusieurs composantes du domaine cognitif (ministère de l'Éducation, 2021, p.53 à 55). Tout d'abord, lorsque les enfants soulèvent des problèmes au conseil de coopération:

- Ils proposent des solutions à un problème et ont de nouvelles idées pour résoudre le problème.
- Les enfants exercent leur raisonnement pour réfléchir à ce qu'ils ont fait et ce qu'ils vont faire.

Ensuite, lors de la mise en application des solutions soulevée lors du conseil, les enfants sont amenés à :

- modifier et ajuster leurs actions en fonction de leurs intentions;
- persévérer malgré les défis et les difficultés;
- modifier leurs actions à la suite de rétroactions (ex.: questions de l'adulte, suggestions d'un ami);
- trouver une solution pour résoudre un problème ou accomplir une tâche.

Finalement, lors du retour sur l'application des solutions choisies, les enfants sont encouragés à :

- Exprimer ce qu'ils ont aimé ou ce qu'ils n'ont pas aimé
- Exprimer ce qui les rend fiers
- Décrire certaines étapes de leurs actions

## Conclusion

Le conseil de coopération dans une classe d'éducation préscolaire met de l'avant des valeurs de bienveillance et de respect créant ainsi un espace où l'enfant se sent écouté et inclus dans sa vie scolaire. Ceci établit des bases solides pour la gestion des comportements difficiles des enfants en intégrant le respect de soi et des autres pour non seulement régler les problèmes, mais aussi pour créer un environnement scolaire sain et égalitaire. Vivre un conseil de coopération donne les outils permettant à l'enfant d'améliorer ses comportements et permet la valorisation d'une motivation intrinsèque à bien agir, tout en encourageant l'autorégulation des comportements. Le conseil de coopération est sans aucun doute un outil de gestion de classe efficace pour l'enseignante. Cependant, pour accueillir l'entièreté de l'enfant et pour limiter les mauvais comportements, le conseil devrait aussi permettre à l'enfant de ventiler, de parler de ses intérêts, d'être accueilli et d'exprimer ses émotions quelles qu'elles soient. L'enfant serait alors véritablement au cœur des préoccupations de son enseignante et de sa propre éducation.

## Références

Armstrong, M.-C., (s.d.). Système d'émulation et de motivation. Récupéré au :<https://educationspecialisee.ca/systeme-demulation/>

Bissonnette, S., Bocquillon, M., & St-Georges, N. (2020). Bienveillance à l'école et prévention des difficultés comportementales : le Soutien au comportement positif (SCP). La nouvelle revue - Éducation et société inclusives(N° 88), pp. 231-240.

CTREQ. (2019, janvier 28). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Récupéré sur Réseau d'information pour la réussite scolaire: <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>

CTREQ. (2017, 03 14). Le sentiment d'appartenance à l'école : le comprendre, le développer et le maintenir chez les élèves. Récupéré sur Réseau d'information pour la réussite éducative: <https://rire.ctreq.qc.ca/sentiment-dappartenance/>

CTREQ. (2017, Novembre 20). Gérer de façon efficace les comportements des élèves. Récupéré sur Réseau d'information pour la réussite scolaire: <https://rire.ctreq.qc.ca/gestion-efficace-comportements/>

Jambon, C. (2018, 08 11). Les causes de la démotivation : des facteurs de démotivation dans le passé, le présent et le futur. Récupéré sur Tout pour apprendre efficacement (à l'école et ailleurs): <https://apprendre-reviser-memoriser.fr/strategies-pour-la-motivation-intrinsèque/>

Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération. Montréal: Les Éditions de la Chenelière Inc.

Jasmin, D. (2014, 23 décembre). Le conseil de coopération [vidéo]. Repéré sur le compte YouTube de Jean Michel Lagarde. <https://www.youtube.com/watch?v=YjY8i36ST40>.

Ministère de l'Éducation. (2021). Programme de formation de l'école québécoise. Québec: Gouvernement du Québec.

