

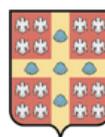
ÉDITION 2023-2024

REVUE

des finissants-finissantes



PRÉSCOLAIRE



2023 - 2024



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 concevoir un projet 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, professeure responsable
Virginie Chantal-Bossut, Chargée de cours
Viviane Vallerand, Chargée de cours

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

**REVUE DES FINISSANTES ET DES
FINISSANTS DU BACCALAURÉAT
EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET
EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE
L'UNIVERSITÉ LAVAL
|ÉDITION 23-24**



PRÉSCOLAIRE

Table des matières

Stratégies d'enseignement pour soutenir les apprentissages

Développement moteur

L'importance des habiletés motrices pour l'apprentissage de l'écriture
Andréanne Savard-Bourget

Le guide de la motricité fine
Corinne Paris

Développement socioaffectif

L'importance des apprentissages socio émotionnels au préscolaire en milieux multiculturels et défavorisés
Laurence Bédard et Vicky Laplante

La corégulation à l'éducation préscolaire
Laurence Loubier

D'Artagnan et les habiletés sociales
Shelby Tardif-Turbide et Éléonore Marais

L'enseignement de la régulation des émotions à partir de l'instauration de routines en classe : pourquoi et comment ?
Anabel Nadeau et Florence Prud'Hommeaux

Le jeu symbolique comme levier aux comportements prosociaux
Gabrielle Émond et Li-Anne Dion-Hébert

Un contexte favorable à une vie sociale saine chez les enfants
Marguerite Legrand et Laïla Piché

L'équilibre émotionnel : comment développer la compétence socioémotionnelle chez les enfants du préscolaire ?
Amilie Badeau et Juliette Moses

Le développement émotionnel au préscolaire 5 ans
Joannie Carrier et Marie-Ève Blanchard

La pleine conscience
Audrey Deschênes, Ericka Lemelin et Rosalie Nadeau

Développement langagier

Le développement langagier en contexte de jeu symbolique
Sarah-Ève Côté et Sarah-Ann Grégoire

La boîte à histoire en milieux défavorisés : apprentissages, créativité et plaisir de lire
Clara Genest et Anne-Florence Morency

Soutien des habiletés langagières au préscolaire dans une perspective de collaboration école-famille
Aurélien Roy, Catherine Hallé et Marie-Ève Asselin-Verreault

Développement cognitif

Cuisiner les fonctions exécutives au préscolaire: la recette gagnante.
Marie-Soleil Bergeron-Noël

La musique au profit du développement des élèves au préscolaire
Marie-Chloé Babin, Florence Laflamme et Maria Robitaille-Osman

Les bienfaits des méthodes de relaxation sur l'attention des enfants au préscolaire
Mégane Fiset et Rachel Savard

Stratégies pour soutenir l'organisation et la gestion de la classe

Les approches utilisées au préscolaire et leurs impacts sur la motivation des enfants
Bahia Irid et Rosie Gosselin

Le climat de classe au préscolaire
Noémie Langlois

La période dessert; une période de jeu pour développer l'autonomie et les habiletés sociales chez les élèves
Angélique Soucy

PRÉSCOLAIRE



**STRATÉGIES
D'ENSEIGNEMENT
POUR SOUTENIR LES
APPRENTISSAGES**



DÉVELOPPEMENT MOTEUR





L'IMPORTANCE DES HABILITÉS MOTRICES POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

ANDRÉANNE SAVARD-BOURGET



Introduction

L'apprentissage de l'écriture est primordial dans le cheminement scolaire de tous les enfants du primaire. À l'école, près de 60 % du temps est consacré à l'écriture (Sévigny, 2023). Il s'agit donc d'une compétence dont ils auront besoin tant durant leur cheminement scolaire que tout au long de leur vie. Cet apprentissage peut représenter un défi pour plusieurs élèves. En effet, « environ 10 à 30 % des élèves de niveau primaire présenteront des problèmes avec l'écriture » (Sévigny, 2023). En tant qu'enseignant il est possible que l'on se questionne sur la manière de venir en aide aux élèves afin de favoriser leur apprentissage de cette étape importante de leur cheminement. On pourrait se demander pourquoi un enseignement des stratégies de motricité efficace et séquenté peut favoriser l'apprentissage de l'écriture chez l'élève ? C'est ce que je tenterai de documenter dans cet article. Il sera ici question du lien entre la motricité fine, le développement et l'apprentissage de l'écriture, les étapes à enseigner et finalement le moment opportun pour débiter cet enseignement.

Ce qui a été observé

Ce qui m'a amené à me questionner au sujet de l'impact des habiletés de motricité fine dans l'apprentissage de l'écriture est la situation observée dans mon contexte de stage.

Les élèves de la classe de première année dans laquelle j'effectuais mon stage final présentaient plusieurs lacunes et difficultés au niveau de la motricité fine. J'ai remarqué que plusieurs élèves avaient de la difficulté à réaliser fluidement leur mouvement d'écriture. D'autres éprouaient de la difficulté avec la préhension du crayon, et ce, malgré la pratique et les rappels fréquents des stratégies enseignées. De plus, il a été observé que la réalisation de lignes courbes semblait difficile pour plusieurs. L'enseignement de l'écriture a été une tâche difficile et quelques élèves qui éprouaient des difficultés démontraient un manque d'intérêt envers les activités d'écriture proposées. C'est donc en voulant aider ces élèves que j'ai commencé ma réflexion sur la motricité fine et les interventions pouvant venir en aide aux élèves afin d'éviter les difficultés mentionnées.

Le lien entre la motricité, le développement et l'apprentissage de l'écriture

La motricité est une sphère importante du développement global.

Dès sa naissance un enfant débutera ses apprentissages et son développement au niveau moteur (Brunelle, 2012). L'enfant découvrira et réalisera d'abord des gestes peu précis et globaux pour ensuite les raffiner vers des gestes de motricité fine (Brunelle, 2012). Il commencera dès lors à acquérir des habiletés qui lui seront grandement utiles dans le futur, par exemple, l'écriture qui est une habileté que l'humain utilise tout au long de sa vie. Son acquisition est donc très importante.

Il est essentiel de travailler et développer sa motricité fine afin d'être en mesure de réaliser des actions de précision comme l'écriture. Un manque de pratique au niveau de la motricité peut engendrer des difficultés au niveau de l'écriture. Des recherches démontrent que des compétences de motrices fines peu développées peuvent compliquer l'acquisition des apprentissages cognitifs comme l'écriture (Brunelle, 2012). En effet, l'action d'écrire implique non seulement des compétences motrices fines dans les mains, mais aussi une coordination visuo-manuelle, étant une activité cognitive (Brunelle, 2012). Aussi, il a été prouvé que « face à des activités pour lesquelles les enfants n'ont pas suffisamment consolidé leurs capacités sous-jacentes, ils seront forcés de compenser (trouver des moyens alternatifs dans leur corps comme se pencher, effectuer des préhensions atypiques, entre autres, sur leur crayon) pour les réussir » (Santha, s.d.(1)). Le développement d'habiletés motrices permettra donc de favoriser l'apprentissage des mouvements d'écriture facilitant ainsi la fluidité des mouvements et leur exécution.

«L'habileté d'écrire, qui est introduite en maternelle et approfondie en première et deuxième année du primaire, est l'un des apprentissages les plus importants que l'enfant va réaliser lors de son parcours scolaire.» (Sévigny, 2023)

Le travail en entonnoir : une étape à la fois

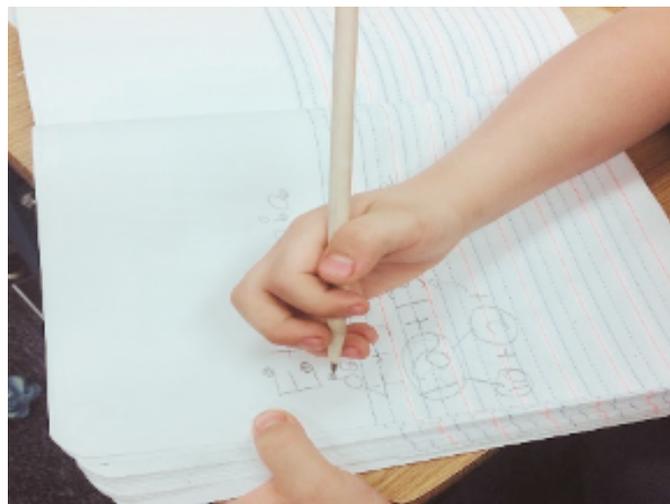
Afin d'amener les élèves à avoir de bonnes habiletés motrices en vue de l'apprentissage de l'écriture, plusieurs exercices ou stratégies peuvent être employés en classe. Il peut s'avérer intéressant de procéder en étape graduelle afin de permettre aux élèves d'acquérir les capacités générales avant d'en arriver directement aux habiletés de motricité fine demandant plus de concentration et de précision (Santha, s.d. (2)). En procédant par progression, cela permet d'intervenir de manière plus générale en allant vers des interventions plus spécifiques envers les habiletés précises (Santha, s.d. (2)).

Tout d'abord, il est important de travailler la posture. Une bonne posture permettra à l'enfant de rester en position assise sans effort faisant en sorte qu'il pourra mieux se concentrer sur la réalisation de sa tâche (Brin-Sigouin, 2018). Afin de produire des productions écrites de plus en plus précises, les enfants doivent être en mesure de stabiliser leur buste et leur tête permettant ainsi aux bras et aux mains de réaliser les mouvements d'écriture (Morin & al., 2018). De plus, une bonne posture stable permet la réalisation de petits mouvements avec les mains tout en gardant l'épaule en position fixe (Brin-Sigouin, 2018).

Ensuite, il faut porter une attention particulière aux mouvements des bras. Lors de l'écriture, il n'y a pas que les doigts et les mains qui sont sollicités, mais il y a aussi les bras qui sont en mouvement (Blanchet, Cadoret & Bouchard, 2019). En réalisant des activités de motricité globale sollicitant les bras et en travaillant des mouvements qui seront utilisés lors de l'écriture par exemple des cercles avec les bras, les avant-bras ou même les poignets, les enfants pourront développer leur mobilité et leur habiletés motrices.

Aussi, il faut porter une attention particulière à l'enseignement de la préhension du crayon, puisque la manière dont l'élève tient le crayon est un aspect crucial de la motricité fine. En effet, il s'agit même d'un particulièrement étudié dans le cadre de la prévention ou de l'intervention face aux problèmes d'écriture (Santha, s.d.(1)). En d'autres termes, une bonne préhension du crayon aiderait à minimiser les difficultés qu'un élève pourrait rencontrer lors de l'écriture. Pour avoir une bonne préhension du crayon, cette dernière doit permettre à l'enfant de réaliser des petits mouvements de précision avec ses doigts tout en ayant le crayon dans ses mains (Brin-Sigouin, 2018). Pour pratiquer la prise du crayon, il est possible de réaliser des activités avec les élèves favorisant la dextérité et la dissociation des doigts telles que le coloriage, la construction avec des Lego, la pâte à modeler et la création de bracelets demandant la manipulation de petites billes (Brin-Sigouin, 2018).

Finalement, les mouvements de motricité fine sont essentiels à pratiquer puisque l'écriture est une compétence de motricité fine. En effet, l'écriture demande la réalisation de mouvement de précision selon l'intention d'écriture de la tâche donnée. Les activités demandant l'usage des doigts dans le but de réaliser des actions de précision permettent à l'élève d'acquérir des habiletés qui lui seront fort utiles lors de l'écriture. Pour mettre en pratique les habiletés de motricité fine, il est possible d'offrir aux élèves des activités du genre manipulation de petits objets, ouverture de petits contenants, reproduction de lettres ou de formes sur papier avec crayon ou même avec les doigts, réalisation d'activités avec des pinces, etc. (Brunelle, 2012). On peut aussi proposer toute activité demandant la prise et l'utilisation du crayon (Brunelle, 2012). C'est donc en pratiquant régulièrement ses habiletés de motricité fine qu'un élève sera en mesure de mobiliser ces dernières lorsqu'il devra écrire (Morin & al., 2018).



À quel moment doit-on débiter ?

Tel que mentionné plus tôt, le développement global de l'enfant débute dès sa naissance. À l'école nous pouvons ainsi débiter le travail des habiletés motrices dès la maternelle. Cela aura un effet bénéfique sur les enfants lorsqu'ils débiteront l'apprentissage de l'écriture une fois en première année. En effet, des compétences au niveau moteur ne s'acquièrent pas en claquant des doigts. C'est en débiter les interventions graduellement dès l'entrée à l'école et en ciblant des intentions pédagogiques qui visent le développement de la motricité fine que les jeunes pourront acquérir de bonnes habiletés. Il ne faut pas oublier que « l'action d'écrire est l'une des actions motrices les plus difficiles à maîtriser » (Blanchet, Cadoret & Bouchard, 2019, p.277). Pour aider les enfants dans cet apprentissage il est possible de les faire pratiquer différentes actions motrices telles que des mouvements de bras pour ensuite transférer ces mouvements à l'écrit pour faire des cercles et des traits qui serviront de base à l'apprentissage de l'écriture plus tard (Charron & al., 2021).

Un enfant au préscolaire devrait avoir l'opportunité de pratiquer sa préhension du crayon, ses habiletés à manipuler des objets demandant de la précision comme des ciseaux et la reproduction de lettres et de formes (Brunelle, 2012). Les enfants d'âge préscolaire peuvent aussi débiter leur apprentissage de l'écriture en faisant du dessin et de l'écriture spontanée. Ces activités leur permettent de pratiquer la posture et le geste d'écriture (Charron & al., 2021). Comme la maîtrise du mouvement d'écriture demande plusieurs années de pratique et d'effort pour les enfants, plus vite ces habiletés seront pratiquées plus vite elles seront maîtrisées (Blanchet, Cadoret & Bouchard, 2019). C'est aussi pour cette raison qu'il faudra aussi pratiquer ces habiletés en première année afin de favoriser leur acquisition rapidement. Lors de l'apprentissage officiel de l'écriture, il sera essentiel que les élèves soient en mesure de réaliser des translations et des rotations. Ces habiletés leur permettront d'utiliser un crayon de manière efficace (Morin & al. 2018).



Il peut s'avérer efficace que ce soit à l'entrée du préscolaire ou au début de la première année de vérifier les capacités des élèves en leur proposant des activités telles que l'écriture de leur prénom ou la réalisation de différents tracer d'écriture afin d'observer leur capacité et ainsi cibler les interventions qui seront nécessaires (Brunelle, 2012). Investir du temps dans le perfectionnement des capacités des élèves à copier des dessins et de l'écriture peut s'avérer très bénéfique (Brunelle, 2012). Les enseignants ne doivent donc pas hésiter à proposer différentes activités de perfectionnement des habiletés motrices à leurs élèves que ce soit au préscolaire ou primaire.

Bref, débiter la première année du primaire avec des bonnes habiletés motrices facilite l'apprentissage de l'écriture. Il est aussi favorable de continuer les interventions au niveau moteur au courant de l'apprentissage de l'écriture. Un enseignant de première année pourrait inclure des exercices de motricité globale et de motricité fine au travers de son enseignement de l'écriture afin de consolider les habiletés des élèves.

Conclusion

Tel que nous l'avons vu, différentes stratégies et activités sont aussi possibles à utiliser afin de permettre aux élèves de pratiquer leurs habiletés, observer si des difficultés sont présentes et intervenir en cas de besoin. Il serait désormais intéressant de se questionner sur l'impact que peut avoir des difficultés motrices sur l'apprentissage de l'écriture. Quelles sont les conséquences à long terme d'habiletés motrices peut développer ? Tel que démontré dans certaines recherches, « de faibles habiletés graphomotrices peuvent rendre plus difficile l'expression des idées par écrit » (Sévigny, 2023). Cela montre donc qu'il y a raison de se questionner sur ce sujet qui pourrait s'avérer fort intéressant et enrichissant pour les enseignants voulant venir en aide à leurs élèves éprouvant des difficultés au niveau de l'écriture.

Références

- Blanchet, M., Cadoret, G. & Bouchard, C. (2019). Chapitre 8 : « L'action motrice pour apprendre à se développer ». Dans Bouchard, C. « Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs ». (p.260 à 295), Québec, Presse de l'Université du Québec, 2019, 495 pages.
- Brin-Sigouin, É. (2018). « Les habiletés de pré-écriture ». Repéré à : <https://cliniquemultisens.com/les-habiletés-de-pre-écriture/>
- Brunelle, M. (2012). Mémoire « L'influence des habiletés de motricité fine et des capacités attentionnelles à la maternelle sur les habiletés d'écriture au début de l'école primaire ». Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9972/brunelle_melanie_2012_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Charron, A., Robert-Mazaye, C., Mélançon, J., Deneault, J., Laurent, A. Pulido, L. & Niyubahwe, A. (2021). Chapitre 3 : « Le développement global des enfants à l'éducation préscolaire ». Dans Charron, A., Leher J., Boudreau, M., et Jacob, E. « L'éducation préscolaire au Québec: Fondements théoriques et pédagogiques ». (p. 58 à 77), Québec, Presses de l'Université du Québec, 287 pages.
- Morin, M-F., Bara, F. & Alamargot, D. Apprentissage de la graphomotricité à l'école: Quelles acquisitions? Quelles pratiques? Quels outils?. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 2017, 54 (1-2), pp.47-84. Repéré à : <https://hal.science/hal-01889114/document>
- Santha, J.C (1). (s.d.). « 6 choses à savoir sur la prise du crayon ». Repéré à : <https://www.josianecaronsantha.com/blog/6-choses-a-savoir-sur-la-prise-du-crayon>
- Santha, J C (2). (s.d). « 3 raisons d'en apprendre plus sur la motricité fine ». Repéré à : <https://www.educatout.com/edu-conseils/ergotherapie/3-raisons-d-en-apprendre-plus-sur-la-motricite-fine.htm>
- Sévigny, M. (2023). «L'importance de la pratique de l'écriture chez les enfants du primaire». Repéré à : <https://enfants.gergergo.com/limportance-de-la-pratique-de-lecriture-chez-les-enfants-du-primaire/>