Rondeau, M. (2014, automne). Entrevue avec Danielle Jasmin, auteure du Conseil de coopération. Revue préscolaire, Vol. 52(no 4).

# LES ACTIVITÉS AUTONOMES COMME TRANSITION POUR LE PRÉSCOLAIRE, UNE RESSOURCE GAGNANTE!

MÉLANIE POISSANT



## Problématique :

En enseignement, les classes des enseignants se diversifient pour faire face à de nouveaux défis. Entre autres, à un nombre grandissant d'élèves allophones ou des élèves avec des incapacités à s'adapter à différentes situations d'apprentissage (Potvin et Lacroix, 2009). En effet, les élèves entrent en maternelle avec un bagage de connaissances très différent les uns des autres.

Ainsi, certains semblent très en avance alors que d'autres sont très peu développés aux niveaux des différents domaines d'apprentissage. Par ce projet, je voulais permettre de diversifier les transitions pour ne pas démotiver les élèves à l'école. J'ai choisi de travailler sur les transitions, car celles-ci étaient des moments difficiles dans ma classe et j'avais besoin de temps pour soutenir les élèves avec des besoins particuliers. Les activités « temps morts » ont été choisies pour éviter l'ennui des élèves. La principale cause de démotivation scolaire est l'ennui (Gravillon, 2016). J'ai observé, au cours de mes stages, une redondance et une répétition pour ce type d'activités. En effet, les activités de « temps morts » sont souvent les mêmes tout au long d'une année scolaire, telle la lecture ou le dessin.

*«Soutenir les élèves avec des difficultés tout en gardant stimulés et actifs dans leurs apprentissages l'ensemble des élèves de la classe.»*

Le but de ce projet fut d'expérimenter une méthode de transition adaptée pour le préscolaire et qui avait pour objectif de développer les divers domaines du programme. L'idée derrière ce projet était de développer les différents domaines d'apprentissage chez les élèves ayant exécuté leurs travaux, tout en permettant à l'enseignant de s'occuper des élèves qui requièrent un support supplémentaire lors des activités d'apprentissage. Par support supplémentaire, on entend l'ensemble des élèves à risque. Cela signifie tous élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage (Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, 2007, p.24 ). Dans ma classe, ces élèves souffraient majoritairement de problèmes langagiers, tels du mutisme ou un trouble de la compréhension.

## Cadre théorique et concepts utilisés :

Plusieurs concepts sont à la base de la transition testée. D'abord, il est important de se rappeler l'une des théories fondamentales de l'éducation, soit celle de Piaget. Selon la posture de ce psychologue, l'apprenant apprend par la manipulation (Bolduc, 2015, p.55). Il considérait qu'un élève ayant un environnement stimulant comportant divers matériels de manipulation participait à son apprentissage. L'enseignant a le rôle de nourrir la curiosité de l'élève en partant de ses intérêts (Bolduc, 2015, p.58).

Ainsi, cette assise théorique m'a amenée à offrir du matériel divers pour permettre aux élèves de manipuler comme ils le désirent en plus d'offrir des activités qui répondent à leurs intérêts et à leurs besoins.

Un second concept théorique ayant guidé mon projet est celui de Dewey. Selon lui, l'enfant apprend en expérimentant (Bolduc, 2015, p.54). Il est important de comprendre que selon cette théorie, le retour sur l'action est important pour que l'enfant apprenne. L'enseignant doit faire agir, pratiquer, réfléchir et interroger l'enfant pour que celui-ci expérimente et se développe (Bolduc, 2015, p.55).