LE GUIDE DE LA MOTRICITÉ FINE

CORINNE PARIS



Problématique

À l'éducation préscolaire, les enseignants et les enseignantes travaillent quotidiennement la motricité fine à travers diverses activités. En effet, on calcule que les enfants passent en moyenne 30% à 60% de leur temps à réaliser des activités qui demandent l'usage de la motricité fine en classe (Durand, 2015). Malgré le travail réalisé dans les classes de maternelle, on recense, en 2022, que 24% des élèves sont vulnérables ou à risque d'éprouver des difficultés dans la compétence de la santé physique et du bien-être (Ducharme, Paquette et Daly, 2023), soit la compétence où l'on retrouve la composante de la motricité fine. Cela représente presque le quart des élèves. Est-ce que les différentes périodes que nous venons de vivre sans école ont pu affecter le développement de cette compétence pour nos enfants? On pense par exemple à la pandémie ou à la grève des enseignants qui ont forcé nos jeunes à rester à la maison. D'ailleurs, durant ces périodes, plusieurs sondages ont été menés auprès des parents pour quantifier le temps des jeunes passé sur les appareils électroniques. Dans l'un de ces sondages, on mentionne qu'en 2022, 42% des jeunes âgées de 6 à 17 ans passaient plus de 10 heures par semaine en moyenne sur Internet, ce qui équivaut à une augmentation de 17% comparativement à 2019 (ATN, 2023). Une exposition plus élevée que celle recommandée peut avoir des impacts négatifs sur le développement moteur des enfants entraînant même des retards (A.B.B, 2021). D'ailleurs, la recommandation du gouvernement est de moins d'une heure d'exposition par jour

pour les enfants âgés de 2 à 5 ans et de moins de deux heures par jours pour les enfants âgées de 6 à 12 ans (Gouvernement du Québec, 2023). Nous savons également que la motricité fine a un impact sur le rendement scolaire des jeunes. En effet, lorsqu'elle est bien maîtrisée, elle est associée au bon développement des capacités de la lecture et de l'écriture (Pagani et al, 2011). C'est pour cette raison qu'il pourrait être intéressant de créer un guide pour accompagner les parents dans le renforcement de la motricité fine de leur enfant. En effet, quelques petites activités peuvent rapidement être réalisées à la maison pour stimuler cette composante du développement de l'enfant. Ainsi, nous pourrions peut-être diminuer la vulnérabilité des enfants par rapport cette compétence en agissant dès un jeune âge avec différentes activités de motricité fine. Concrètement, cet article vise à définir ce qu'est la motricité fine tout en suggérant des activités dans le but de la renforcer.

La motricité fine

La motricité est divisée en deux grands champs, c'est-à-dire la motricité globale et la motricité fine. La motricité globale est l'articulation de notre corps dans l'espace. Que ce soit par l'action de marcher, de courir, de sauter ou de grimper, tout notre corps bouge dans l'espace avec équilibre et coordination (Bernier, 2022). En parallèle, on définit la motricité fine par l'usage des petits muscles de nos doigts et de nos mains pour

faire des mouvements précis afin d'être capable de manipuler de petits objets (Bernier, 2022).

La motricité fine peut être définie de plusieurs façons. En effet, différentes composantes peuvent être travaillées pour renforcer la motricité fine. Parmi ces composantes, on retrouve l'approche qui combine en quelque sorte la motricité globale et la motricité fine. En fait, cette approche est le mouvement de tendre le bras en extension pour aller prendre un objet (Caron, s.d.). La main se prépare également à s'ouvrir pour prendre l'objet en question. Nous pouvons penser au fait de prendre un mouchoir dans sa boîte. Dans le même sens que l'approche, nous avons la composante de la préhension. La préhension est le mouvement que fait la main pour prendre l'objet. Elle se place dans une certaine position pour être en mesure d'obtenir l'objet (Caron, s.d.). Ensuite, nous avons la composante du transport. Le transport est la capacité à retenir l'objet que l'on tient dans nos mains pendant un déplacement (Caron, s.d.). Aussi, nous avons le relâchement volontaire contrôlé, qui consiste à étirer ses doigts à un moment et à un endroit précis (Caron, s.d.). Il existe également la composante à utiliser un outil. Cette tâche est définie comme étant la plus complexe selon l'ergothérapeute Josiane Caron Santha (Caron, s.d.). Elle s'articule par le fait de tenir un crayon pour écrire ou dessiner ou bien tenir une gomme à effacer pour effacer sur une feuille. Pour les deux dernières composantes de la motricité fine, elles seront définies plus en détail puisqu'elles seront au cœur du petit guide. En effet, les manipulations dans la main ainsi que les habiletés bimanuelles seront mises de l'avant dans les activités proposées.

Les manipulations dans la main

Plusieurs types de manipulations peuvent être faits pour déplacer un objet d'un endroit à l'autre dans sa main. Tout d'abord, nous avons la translation doigt-paume, qui consiste à amener l'objet qu'on a entre nos doigts vers la paume de la main (John McGivney Children's Centre, s.d.). Ensuite, nous avons la translation paume-doigt, qui consiste à faire exactement le contraire que l'action précédente, soit d'amener l'objet que l'on tient dans notre paume vers nos doigts (John McGivney Children's Centre, s.d.). Il existe également la manipulation que l'on appelle le glissement, qui consiste à déplacer un objet sur nos doigts dans le but de le prendre d'une différente façon (John McGivney Children's Centre, s.d.). Par exemple, nous utilisons cette manipulation lorsque nous avançons nos doigts sur un crayon pour être plus près de la mine (John McGivney Children's Centre, s.d.). De plus, la rotation simple est une manipulation de motricité fine qui consiste à faire tourner un objet avec le pouce et les doigts (John McGivney Children's Centre, s.d.). Enfin, pour cette catégorie, nous retrouvons la rotation complexe, qui ressemble à la rotation simple, mais qui inclut davantage de mouvements des doigts pour effectuer une rotation complète de l'objet (John McGivney Children's Centre, s.d.). Le pouce est très actif lors de cette rotation.

Les habiletés bimanuelles

Ces gestes consistent à utiliser les deux mains de manière coordonnée pour effectuer une action précise.

Il en existe trois, soit l'action symétrique, l'action coordonnée et l'action complémentaire. Lorsque nos mains font le même mouvement pour effectuer une action, c'est ce qu'on appelle l'action symétrique (HopToys, 2022). Nous utilisons l'action symétrique lorsque nous apportons par exemple une assiette avec nos deux mains. Ensuite, lorsque nos deux mains font deux actions différentes, mais dans un but commun, nous appelons cela l'action coordonnée (HopToys, 2022). Cette action est entre autres observable lorsque nous découpons une feuille de papier. Autrement dit, une main tient les ciseaux pour découper la feuille et l'autre main tient la feuille pour guider le découpage. Les deux mains font donc deux actions différentes, mais essentielles pour atteindre l'objectif du découpage. Enfin, l'action complémentaire est celle où les deux mains font complètement deux actions différentes pour accomplir une tâche (HopToys, 2022).

Il existe également d'autres termes plus précis pour définir les actions bimanuelles des mains, soit les actions dissociées, les actions indépendantes synchronisées, les actions complémentaires à rôles non différenciés et les actions complémentaires à rôles différenciés. Commençons par les actions dissociées, celles-ci permettent à chaque main d'agir l'une indépendamment de l'autre (Blanchet et al., 2019). Pour cette action, nous pouvons prendre l'exemple de tenir un objet quelconque dans nos mains pendant que l'autre main gribouille sur une feuille. Dans le même ordre d'idée, nous avons les actions indépendantes synchronisées, qui permettent également à chacune des mains d'agir indépendamment de l'autre, mais tout en ayant un but commun (Blanchet et al., 2019). La synchronie est donc importante pour assurer l'atteinte de l'objectif attendu. Par exemple, lorsqu'on prend un ustensile dans un tiroir, une des deux mains doit ouvrir le tiroir pour permettre à l'autre main de prendre l'ustensile. Les deux mains ne font donc pas la même action, mais on remarque bien que la synchronie entre les deux est importante (Blanchet et al., 2019). Ensuite, nous avons les actions complémentaires à rôles différenciés qui font que les deux mains exécutent la même action dans un but commun (Blanchet et al., 2019). Pensons par exemple au moment où nous roulons une pâte à l'aide d'un rouleau à pâte. Nos deux mains doivent être en même temps sur le rouleau et faire la même action pour atteindre l'objectif de rouler notre pâte. Enfin, pour les actions complémentaires à rôles différenciés, les deux mains font des actions différentes, mais dans un but commun (Blanchet et al., 2019). Prenons le même exemple que tantôt avec le découpage, l'une de nos mains doit tenir la paire de ciseaux tandis que l'autre doit tenir la feuille et la maintenir pour assurer une bonne coupe.

Toutes ces composantes permettent de définir la motricité fine. Certaines composantes vont davantage être travaillées en fonction de l'activité proposée, mais généralement, les composantes permettent le bon développement de la motricité fine.

Contexte de stage

Lors de mon dernier stage réalisé au préscolaire, j'ai pu remarquer que la motricité fine était le défi de plusieurs enfants.

En effet, le coloriage et le découpage nous permettent rapidement de voir quel enfant a besoin de renforcer davantage ses petites mains. Mon stage s'est terminé avant la grève, soit à la fin du mois de novembre, et mon enseignante associée et moi avons déjà remarqué une amélioration de la motricité fine depuis le début de l'année scolaire en septembre. Lors du retour en classe, qui s'est fait après les vacances de Noël, j'ai questionné mon enseignante associée sur la motricité fine des élèves et nous avons réalisé ensemble que certains élèves avaient perdu leur gain d'avant la grève. En discutant avec mon enseignante associée, je me suis demandé quelles raisons pouvaient expliquer une baisse des acquis sur leur motricité fine. La raison étant probablement parce que les enfants n'ont pas pu la pratiquer à la maison comme il le faisait à l'école. Je me suis alors questionnée pour trouver des solutions à ce problème. J'ai donc eu l'idée de créer un petit guide que les parents pourront utiliser à la maison. Dans celui-ci, des activités simples à faire à la maison avec peu de matériel seront proposées en fonction des différentes activités quotidiennes qui peuvent être réalisées en classe avec les élèves. Les élèves pourront donc réaliser des activités similaires entre l'école et la maison.