Pour terminer le cadre théorique, la gestion de classe est la cause de mon utilisation de cette transition. Plusieurs éléments basés sur certains des cinq ingrédients essentiels pour gérer efficacement sa classe furent des piliers pour créer ce projet. Dans la gestion du matériel, il est primordial que l'enseignant puisse voir ses élèves et qu'eux puissent avoir accès au matériel (Gaudreau, 2017, p.41). De plus, le matériel doit être stimulant, attrayant et adapté aux champs d'intérêt des élèves, car cela favorise l'engagement scolaire. Il doit être bien rangé et les affiches doivent soutenir l'autonomie des élèves. En plus, des recherches prouvent qu'il est bien d'offrir des lieux de travail variés et loin des stimuli pour répondre au plus grand nombre de besoins (Gaudreau, 2017, p.44). Ainsi, une bonne gestion du matériel influence notre gestion ce qui en fait une des cinq composantes obligatoires[A1]. Ces nombreuses connaissances ont été prises en compte lors du choix de l'emplacement et de la disposition du meuble [A2] de transitions, ainsi que des activités offertes.

De plus, il est important d'avoir des attentes claires, car celles-ci jouent un rôle important sur la conduite des élèves (Gaudreau, 2017, p.61). Ainsi, j'ai pris une bonne semaine pour répéter le fonctionnement du système de transitions, des activités et des moments pour l'utiliser, puis cela s'est continué au cours des deux semaines suivantes lorsque cela était nécessaire.

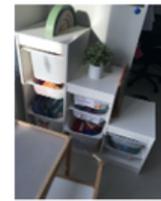
C'est à partir de ces éléments théoriques que ma mise en place du système de transitions a été basée et réfléchie.

## Analyse :

Pour l'effectuer, j'ai aménagé la classe pour que les activités se retrouvent à un endroit stratégique et centralisé. J'ai libéré un meuble avec des bacs où j'ai collé des points orangés pour identifier les activités de transitions. Ce point orange permettait de diminuer l'incompréhension par rapport à la langue pour certains élèves tout en étant un référent visuel facile pour tous.

Tout d'abord, le projet proposé a été effectué sur un total de trois semaines.

Après avoir présenté le nouveau coin de la classe et les consignes, j'ai montré aux élèves dans quelles circonstances ils pouvaient utiliser ces activités. J'avais six activités, mais je n'en ai présenté que deux la première journée. Durant la première semaine, quatre activités ont été présentées aux élèves. Les six activités offertes sont présentées dans le tableau 1 (voir tableau 1).



Meuble des transitions

Tableau 1 : Activités offertes aux élèves lors des périodes de transitions, selon les domaines et les composantes ainsi que la semaine de mise en place de l'activité.

Activités	Casse-tête commun sur une table 	Dessins stratégiques 	Coin écriture 	Jeux de construction 	Jeux mathématiques 	Coin lecture 
Ministère de l'Éducation, 2021	-Cognitif -Social -Physique et moteur	Cognitif	Langagier	-Cognitif -Physique et moteur	Cognitif	Langagier
Ministère de l'Éducation, 2021	- Activer son imagination - Collaborer avec les autres - Motricité fine	Activer son imagination et s'engager dans l'action	Interagir avec l'écrit	-Exercer son raisonnement -Développer sa motricité fine	S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage	Découvrir des fonctions de l'écrit
Objectifs	Les élèves construisent un casse-tête de 45, 50 ou 100 morceaux selon le moment.	L'élève doit se choisir 3 couleurs qui représentent ses émotions, son ressentie pour créer son dessin.	L'élève devait écrire des mots de son choix selon ceux disponibles au coin.	L'élève devait créer quelque chose de réel ou d'imaginaire.	L'élève devait effectuer les additions demandées sur la chenille à l'aide de petits cubes. L'élève devait compter le nombre d'éléments, puis mettre une pince sur le nombre correspondant à la réponse.	L'élève devait se prendre un livre et le regarder en silence.
Semaine	1	1	2	2	1	1
Autres informations	Maximum 4 élèves autour de la table.	—	Maximum 2 élèves au coin écriture.	—	—	Maximum de 4 élèves au coin lecture.

J'ai choisi des activités simples, connues des élèves pour la première semaine, dans le but qu'ils expérimentent le nouveau système de transitions. Pour la deuxième semaine, j'ai mis en place deux nouvelles activités, qui étaient le coin écriture et les jeux de construction.