Guide des parents



Découpage

L'action de découper fait partie des actions bimanuelles. En effet, nous la considérons de la sorte puisque les deux mains doivent travailler indépendamment, mais pour le même objectif. Selon le niveau de votre enfant, plusieurs étapes peuvent être parcourues afin de travailler le découpage. En effet, si le découpage s'avère difficile pour votre enfant, vous pouvez lui faire découper seulement des lignes droites avec des couleurs différentes pour stimuler son envie. Ensuite, on peut ajouter des zigzags ou bien des formes dans le découpage. Idéalement, il ne faudrait pas que l'on perçoive les coups de ciseau. Ensuite, lorsque le découpage des lignes simples est plus fluide, vous pouvez augmenter le niveau de difficulté en lui faisant découper des formes ou des dessins déjà tracés. Portez également une attention particulière quant à la prise du ciseau de votre enfant. En effet, voici des pistes qui peuvent vous orienter quant à la bonne prise du ciseau. Tout d'abord, le pouce doit être inséré dans la petite loupe des ciseaux et il doit toujours pointer vers le haut (Côté, 2021). Pour les autres doigts, ils doivent être positionnés dans la grande loupe (Côté, 2021). Lors du découpage, les lames doivent toujours aller vers le haut. De plus, c'est généralement l'autre main qui fait tourner la feuille et non pas les ciseaux qui suivent la ligne à découper (Côté, 2021). Les coudes doivent également être près du corps et non pointer vers le ciel (Côté, 2021).



Colorier

Le coloriage fait appel à deux composantes de la motricité fine, c'est-à-dire celles des actions bimanuelles et de l'utilisation des outils. Nous savons que l'utilisation d'un outil est l'une des composantes les plus difficiles selon Josiane Caron Santha (s.d.). Pour aider votre enfant à mieux colorier, porter attention à comment il tient son crayon. En effet, l'enfant doit éviter de colorier avec le bout de son crayon, car le coloriage sera très long et l'enfant risque de se décourager. Vous pouvez encourager l'enfant à coucher légèrement son crayon afin d'avoir des traits de crayon plus gros. De plus, Josiane Caron Santha, ergothérapeute, utilise l'image d'un autobus pour expliquer aux enfants de façon ludique comment bien positionner ses doigts sur le crayon. Cette vidéo est disponible sur son site Web (Caron, s.d.). Si vous remarquez que votre enfant rencontre des difficultés avec le coloriage, favoriser le coloriage avec des crayons plus gros. Avec le temps, plus le coloriage sera fluide, plus la circonférence des crayons pourra rapetisser. En effet, vous pouvez commencer avec de gros crayons-feutres pour ensuite vous diriger vers des crayons de bois. De même, les crayons de cire, les craies, les crayons de bois, les crayons-feutres et les pinceaux sont tous des médiums qui peuvent être utilisés lors d'une activité de coloriage (Sévigny, 2023). Pour les enfants qui aiment moins le coloriage, vous pouvez utiliser des supports qui semblent plus motivants pour eux, comme un tableau blanc ou un tableau noir, l'asphalte à l'extérieur avec les craies, des cartons de couleurs, etc. Vous pouvez les laisser dessiner librement ce qu'ils veulent ou bien vous pouvez leur offrir un dessin déjà tracé dans lequel ils pourront mettre de la couleur et tenter de ne pas dépasser. Le plus important est que l'enfant éprouve du plaisir à colorier. Plus il fera l'action, plus celle-ci s'imprègnera dans son cerveau, tout en assurant qu'il la fasse de la bonne façon. Ainsi, l'enfant passe d'un plaisir à gribouiller et à colorier à une maîtrise plus consciente de son mouvement qui l'amènera vers l'écriture (Vial, L., 2015-2017).



Enfiler

L'enfilage peut être un beau moyen pour pratiquer la motricité fine (Vial, L., 2015-2017). En fait, l'enfilage permet de travailler les habiletés bimanuelles, plus précisément les actions indépendantes synchronisées puisque les deux mains font un geste différent, mais dans un but commun, c'est-à-dire d'enfiler des objets. L'enfilage travaille également la coordination œil-main ainsi que la force dans les doigts (Clinique physio-ergo-ortho pédiatrique, s.d.). Vous pouvez utiliser une corde ou une paille avec des pâtes alimentaires de style penne. L'enfant devra enfiler la corde ou la paille dans la pâte. Il devra utiliser sa coordination pour bien viser le trou avec la corde. Plus le diamètre de l'objet à enfiler est petit, plus on augmente le travail de la prise fine (Vial, L., 2015-2017). Pour ce faire, on peut prendre des Cheerios ou n'importe quelle céréale qui possède un trou au centre pour l'enfiler par exemple dans un spaghetti. L'enfant devra aussi faire attention à ne pas casser l'un des deux aliments. Si vous n'avez rien avec des trous, vous pouvez facilement les fabriquer avec des objets recyclables de la maison. Je pense par exemple à des bouchons de bouteilles d'eau avec lesquels vous pouvez percer des trous pour que l'enfant puisse enfiler un lacet ou un bout de laine à l'intérieur. Bref, le but est que l'enfant soit en mesure de tenir un objet ayant un trou dans une main, et ce, assez solidement pour que l'autre main puisse viser le trou avec un autre objet. La coordination entre les deux mains est ici importante pour atteindre l'objectif d'enfiler.



Déchirer / bouchonner

Cette prochaine activité permettra de travailler encore une fois les habiletés bimanuelles, mais cette fois-ci nous travaillerons les actions complémentaires à rôles différenciés. En effet, lorsque nous déchirons du papier, nos doigts sont positionnés sur la feuille puis, dans un mouvement contraire, c'est-à-dire qu'une main tire vers soi et l'autre vers l'extérieur, le papier se déchire. En déchirant, les enfants doivent exercer une certaine force, donc cette activité permet de bien travailler les petits muscles de la main. En plus de déchirer, les enfants peuvent bouchonner, c'est-à-dire former de petites boules à l'aide des bandes qu'ils auront préalablement déchirées. Ces deux actions permettent de travailler la préhension, l'une des composantes énumérées dans la section précédente (Ministère de l'Éducation, 2001). Pour ce faire, vous pouvez prendre du papier de soie, une feuille blanche ou du carton. Plus le papier est épais, plus le niveau de difficulté est élevé. Une activité simple que j'aimais faire avec mes élèves était de leur faire déchirer du papier de soie pour ensuite faire un bricolage.

Pour ce faire, vous pouvez dessiner n'importe quelle forme, que ce soit un cœur, un arbre, un soleil, une pomme, etc., l'important est que l'enfant puisse venir coller les petits bouts de papier dans le dessin. L'enfant peut déchirer le bout de papier qu'il souhaite, de la couleur qu'il souhaite et venir former une petite boule avec le morceau. Idéalement, il ne faut pas déchirer de trop gros morceaux, puisque le papier ne voudra pas garder sa forme. Il est aussi important de peser fort lorsqu'on forme nos boules pour que les boules puissent, encore une fois, garder leur forme. Une fois que les boules sont faites, l'enfant prend un bâton de colle et vient appliquer de la colle à l'endroit désiré. Il colle ensuite le bout de papier en pesant bien dessus pour qu'il tienne en place. Vous n'êtes pas obligé de faire un bricolage complet avec cette activité. Vous pourriez simplement faire déchirer des bouts de papier sans les bouchonner et vice versa. Par exemple, avant de jeter une feuille au recyclage, vous pourriez demander à votre enfant de la déchirer en petits morceaux en mettant directement les morceaux au recyclage. Cette petite action anodine peut facilement pratiquer la motricité fine de votre enfant.



Pâte à modeler

La pâte à modeler est l'un des meilleurs outils pour pratiquer la motricité fine. En effet, plusieurs manipulations peuvent être faites pour travailler la pâte à modeler. Les différentes actions des habiletés bimanuelles sont exploitées avec la pâte à modeler, dépendamment du geste que l'on souhaite faire avec cette dernière. On peut frotter, rouler, pincer et presser la pâte à modeler. En frottant la pâte à modeler, soit dans nos mains ou sur une surface plane, nous pouvons créer des colombins et des boules (IRDPO, 2006). Les colombins ressemblent à des cylindres, que l'on appelle souvent des serpents avec les enfants, et c'est à partir de ces serpents qu'on forme souvent les fameux escargots. On peut aussi varier la forme de nos colombins. Autrement dit, pour faire de gros colombins, il ne faut pas peser fort lorsqu'on roule la pâte tandis que si l'on veut un colombin plus mince, on devra peser plus fort. Pour les boules, il suffit de faire des mouvements circulaires avec la boule entre nos mains ou contre la table pour former une sphère ronde. Lorsqu'on prend la pâte à modeler de cette façon dans nos mains, la composante de la manipulation d'un objet dans notre main est grandement utilisée. Ensuite, avec ces morceaux de pâte à modeler, on peut faire pratiquer l'enfant à écraser la pâte à modeler pour former une galette. Lorsque l'enfant aura utilisé la force de ses doigts pour écraser le colombin afin de former une galette, il pourra l'utiliser pour réaliser diverses petites activités.

Par exemple, il peut prendre un cure-dent pour faire des dessins dans la pâte à modeler. Il peut également jouer avec des petites figures qui viendront se coller à la pâte à modeler. Cela peut motiver les enfants qui aiment moins jouer avec la pâte à modeler. De plus, on peut demander à l'enfant de reproduire certaines formes. Par exemple, on peut dessiner un carré, un cercle et un triangle sur une feuille et l'enfant doit essayer de reproduire la forme avec la pâte à modeler. On peut faire la même chose avec les lettres de l'alphabet. En effet, les enfants peuvent reproduire les lettres de l'alphabet avec de la pâte à modeler, entre autres en faisant des colombins. Je réalisais d'ailleurs souvent cette activité en classe avec mes élèves. Les enfants peuvent également découper la pâte à modeler à l'aide de ciseau (Millette, C., s.d.). Bref, plusieurs activités peuvent être réalisées à l'aide de la pâte à modeler. Évidemment, si vous avez du matériel pour la pâte à modeler comme des emporte-pièces ou des instruments tels qu'un rouleau à pâte, il peut être intéressant et pertinent de les utiliser.



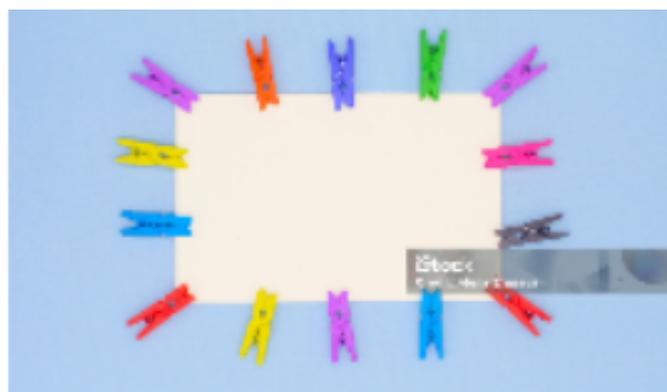
Pince

Les pinces permettent de travailler la force dans les doigts et la main de l'enfant (Maccabée, Boulianne-Depairon et Archambault, s.d.). Le fait de pincer contracte les petits muscles de la main. On travaille encore une fois les habiletés bimanuelles. Pour cette activité, vous pouvez simplement utiliser des épingles à linge. Il existe des pinces adaptées pour travailler la motricité fine, mais elles ne sont pas essentielles pour s'exercer. Les épingles à linge permettent de travailler les mêmes choses, soit la force dans les mains. Pour ce faire, vous pouvez demander à votre enfant d'épingler les pinces autour d'un cercle que vous aurez préalablement coupé afin de créer une crinière de lion ou bien un soleil. On peut également demander à l'enfant d'épingler les pinces sur n'importe quelle surface qui s'y apprête. Lorsque l'enfant commence à bien maîtriser les pinces, vous pouvez lui demander de prendre des objets avec les pinces. Par exemple, on pourrait lui mettre des objets sur la table comme un mouchoir, une figure, un bloc, une ouate, etc., et lui demander de piger dans le lac avec la pince. On pourrait également prendre les objets avec la pince et les déposer dans un contenant (Vial, L., 2015-2017).

On peut également utiliser le terme de pince pour définir la préhension avec le pouce et l'index. Autrement dit, on la nomme la prise pouce-index (Guay, 2022). Cette prise est très importante pour les actions du quotidien. En effet, nous utilisons la pince pouce-index lorsqu'on veut par exemple manger des bonbons ou du maïs soufflé, lorsqu'on veut compter nos sous ou bien cueillir des bleuets (Guay, 2022).

Donc, pour travailler cette habileté motrice, sensiblement les mêmes activités peuvent être réalisées avec les doigts qu'avec les épingles à linge. Autrement dit, on peut demander à l'enfant de prendre certains objets avec seulement son pouce et son index. On peut l'imager comme étant des pinces de crabe. Pour l'activité, on peut mettre de petits objets sur la table et demander à l'enfant de les prendre avec ses pinces de crabe. Pour agrémenter l'activité, vous pouvez rajouter un linge sur les objets afin de les couvrir. L'enfant peut tenter de vous faire deviner quel objet il a retiré de la couverture. On peut également faire empiler des blocs de bois si vous en avez à la maison.

Bref, ces idées d'activités sont un portrait de ce qui peut être fait à l'école, mais plus adapté pour la maison. L'important pour pratiquer la motricité fine, c'est de faire travailler les petits muscles de la main et des doigts. Plusieurs sites offrent également de belles activités que vous pouvez réaliser à la maison en fonction de vos moyens. N'hésitez pas non plus à questionner l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant. Il ou elle saura assurément répondre à vos questions sur les besoins de votre enfant au sujet de sa motricité fine afin de mieux vous guider dans les activités que vous pouvez réaliser à la maison.



Conclusion

Pour conclure, la motricité fine prend une grande place dans la scolarité des enfants. En effet, elle a des impacts directs sur le rendement scolaire des élèves. En maternelle, les enseignantes travaillent très fort pour renforcer cette motricité. Le guide peut d'ailleurs être utilisé par les enseignants. En effet, certains enseignants ne se sentent pas assez outillés lorsque vient le temps d'aider les élèves ayant de grandes difficultés au niveau de la motricité fine (Durand, 2015). Il n'y a malheureusement pas de cours précis sur la motricité fine dans la formation initiale. C'est donc avec l'expérience que les enseignantes développent leurs habiletés à accompagner les élèves dans ce domaine. Il pourrait être intéressant, vu l'impact de la motricité fine sur le rendement scolaire des élèves, de se questionner sur la pertinence d'avoir des ergothérapeutes dans nos écoles.

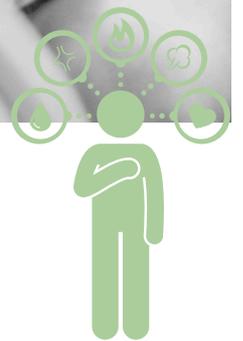
Références

Archambault, S. (s.d.). *Le développement de la motricité fine chez l'enfant*.
Boulianne-Depairon, M., Maccabée, M. (s.d.). *Le développement de la motricité fine chez l'enfant*.
Durand, J. (2015). *Le développement de la motricité fine chez l'enfant*.
Guay, M. (2022). *Le développement de la motricité fine chez l'enfant*.
Millette, C. (s.d.). *Le développement de la motricité fine chez l'enfant*.
Vial, L. (2015-2017). *Le développement de la motricité fine chez l'enfant*.

PRÉSCOLAIRE



**DÉVELOPPEMENT
SOCIOAFFECTIF**



L'IMPORTANCE DES APPRENTISSAGES SOCIO ÉMOTIONNELS AU PRÉSCOLAIRE EN MILIEUX MULTICULTURELS ET DÉFAVORISÉS

LAURENCE BÉDARD ET VICKY LAPLANTE



Introduction

« Un développement socioaffectif insuffisant dans l'enfance peut avoir des répercussions négatives à différents niveaux, notamment sur le parcours scolaire, la santé mentale, et plus généralement sur la qualité de vie des personnes ». (INSPQ, 2022). Il a été démontré à maintes reprises que les aptitudes acquises par l'enfant, autant au niveau social qu'au niveau affectif, auront un impact important sur les autres domaines de développement, mais également sur ses capacités d'apprentissages (Ministère de la Famille, 2014). Cet article visera à souligner l'importance des apprentissages socioémotionnels et proposer des interventions associées au préscolaire, et ce, dans le contexte de milieux défavorisés et interculturels dont nous avons observé un besoin criant. En effet, lors de nos stages, ayant eu lieu dans des milieux défavorisés et interculturels, nous avons observé chez nos élèves respectifs une faible capacité d'autorégulation dans certains contextes bien précis tels que dans les transitions ou lors des moments demandant une écoute et une attention soutenue, notamment lors de l'enseignement magistral. Nos élèves éprouaient une grande difficulté à gérer leur corps, leur énergie et leurs émotions. Ils aimaient faire des bruits de bouche, se coucher sur le tapis, toucher les autres, etc. Ils étaient également très agités et réactifs aux moindres stimulations de leur environnement : sons, images, lumières, odeurs, etc. Par la suite, ils avaient de la difficulté à revenir au calme et poursuivre les apprentissages, ce qui occasionnait

souvent une perte de temps considérable. Nous devons donc prendre ce contexte en considération afin de mener à bien notre enseignement, et donc, adapter nos interventions conséquemment afin de répondre aux besoins manifestés par les élèves, le tout dans une optique de créer un environnement favorable aux apprentissages.

Éducation et milieux défavorisés

Tout d'abord, « les impacts de la pauvreté des familles sont multiples et s'observent notamment par des retards de développement dans plusieurs domaines. Ils sont également en corrélation avec les difficultés scolaires, les problèmes d'apprentissage, les troubles d'apprentissages et aussi un taux de décrochage plus élevé » (Shaw, 2014).