Pour faire ce projet, j'ai récolté des traces sur plusieurs aspects qui correspondaient aux besoins de ma classe. J'ai ainsi formé un tableau pour chaque activité sur les aspects suivants : l'accessibilité du matériel pour les élèves, l'autonomie, la présence de l'adulte, la facilité du rangement, le matériel bien rangé et les bacs. Tous ces éléments m'ont permis d'analyser l'efficacité des activités autonomes pour un de mes besoins, de faciliter les transitions. Il est important de préciser que chaque atelier était rangé dans des paniers. Chaque panier contenait des sacs du type Ziploc dans lesquels se trouvait un atelier. Les enfants n'avaient qu'à prendre un sac et l'amener à leur place.

Pour analyser le tout, il faut aussi savoir que deux éléments clés ont été pris en compte pour réaliser cette analyse. D'abord, diverses observations ont été effectuées pour regarder si les activités permettaient un bon fonctionnement de la classe. Le second aspect touche davantage le développement des compétences chez les élèves du point de vue de ceux-ci et de l'enseignant.

Avant d'analyser les résultats, il est important de bien comprendre les distinctions entre les différents éléments du tableau 2. Dans l'aspect « Rangement des bacs », je regardais si les élèves étaient capables de remettre les bacs aux bons endroits et de bien placer le matériel à l'intérieur de ceux-ci. Pour ce qui est du point « Matériel bien rangé », je regardais si les élèves étaient en mesure de bien ranger les activités, et ce en ne laissant rien traîner sur les tables ou sur le plancher. Pour l'aspect autonomie, je regardais si l'élève était en mesure de comprendre et d'effectuer les différentes activités, sans une aide particulière de l'adulte responsable.

L'accessibilité du matériel représente le fait que les élèves savaient où ils devaient récupérer le matériel pour la transition et si celui était à leur portée. Le dernier point à clarifier est la facilité du rangement pour les élèves. En effet, ici j'observais si les élèves pouvaient ramasser les activités en moins de trente secondes.

Les résultats ont été mis dans un tableau. Un 1 répond parfaitement à l'énoncé. Un 2 signifie que l'objectif a été atteint pour la majorité des élèves. Un 3 signifie que l'activité ne répondait pas du tout à l'objectif ciblé. Un 0 signifie que l'activité ne nécessitait pas cette compétence.

À partir du tableau 2, on peut observer plusieurs éléments. D'abord, les dessins stratégiques (mandalas) ont été l'activité qui a le moins répondu au besoin du rangement et de la facilité dans la classe. Le matériel, l'étui et les crayons des enfants étaient très souvent retrouvés sur les tables, ainsi que du contenu par terre ou perdu dans la classe. Alors, j'ai donné la note de 2, car certains élèves étaient en mesure de bien ranger cet atelier, mais ce n'était pas généralisé. De plus, les feuilles à dessin n'étaient pas dans le meuble de transition, ce qui a occasionné plusieurs questions des élèves et une difficulté pour le rangement.

**Tableau 2 : Résultats des observations effectuées pendant les trois semaines de mise en pratique de ces transitions.**

	Casse-tête	Dessin stratégique	Jeux de math	Math (addition)	Coin écriture	Jeu de construction	Coin lecture
Accessibilité du matériel	1	2	1	1	1	1	1
Autonomie	1	1	2	2	1	1	1
Facilité de rangement	1	2	1	1	1	1	1
Matériels bien rangés	1	2	1	1	1	2	1
Rangement des bacs	0	0	1	2	1	2	0