« Les enfants les plus pauvres ont 34 % plus de risque de se retrouver en situation de vulnérabilité scolaire et ne pas être en mesure d'intégrer les différents apprentissages, et ce dès la maternelle » (ORFQ, 2017). Ainsi, la défavorisation augmente les risques d'échec scolaire et de difficultés d'ordre social ou comportemental pour l'élève (Gouvernement du Québec, 2010). Qui plus est, les inégalités sur le plan du développement socioaffectif des enfants varient notamment en fonction des conditions socioéconomiques de leur famille (Observatoire des tout-petits, 2022).

Le développement des émotions

Dès leur première année de vie, les enfants ressentiront et exprimeront différentes émotions qui sont désignées comme étant « primaires »: la colère, la surprise, la peur, le dégoût et le contentement (Claudon et Weber, 2009). Vers 18 mois, nous pouvons observer chez les enfants l'apparition progressive d'émotions diverses qualifiées de plus complexes comme la honte, la culpabilité, la gêne et la fierté (Bouchard, 2019). En bas âge, ils auront peu de maîtrise sur leurs états affectifs (INSPQ, 2022). En effet, tel qu'observé en septembre dernier chez les élèves, plusieurs sont arrivés à la maternelle avec un développement socioaffectif plus ou moins développé.

Les enfants exprimaient leurs émotions de façon maladroite : vives réactions émotives, gestes d'agressivité, etc. Par exemple, un simple changement de routine ou encore un malentendu pouvait générer des élans émotifs disproportionnés de colère ou de tristesse. Cependant, au fur et à mesure que nos élèves ont vieilli et avec l'aide de leur entourage, ils ont graduellement appris à associer les sensations ressenties dans physiquement aux émotions adéquates (Bouchard, 2019). Ils ont appris également à reconnaître, à différencier et à interpréter les expressions faciales des autres et à les associer aux différentes émotions grâce à différentes interventions mises en place lors du stage (Bouchard, 2019).

De plus, à cet âge, les enfants élargissent progressivement leur répertoire langagier avec l'aide de l'adulte. L'apprentissage de mots ou d'expressions en lien avec les émotions, leur offrent donc de nouvelles habiletés pour exprimer avec des mots ce qu'ils ressentent intérieurement (Bouchard, 2019). Ainsi, en développant de plus en plus leur capacité à interpréter les situations émotionnelles et en utilisant leur nouveau répertoire linguistique, les enfants seront plus outillés afin de : « communiquer efficacement, d'ajuster le degré d'intensité de ses comportements et de faire preuve de sensibilité pour ce que vivent les autres » (Bouchard, 2019).

À cet âge, le développement cognitif est en effervescence. En effet, les enfants acquièrent de nouvelles capacités telles que la mémoire, l'attention, le raisonnement et la planification (Naître et grandir, 2021). Avec l'aide de l'adulte, il réussira graduellement à contrôler ses réponses émotionnelles impulsives et varier le niveau d'intensité de celles-ci afin qu'elles soient socialement acceptables : « La maturation rapide de son système nerveux lui permet aussi d'exercer un meilleur contrôle sur son impulsivité et sa réactivité émotionnelle » (Bouchard, 2019). Certes, ces apprentissages se construisent à un rythme différent pour chaque enfant puisqu'ils ont tous été exposés à des facteurs extérieurs différents : « Les enfants arrivent à l'école avec des expériences qui varient. Si tous les enfants passent par les mêmes étapes de développement, chacun le fait à son rythme » (Ministère de l'Éducation, 2023). En effet, les expériences vécues durant la petite enfance influencent fortement les habiletés socioémotionnelles des enfants sur l'expression, la compréhension et le contrôle des émotions d'autant plus s'ils proviennent de milieux défavorisés.

Les apprentissages socioémotionnels

Ainsi, différentes interventions peuvent être mises en place afin de mieux soutenir les élèves au niveau socioaffectif et de les aider à se développer en ce sens. Parmi les différentes dimensions d'un développement socioaffectif adapté, l'enfant doit manifester certaines habiletés émotionnelles, sociales et autorégulatrices. Les habiletés émotionnelles s'observent par une compréhension des émotions, l'expression ainsi que la gestion de celles-ci (INSPQ, 2022). La dimension sociale, quant à elle, demande la maîtrise d'habiletés de base comme l'attention, la coopération et l'interprétation du langage corporel, elle se manifeste notamment par des comportements prosociaux (interactions positives avec les pairs et une évaluation morale des actions d'autrui) (INSPQ, 2022). Finalement, la dernière dimension correspond à la capacité d'autorégulation qui peut être observée par une régulation émotionnelle et comportementale, mais aussi physiologique (INSPQ, 2022).

Autorégulation émotionnelle :

Selon plusieurs recherches scientifiques, on constate que les fonctions exécutives, soit la mémoire de travail, l'attention et l'inhibition sont en corrélation avec la régulation des émotions (Mann, 2017). En ce sens, il est démontré que la régulation des émotions se développe grâce aux facteurs biologiques (maturation neurologique) et avec l'influence des expériences vécues par l'enfant avec différents adultes et les pairs (Mann, 2017). Ainsi, l'enseignant joue un rôle important quant à l'augmentation de la capacité d'autocontrôle des émotions de ses élèves. Il est important que celui-ci choisisse des interventions pertinentes : « Il est nécessaire d'offrir à l'enfant une variété de possibilités de développement et d'apprentissage axées sur les interactions avec les adultes et les pairs » (Florez, 2011).

Exemples d'interventions pour soutenir les apprentissages socioémotionnels et l'autorégulation des émotions

Tout d'abord, présenter des histoires riches et pertinentes aux élèves peut avoir de réels impacts sur le développement de leur autorégulation. En effet, la littérature jeunesse est un contexte favorable à la reconnaissance et à la compréhension des émotions et de leurs effets (Makdissi, 2018). À travers des situations ou des personnages auxquels ils peuvent s'identifier, les enfants réaliseront des apprentissages émotionnels significatifs (Makdissi, 2018).

En effet, ils associeront progressivement les sensations ressenties dans leur corps à une émotion en particulier. Ils seront également invités à reconnaître, différencier et interpréter les expressions faciales associées aux différentes émotions (Makdissi, 2018). Ils vont également pouvoir s'outiller de stratégies afin de gérer adéquatement certaines situations. De plus, les dénouements de ces histoires offrent généralement des solutions pertinentes aux problèmes rencontrés.

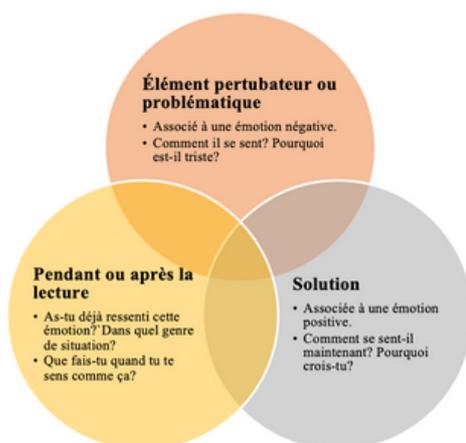


De nombreuses suggestions d'album sont disponibles en ligne, voir notamment le site enseigner avec la littérature jeunesse. Ceux-ci sont des suggestions de l'orthopédagogue *La petite Véro*, sur MieuxEnseigner.

Inclure de la lecture interactive, afin de développer l'autorégulation émotionnelle, est un bon moyen d'encourager la réflexion, les échanges et le partage d'idées.

L'enseignant doit donc poser différentes questions axées sur le pourquoi et le comment plutôt que des questions fermées qui n'encouragent pas nécessairement une réflexion profonde chez les élèves et des discussions (Makdissi, 2018).

Voici donc quelques questions intéressantes à utiliser dans un tel contexte en fonction de la structure du récit:



De plus, les réactions des adultes vis-à-vis les comportements émotionnels des enfants vont fortement contribuer à leur apprentissage : « Les réactions contingentes des adultes, c'est-à-dire les réactions de l'adulte qui apparaissent à la suite des comportements de même nature, manifestées par l'enfant, vont encourager ou décourager ce dernier d'utiliser certaines conduites dans les situations émotionnelles » (Bouchard, 2019).

Ainsi, il est nécessaire que l'enseignant offre des indices au quotidien à ses élèves tels que des commentaires positifs ou de petits gestes non-verbaux comme des sourires, un clin

d'œil, lever le pouce vers le haut, faire oui de la tête, faire un câlin, etc., afin de guider les élèves dans leur régulation des émotions et leurs comportements (Montminy, 2018). Le jeu symbolique représente également un contexte d'apprentissage riche et authentique où l'enfant peut mettre à profit ses habiletés liées à l'autorégulation. En effet, ces situations de jeu demandent aux élèves d'entrer en relation les uns avec les autres, de respecter les règles établies, la planification du scénario, les rôles, etc. (Montminy, 2018).



Image du haut, *Naitre et grandir* repéré à <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/apprentissage-jeux/jouer-faire-semblant-jeu-symbolique/>

Image du bas : *RIRE CTREQ*, repéré à <https://rire.ctreq.qc.ca/jenosais-pas-intervenir-dans-le-jeu-des-enfants-tensions-vecues-dans-le-soutien-du-jeu-symbolique-a-leducation-prescolaire/>

Les enfants apprennent progressivement à résoudre des conflits et à contrôler leur impulsion (Montminy, 2018). Évidemment, avant d'être complètement autonome dans les jeux symboliques, ce contexte demande généralement un apprentissage guidé par l'enseignant (Bouchard, 2019). En effet, celui-ci agit à titre d'agent de socialisation et soutient les enfants dans leur développement socioémotionnel en leur offrant des pistes de solutions et en leur suggérant des idées (Montminy, 2018). L'enseignant peut également participer au jeu en adoptant les rôles suivants : l'observateur, le metteur en scène, le cojoueur et le leader du jeu (Lemay et al., 2017). Ces rôles distincts permettront d'accompagner, d'enrichir et de soutenir le jeu des enfants. (Lemay et al., 2017)

Conclusion

En bref, à la lumière des différentes études qui démontrent l'importance et la pertinence de soutenir le développement socioaffectif des enfants, nous avons proposé diverses méthodes et interventions à mettre en œuvre dans un contexte scolaire où nous avons observé un besoin considérable à cet égard. L'enfance correspond à une période charnière en ce qui a trait au développement des émotions. En tant qu'enseignante nous constatons qu'en plus de répondre à un besoin fondamental des élèves, ce soutien permet également de façon directe et indirecte une amélioration des conditions d'apprentissages ultérieures.

Les élèves bénéficieront des fruits de ces interventions ayant permis une meilleure autorégulation, adaptation sociale et émotionnelle. Nous soulignons ainsi, en accord avec plusieurs recherches, l'importance de soutenir le développement des compétences socioaffectives chez tous les enfants, et ce, le plus tôt possible, de porter une attention particulière aux enfants les plus vulnérables, ceux vivant dans un contexte familial difficile, notamment dans un contexte de milieux défavorisés, et finalement, d'intervenir à plusieurs niveaux (INSPQ, 2022).

Références

Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Québec : La Collection de la Chaire. www.cqjdc.org et www.violence-ecole.ulaval.ca

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.

Claudon, P. et Weber, M. (2009). L'émotion : Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21(1), 61-99. <https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-61.htm>

Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *YC Young Children*, 66(4), 46-54.

Gouvernement du Québec (2010). Pauvreté et défavorisation, de l'isolement social à la réussite scolaire. Ministère de l'Éducation.

INSPQ (2022). Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés. <https://www.inspq.gc.ca/sites/default/files/publications/2865-developpement-socioaffectif-enfant-0-5-ans.pdf>

Lemay, L., Bouchard, C. et Bigras, N. (2017). Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants : valorisés, mais méconnu et sous-utilisé. *Passe-temps*. <https://passetemps.com/blogue/jeu-developpement-apprentissage-des-enfants-n3760>

Mann, T. L. (2017). Fostering emotional regulation in the service of executive functioning. *Young Children*, 72(1), mars, 44-47.

Makdissi, H. (2018). Comment stimuler les inférences chez les enfants d'âge préscolaire. *Passe-temps*. <https://passetemps.com/blogue/comment-stimuler-les-inferences-chez-lenfant-dage-prescolaire-n4284as>

Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/nfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de la Famille (2014). FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DES JEUNES ENFANTS AU QUÉBEC : UNE VISION PARTAGÉE POUR DES INTERVENTIONS CONCERTÉES. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>

Montminy, N. (2018). Comment favoriser l'autorégulation de l'enfant au préscolaire. *Passe-temps*. <https://passetemps.com/blogue/autorégulation-de-lenfant-au-prescolaire-n4278#---:text=Fn%20effet%2C%20il%20est%20n%20C%20A9cessaire%20habiler%20C%20A9s%20associ%C3%A9es%20C%20A0%20IAR>

Naitre et Grandir (2021). 4 à 5 ans : développement cognitif et langagier.. <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/developpement/4-5-ans/ik-naitre-grandir-enfant-4-5-ans-intellectuel/#---:text=i%20comprend%20l'ordre%20des%20nouvelles%20solutions%20C%20A0%20un%20probl%C3%A8me>

Observatoire des réalités familiales du Québec (2017). La pauvreté : facteur-clé du décrochage scolaire. <https://www.orfg.inrs.ca/la-pauvrete%E2%80%AF-facteur-cl%C3%A9-du-d%C3%A9crochage-scolaire/#---:text=Une%20fois%20au%20secondaire%2C%20les%20recette%20du%20d%C3%A9crochage%20scolaire>

Observatoire des tout-petits (2022). Les interventions visant le développement socioaffectif des tout-petits : les grands constats du rapport de l'INSPQ. <https://tout-petits.org/actualites/2022/les-interventions-visant-le-developpement-socioaffectif-des-tout-petits-les-grands-constats-du-rapport-de-l-inspq/>

Proulx, Véronique (s.d). Outil littérature jeunesse - apprentissage socioémotionnel. Repéré sur Mieux Enseigner, https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=114443#tab-tab-downloads

Shaw, D (2014) Les programmes de soutien parental et leur impact sur le développement socio-affectif des jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]. <https://www.enfant-encyclopedie.com/habiletés-parentales/selon-experts/les-programmes-de-soutien-parental-et-leur-impact-sur-le>

Statistique Canada (2014). Les enfants à faible revenu. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-001-x/2008105/article/10578-fra.htm>

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

LA CORÉGULATION À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

LAURENCE LOUBIER



Introduction

L'éducation préscolaire a comme mission de favoriser le développement global de l'ensemble des enfants ainsi que de mettre en place des interventions préventives qui répondront à leurs besoins (MEQ, 2021). Chaque enfant doit avoir la chance de fréquenter un contexte éducatif de qualité pour pouvoir se développer harmonieusement dans tous les domaines soit physique et moteur, social, affectif, langagier et cognitif (Bouchard, 2019). Lorsque nous fréquentons les classes à l'éducation préscolaire, il nous est possible de constater que le développement affectif des enfants est en construction. Plusieurs enfants ont des comportements impulsifs envers leurs pairs et envers leur enseignant. Ils sont impatients, ils utilisent du langage inapproprié, ils crient et ils utilisent de la violence physique pour exprimer leur mécontentement. Ces comportements entraînent sans aucun doute des répercussions immédiates sur l'environnement d'apprentissage des enfants et sur la disponibilité de l'adulte pour soutenir leurs émotions (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). Les enfants doivent maintenant apprendre dans une classe bruyante, instable ou le rythme de l'enseignement est interrompu constamment. Comment les enseignants peuvent-ils accompagner la gestion des émotions en soutenant le développement affectif des enfants ?

Cette problématique permet de réfléchir sur des interventions préventives que les enseignants peuvent mettre en place pour éviter d'envenimer la situation. Pour ce faire, la corégulation

représente un des concepts clés qui sera abordé ainsi que les trois domaines de la qualité des interactions : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Plusieurs liens seront établis entre les deux concepts pour présenter les bienfaits de cette pratique à long terme sur le développement affectif des enfants dans un contexte de socialisation. Donc, je présenterai un projet d'intervention en contexte qui m'a permis d'expérimenter la corégulation avec des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans ainsi que les résultats obtenus.

Qu'est-ce que la corégulation ?

La corégulation se définit comme une étape transitionnelle puisqu'elle permet à l'enfant d'obtenir un meilleur contrôle de ses émotions avec la supervision d'un adulte (Papalia et Martorell, 2018). Elle privilégie des interactions chaleureuses qui accompagnent les enfants vers la compréhension, l'expression et la régulation de leurs pensées, de leurs émotions et de leurs comportements (Papalia et Martorell, 2018). L'adulte est présent pour soutenir la prise de risque de l'enfant qui vit une émotion forte. Il réalise un enseignement explicite des comportements attendus pour qu'il puisse à son tour être capable de s'autoréguler sans l'aide de l'adulte. Plusieurs stratégies sont enseignées à l'enfant pour qu'il puisse

à son tour être capable de s'autoréguler sans l'aide de l'adulte. Plusieurs stratégies sont enseignées à l'enfant pour qu'il puisse d'abord reconnaître et nommer l'émotion qu'il l'habite (Bouchard, 2019). Par exemple, l'utilisation des pictogrammes et la littérature jeunesse permettent à l'enfant de reconnaître des émotions vécues et de s'identifier aux personnages. L'enfant doit avoir fait la démarche plusieurs fois en corégulation pour qu'il puisse se sentir en confiance de le faire par lui-même (Papalia et Martorell, 2018). En ce sens, cet article permettra de mettre en lumière les bienfaits de la corégulation qui influence positivement les trois domaines de la qualité des interactions entre l'enseignant et l'enfant dans un contexte de classe.

Les trois domaines de la qualité des interactions

Le soutien émotionnel

Le premier domaine de la qualité des interactions est le soutien émotionnel qui permet d'observer le climat dans lequel l'enfant évolue (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Il peut être soit positif ou négatif. Dans un climat négatif, c'est l'occasion pour l'adulte d'expérimenter la corégulation avec les enfants pour qu'il puisse désamorcer les agressions entre les pairs et les sentiments négatifs qui les habitent comme le sarcasme, la rancune et la colère (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Dans un climat positif, la corégulation prend tout son sens puisque l'adulte priorise des marques de respect et une attitude positive remplie de sourires et de rires (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Il intervient dans le but de renforcer la reconnaissance et l'expression adéquate de leurs émotions. De plus, l'adulte met en place un accompagnement individualisé qui répond aux besoins des enfants (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Donc, lors de ses interactions, le point de vue de l'enfant est considéré pour qu'ils puissent verbaliser et reconnaître ses émotions dans le but de s'autoréguler sans la supervision de l'adulte (Duval, Bouchard et Charron, 2021).