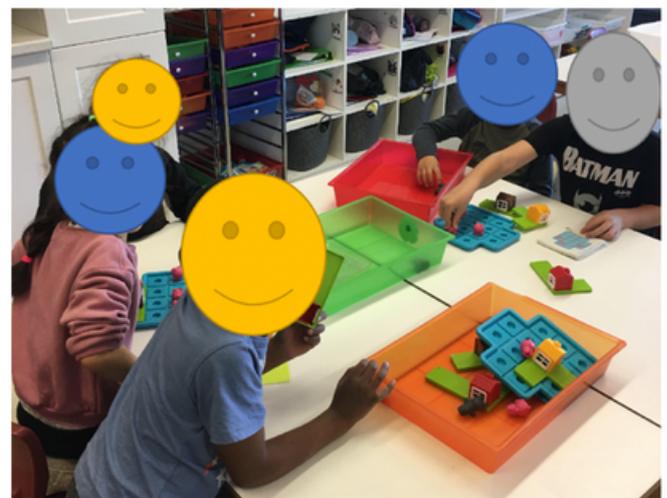
Pour ce qui est des jeux de mathématiques, nos deux formats ont donné des résultats similaires. Que ce soit les cartes à pinces ou encore la chenille mathématique, il était plus difficile d'avoir une autonomie de la part des élèves. Pour ces ateliers, les élèves posaient plus de questions sur leur fonctionnement. Ils ne semblaient pas se souvenir comment effectuer des additions ou encore d'utiliser les cartes à tâches. Ainsi, ces deux activités ont nécessité une présence de l'adulte, surtout dans les deux premières semaines. L'activité d'addition avec les cubes a été plus difficile au rangement, car certains cubes se retrouvaient sur le plancher ou à l'extérieur du sac Ziploc, d'où la note de 2. Le dernier atelier ayant répondu partiellement à l'observation souhaitée est le jeu de construction. Mes observations m'ont permis de réaliser que les élèves avaient beaucoup de difficultés à défaire leurs constructions pour les ranger. De plus, comme les crayons, plusieurs pièces se retrouvaient au plancher ou alors hors des sacs Ziploc.

Cela dit, les autres activités, comme le casse-tête, le coin lecture et le coin écriture n'ont pas été particulièrement difficiles à mettre en place. Les élèves ont démontré de l'autonomie dans le rangement ainsi que dans leur fonctionnement.

Pour ce qui est du développement des compétences des enfants, je n'ai pas obtenu de résultats significatifs, car le temps de ce projet fut seulement de trois semaines. Cependant, les élèves m'ont tous dit qu'ils aimaient la diversité des activités offertes. De plus, j'ai vu un intérêt grandissant pour les additions dans la classe à la suite de l'apparition du jeu de la chenille des mathématiques dans la classe. Plusieurs élèves ont aussi mentionné aimer travailler des ateliers pendant les transitions, car ils pouvaient choisir ce qu'ils voulaient.



Pour continuer, j'ai senti que j'avais davantage de temps pour m'occuper des élèves avec des besoins particuliers pendant la dernière semaine de ce projet. D'abord, car l'ensemble de la classe savait quoi faire et quand le faire, alors le temps accordé pour la gestion de la classe était diminué. Ensuite, je pouvais m'asseoir avec les élèves de ma table de besoins pour les soutenir davantage dans les différentes activités effectuées en classe. En effet, la classe a été aménagée de manière à avoir une table à besoins. Ainsi, je pouvais réexpliquer et modéliser davantage avec l'ensemble de ceux qui en avaient besoin.



**Image : La table de besoins particuliers**

Pour terminer l'analyse, je peux conclure que ce type de transitions a bel et bien répondu aux besoins. D'un côté, les élèves ont atteint un niveau d'autonomie suffisant tout en démontrant de l'intérêt pour les activités tout au long des 3 semaines. D'un autre côté, j'ai eu davantage de temps pour aider les élèves qui avaient des besoins particuliers, car les autres effectuaient ce qui était attendu d'eux.

# Constat et conclusion :

Les différents constats m'amènent à me questionner à propos de deux aspects qui me semblent être des faiblesses dans la réalisation d'une transition.

D'abord, la mise en place de cette transition fut très exigeante en terme de temps. Revoir le positionnement des meubles de la classe, ainsi que la mise en place des ateliers, en plus du temps accordé pour la modélisation auprès des élèves est un travail qui a demandé de longues heures. Ainsi, puisque ce projet n'a duré que 3 semaines, je me questionne sur le temps qu'il demande pour le garder pendant toute une année scolaire. En effet, il serait irréaliste de penser que les activités pourront rester les mêmes durant toute l'année. D'abord, les élèves n'auront pas les mêmes besoins et intérêts durant toute l'année scolaire. Ensuite, le temps d'excitation pour du nouveau matériel est limité pour les activités offertes par les enseignants à leurs élèves. Selon mon expérience personnelle, les élèves semblent plutôt désintéressés après un mois sans changement du matériel ou d'ajouts de nouveaux jeux, bricolages... Ainsi, il est certain qu'une première année à tester ce système pourrait être très demandant en temps.

Après réflexion sur ce sujet, il est possible de diminuer le temps qu'il demande. Par exemple, au préscolaire, plusieurs enseignants utilisent des périodes d'ateliers. Un enseignant pourrait choisir de réutiliser un atelier, car il a remarqué que les élèves avaient un intérêt important ou encore que cet atelier aurait avantage à être retravaillé. Ainsi, il n'est pas nécessaire de donner de la nouveauté aux élèves si l'activité proposée répond aux deux critères, soit au développement d'un domaine d'apprentissage et à l'intérêt commun des élèves. De plus, les dessins peuvent aussi changer selon les thèmes de classe ou des saisons. Ainsi, l'activité de transition demeure identique tout en étant nouvelle aux yeux des élèves. Alors, la réutilisation des ateliers de la classe permettrait probablement de diminuer le temps requis pour la mise en place des ateliers en plus de permettre à cette transition d'être efficace tout au long de l'année scolaire.

Pour continuer, je me questionnais sur l'efficacité de mon activité de construction avec les flocons cerceaux. Elle était très populaire auprès des élèves, mais plusieurs voulaient garder leur construction pour la continuer à un autre moment. Ainsi, cela a occasionné plusieurs soucis et rappels au début de la mise en place de cette transition. Car oui, des chicanes du type : « Il a pris mon sac » ou encore « Je n'avais pas terminé ma construction » ont été très présentes au début des deux semaines. Ainsi, si cette transition était à refaire, je pense que je ferai un horaire pour cette activité, pour permettre aux élèves qui désirent construire une structure complexe de la compléter dans le temps. Ainsi, cela permettrait aux élèves de développer davantage leurs compétences, en plus, de les engager dans une tâche à long terme. Au début de chaque semaine, je demanderais aux élèves ceux intéressés à faire une grande construction. Ainsi, les élèves sélectionnés pourraient avoir leur sac pour toute la semaine et ainsi construire une belle structure. Ayant quatre sacs, je sélectionnerais probablement deux élèves par semaine qui pourraient, s'ils le voulaient, effectuer la construction de leur choix. Je pense que ce fonctionnement serait apprécié des élèves et il leur permettrait de mettre davantage leur créativité à l'épreuve, car ils auraient le temps de construire quelque chose de grand.

Pour conclure, les observations effectuées sur les trois semaines ont répondu aux attentes du projet. Vers la fin des trois semaines, la méthode était acquise par l'ensemble des élèves, ce qui m'a permis de prendre plus de temps en sous-groupe de besoins ou encore individuellement. Les élèves appréciaient les activités offertes et ils pouvaient passer un bon 10 minutes à les faire. Bien que ce projet ait été long à mettre en place, il y a davantage de points positifs que de points négatifs qui en ressortent. Finalement, je vous recommande fortement de l'intégrer dans votre classe, vous n'allez pas le regretter !

## Références

Bolduc, M-J. (2015). L'apprentissage actif chez les enfants d'âge préscolaire : une étude collaborative sur l'évolution des pratiques d'une enseignante en contexte d'ateliers libres. SavoirsUdeS.

<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6841>

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

Gravillon, I. (2019). Des causes multiples. Cairn. <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2016-4-page-31.htm>

Ministère de l'Éducation. (2021). Programme de formation de l'école Québécoise : Éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)

Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissages (EHDA).

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)

Potvin, P., Lacroix, M-È. (2014). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreg.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-lecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir/>

# L'AUTODÉTERMINATION : UN PUISSANT LEVIER VERS L'AUTONOMIE

MARIE-EVE BROUSSEAU



## Introduction

Au Québec, les parents sont libres de choisir si leur enfant fréquentera la maternelle 5 ans ou non puisque l'instruction est une obligation et un droit seulement à compter de l'année scolaire où l'enfant atteint l'âge de 6 ans (Gouvernement du Québec, 2023). Bien que la maternelle ne soit pas obligatoire, la majorité des parents font le choix d'y inscrire leur enfant pour diverses raisons. Dès le début de sa scolarisation, l'élève est amené à développer de nombreuses compétences de façon évolutive (PFEQ, 2006). À l'éducation préscolaire, l'enseignant a comme mandat de favoriser le développement global de tous les élèves en créant des conditions propices pour que ceux-ci puissent vivre des réussites (PDA, 2021).

Parmi les différentes compétences à développer, l'apprentissage de l'autonomie est une composante importante du développement global de l'enfant (PDA, 2021). Elle a d'ailleurs été mise de l'avant par plusieurs grands pédagogues tels que Maria Montessori, Paulo Freire et Célestin Freinet. Toutefois, l'accompagnement de cet apprentissage n'est pas toujours simple pour les enseignants. En consultant des enseignants du préscolaire, on peut remarquer que les stratégies pédagogiques liées au développement de l'autonomie sont très hétérogènes. Plusieurs d'entre eux se demandent de quelle façon rendre leurs élèves progressivement plus autonomes.

Dans ce contexte, on peut se demander les questions suivantes: quelles sont les pratiques gagnantes réelles de soutien à l'autonomie des élèves à l'éducation préscolaire? et quelles sont les retombées de ces pratiques dans la classe?

## Le développement des comportements autodéterminés pour soutenir l'autonomie

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation jouerait un rôle important sur le développement cognitif et social des individus (Carbonneau & al., 2016). Dans cette perspective, l'enseignant est amené à proposer un contexte permettant aux élèves de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux d'affiliation, d'autonomie et de compétence afin que ceux-ci puissent atteindre l'autodétermination (Duchaine & al., 2022). Le comportement-autodéterminé quant à lui réfère à la « capacité d'une personne à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes » (Duchaine, 2023).

Pour qu'un comportement soit dit autodéterminé, celui-ci doit posséder 4 caractéristiques. La personne doit agir de manière autonome, autoréglée, autoréalisée et de façon à renforcer son autonomie (Duchaine & al., 2022). Attardons-nous à la partie importante de l'autonomie dans le développement des comportements autoréglés. Les recherches démontrent que les pratiques pédagogiques des enseignants visant le soutien à l'autonomie influenceraient fortement les perceptions que les élèves ont de leur autonomie et de leur sentiment de compétence (CTREQ, 2023). En développant des habiletés permettant l'autodétermination tel que l'autonomie, l'enseignant favorise la prise de décision et la responsabilisation chez les élèves (Duchaine, 2023).

## Pratiques gagnantes de soutien à l'autonomie

Quelques pratiques pédagogiques efficaces visant le soutien à l'autonomie par le développement de comportements autodéterminés sont répertoriés dans les écrits. Avant tout, il importe de créer un lien solide avec les élèves afin que ceux-ci se sentent en sécurité et soutenus. Plusieurs pistes d'interventions sont proposées par Duchaine et al, afin de développer l'autodétermination des élèves au quotidien, et par le fait même leur autonomie. D'abord, l'enseignant est invité à encourager la prise de décisions et à permettre aux élèves de faire des choix. Ceux-ci peuvent participer à l'instauration des règles de la classe en début d'année par exemple. L'enseignant doit également guider ses élèves afin de les aider à formuler des objectifs, des buts à atteindre et la prise de décisions. L'adulte ne fait pas à la place de l'enfant, il lui donne les outils pour qu'il puisse y arriver lui-même. Il est également important de souligner les qualités et les forces des élèves afin que ceux-ci se sentent compétents et capables d'effectuer une tâche de façon autonome par exemple. Les quelques pistes d'intervention nommées ci-dessus ne représentent pas l'ensemble des pratiques favorisant le soutien à l'autonomie. Toutefois, elles donnent une bonne idée quant aux pratiques gagnantes en lien avec le sujet présenté.

## Observations

Lors de mon stage final dans une classe de maternelle 5 ans, j'ai fait plusieurs constats en lien avec l'autonomie des élèves de ma classe. D'abord, les élèves faisaient beaucoup de demandes, et semblaient avoir une certaine dépendance à l'adulte. Dès qu'ils rencontraient un problème, ils appelaient immédiatement l'enseignante pour avoir de l'aide. Par exemple, ils demandaient de l'assistance pour attacher leur manteau, pour ouvrir leur plat de collation, pour accomplir une tâche X, pour fermer leur sac à dos, etc. Également, je constatais une certaine lenteur dans l'exécution des routines et des tâches, car les élèves demandaient constamment de l'aide à l'enseignante. Les initiatives des élèves étaient peu nombreuses et certains élèves rencontraient des défis assez importants liés à l'autonomie fonctionnelle.

## Expérimentation

J'ai mis en place plusieurs stratégies éducatives favorisant l'autodétermination des élèves et par le fait même le développement de leur autonomie. Je vous présenterai ci-dessous, deux stratégies mises en place dans ma classe de stage. D'abord, les élèves et moi avons eu une discussion de groupe au sujet de leurs forces et de leurs défis lors des routines et des ateliers. Ceux-ci se sont montrés excellents pour répondre à la question posée. J'ai pu constater qu'ils étaient capables d'identifier leurs défis, mais qu'ils ne savaient pas nécessairement comment faire pour atteindre leurs buts. Par exemple, un élève savait qu'il avait de la difficulté à s'habiller dans le temps demandé par l'enseignant, mais il ne savait pas comment faire pour y arriver.

### Un tableau des bons coups en autonomie

J'ai construit un tableau des bons coups en autonomie en y intégrant les défis relevés par les élèves et moi lors de notre discussion. Par la suite, j'ai pris des photos des élèves en train de faire les défis et je les ai intégrées au tableau pour qu'ils puissent se sentir impliqués et qu'ils puissent s'y référer, car ils ne savaient pas lire. En groupe, nous avons modélisé les comportements attendus en lien avec les énoncés du tableau. Les élèves ont été invités à créer des mises en scènes et à s'impliquer tout au long du processus. Un courriel explicatif a été envoyé au parent afin d'expliquer à ceux-ci le projet. La collaboration avec ceux-ci me semblait importante afin que leur enfant puisse continuer à développer ses compétences à la maison également. Jointe au courriel se trouvait un document donnant des conseils aux parents afin que ceux-ci puissent favoriser l'autonomie de l'enfant. Le tableau a été effectif en classe pendant le dernier mois de mon stage.

Plusieurs interventions ont été réalisées à la suite de la mise en place de ce projet. Les rétroactions verbales étaient très fréquentes, car je voulais que les élèves sentent qu'ils sont compétents en soulignant notamment leurs forces. J'aidais également ceux-ci en les guidant dans leur prise de décisions. Je faisais le suivi à la maison en mettant un petit collant et la date dans la case vide du tableau correspondant au défi lorsque l'élève avait atteint l'objectif visé. Comme la feuille de défis était dans le duo tang allant à la maison tous les jours, les parents pouvaient faire le suivi et intervenir en ce sens.

Mon autonomie

Je range mon matériel au bon endroit			Je fais mon sac seul(e) sans rien oublier		
Je suis capable de faire la routine d'habillage seul(e)			J'utilise l'échelle d'autonomie lors des ateliers		
J'ouvre et je ferme ma collation seul(e)			Je range les jeux au bon endroit		
Je me lave les mains après avoir été à la toilette (sans rappel)					
Je fais la routine du matin seul(e)					
Je prends mon rang et me déplace en silence					
Je m'occupe lorsque j'ai terminé une tâche					