L'organisation de la classe

Le deuxième domaine de la qualité des interactions est l'organisation de la classe. Ce domaine a une très grande incidence sur le concept de corégulation puisque l'adulte doit être en mesure d'organiser les différents moments de la journée pour demeurer disponibles aux besoins des enfants (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Pour ce faire, l'adulte peut mettre en place un horaire flexible des différents moments de la journée et des transitions en fonction des besoins émotionnels de sa classe (Duval, Bouchard et Charron, 2021). De plus, l'adulte peut proposer de nombreuses occasions d'apprentissages pour que les enfants puissent faire des choix en lien avec leurs intérêts (Bouchard, 2019). Par exemple, lors de la période de jeux libres, l'enseignant peut mettre à la disposition des enfants du matériel polyvalent dans plusieurs coins de jeu pour qu'ils puissent explorer dans le plaisir. Donc, cette structure permet de baliser la corégulation et d'accompagner les enfants dans un environnement sécurisant et bienveillant.

Le soutien à l'apprentissage

Le soutien à l'apprentissage correspond au troisième domaine de la qualité des interactions. Il développe chez les enfants leurs capacités à penser et à réfléchir par eux-mêmes. L'adulte qui priorise la corégulation ainsi que le soutien à l'apprentissage dans sa pratique permet d'accompagner l'enfant dans sa compréhension de ses émotions en réalisant des rétroactions régulières sous la forme de plusieurs allers-retours (McCallum, 2018). Ensuite, l'adulte peut enrichir le vocabulaire émotionnel de l'enfant lors de ses interactions quotidiennes. De plus, la corégulation permet de poser des questions ouvertes qui offrent aux enfants la possibilité de verbaliser leurs émotions dans le but de les reconnaître et de s'autoréguler (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Donc, la corégulation permet de soutenir les émotions, l'environnement de l'enfant et ses apprentissages puisque l'adulte demeure présent pour l'accompagner lors de ses interactions quotidiennes.



Figure 1 : Interactions chaleureuses lors de la corégulation

Mon projet

Lors de mon projet d'intervention en contexte, j'ai eu l'opportunité de côtoyer une classe d'éducation préscolaire 5 ans. Dès le début de l'année scolaire, j'ai pu observer plusieurs enfants dont la gestion de leurs émotions représentait un défi. Ils adoptaient des comportements dérangeants comme crier, pousser d'autres enfants, lancer des objets, se sauver de la classe et s'opposer aux consignes de l'adulte lors des moments de routines et des activités proposées. Après quelques semaines dans ce contexte, il m'est apparu nécessaire de mettre en place des interventions qui contribueraient à améliorer le climat de la classe et l'état émotionnel des enfants. J'ai alors fait des changements concernant l'horaire pour débiter la journée en jeux libres (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Ce moment d'accueil m'a permis d'avoir plus de temps personnalisé avec chacun et d'établir un lien de confiance. Ensuite, j'ai mis à la disposition des enfants un coin lecture avec plusieurs albums reliés aux émotions et j'ai fait plusieurs lectures interactives avec eux en grand groupe. De plus, j'ai mis en place un coin tente qui correspond à la figure 2 présente dans cet article.



Figure 2. Coin tente

Cet espace sécuritaire qui est délimité par une tente permet aux enfants d'avoir un coin en classe pour vivre leurs émotions et pour manipuler des objets sensoriels qui favorise le retour au calme comme des balles antistress, un lézard lourd, des balles à massage, des élastiques pour l'entraînement et des jeux de logique comme un labyrinthe à compléter que nous pouvons observer à la figure 3 (Raby et Charron, 2018). Aussi, j'ai utilisé des médiateurs visuels qui font référence à la figure 4 de cet article. Ils représentent les émotions et les choix possibles pour s'apaiser (Bouchard, 2019). Ces affiches ont été installées à la hauteur des enfants. Finalement, j'ai expérimenté le message « je », le questionnement ouvert et le modelage pour accompagner les enfants tout au long de mon projet qui a duré quatre semaines. (Archambault et Chouinard, 2022).



Figure 3. Objets sensoriels présents dans le coin tente



Figure 4. Médiateurs visuels affichés dans le coin tente

Analyse et résultats obtenus

Plusieurs situations sont survenues et cela m'a permis d'expérimenter la corégulation et d'observer les effets de la mise en place des trois domaines de la qualité des interactions soit le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage sur les enfants que j'ai côtoyé (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Par exemple, lorsque j'ai demandé à la classe de se diriger vers le vestiaire pour l'habillage, un enfant commence à crier, hurler et lance ses vêtements au sol. Dans ce contexte, je l'ai accompagné vers la tente pour lui offrir des minutes de retour au calme. Ensuite, je lui demande de me pointer avec son doigt l'émotion vécue à l'aide de l'affiche qui présente les émotions. L'enfant nomme qu'il vit de la colère en serrant ses poings. Je lui ai alors demandé pour quelle raison il vivait de la colère. Il m'a donc partagé ce qui a provoqué cette émotion chez lui. Il utilise le lézard lourd pour se réconforter et un sablier est utilisé pour structurer l'habillage par la suite. J'ai alors observé que l'utilisation de la tente qui correspond au domaine de l'organisation de la classe a permis à l'enfant de reprendre le contrôle de ses émotions et de s'apaiser (Duval, Bouchard et Charron, 2021).

De plus, j'ai observé que ma présence a été bénéfique pour questionner l'enfant et le soutenir dans la compréhension de son émotion (Duval, Bouchard et Charron, 2021). Il a pu réintégrer le groupe et poursuivre sa journée en ayant une attitude positive et ouverte lors de nos interactions. Lors de mon projet, j'ai ciblé quatre enfants qui vivaient des émotions fortes quotidiennement pour documenter les effets de la corégulation dans un contexte réel à l'éducation préscolaire 5 ans. À l'aide d'une grille d'observation ABC qui fait référence à la figure 5 j'ai indiqué la date, le contexte, l'élément déclencheur, la réaction de l'enfant, les conséquences visibles sur le climat de la classe et les interventions que j'ai réalisées auprès des quatre enfants ciblés pour favoriser leur retour au calme.

Grille d'observation ABC

Date	Heure	Lieu	Antécédent	Comportement	Conséquence	Intervention
17 nov	10h	classe	Arrivée de l'habillage	Crier, pleurer, lancer ses vêtements	Le climat de la classe se tend, les autres enfants se regardent	Je m'approche de l'enfant, je lui offre le lézard lourd et le sablier
17 nov	11h45	classe	Arrivée de l'habillage	Crier, pleurer, lancer ses vêtements	Le climat de la classe se tend, les autres enfants se regardent	Je m'approche de l'enfant, je lui offre le lézard lourd et le sablier
24 nov	8h05	classe	Arrivée de l'habillage	Crier, pleurer, lancer ses vêtements	Le climat de la classe se tend, les autres enfants se regardent	Je m'approche de l'enfant, je lui offre le lézard lourd et le sablier
23 nov	10h15	classe	Arrivée de l'habillage	Crier, pleurer, lancer ses vêtements	Le climat de la classe se tend, les autres enfants se regardent	Je m'approche de l'enfant, je lui offre le lézard lourd et le sablier
24 nov	13h15	classe	Arrivée de l'habillage	Crier, pleurer, lancer ses vêtements	Le climat de la classe se tend, les autres enfants se regardent	Je m'approche de l'enfant, je lui offre le lézard lourd et le sablier
6 dec	10h15	classe	Arrivée de l'habillage	Crier, pleurer, lancer ses vêtements	Le climat de la classe se tend, les autres enfants se regardent	Je m'approche de l'enfant, je lui offre le lézard lourd et le sablier

Figure 5. Grille d'observation ABC réalisée pour un enfant

Ensuite, j'ai utilisé un journal de bord qui fait référence à la figure 6 pour consigner les effets observables de cet accompagnement sur les autres enfants qui sont présents en classe. Après quatre semaines, plusieurs enfants utilisent d'eux-mêmes le coin tente et les objets sensoriels pour retrouver leur calme. Aussi, ils utilisent les médiateurs visuels pour nommer leurs émotions et les solutions qu'ils leur conviennent. Nous pouvons donc conclure avec l'aide de la grille d'observation ABC et le journal de bord que cette corégulation a permis aux enfants de progresser en lien avec l'expression de leurs émotions (Archambault et Chouinard, 2022). Le soutien émotionnel et à l'apprentissage fourni lors de ce projet a également été consigné. Ces interventions soutenues ont eu un réel impact positif sur l'état émotionnel des enfants. La corégulation a permis d'établir un contact significatif avec les enfants et de les accompagner vers l'autorégulation dans un climat positif et accueillant (Duval, Bouchard et Charron, 2021).

Journal de bord

<p>Dim 15 novembre 2023</p> <p>15 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>16 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>17 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>18 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>19 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>20 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>21 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>22 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>23 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>24 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>25 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>26 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>27 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>28 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>29 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>30 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>1 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>2 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>3 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>4 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>5 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>6 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p>	<p>Dim 19 novembre 2023</p> <p>19 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>20 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>21 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>22 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>23 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>24 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>25 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>26 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>27 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>28 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>29 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>30 → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>1 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>2 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>3 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>4 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>5 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p> <p>6 dec → demande de aller à la toilette dans la tente</p>
---	---

Figure 6. Journal de bord

Conclusion

À la lumière de ce projet, je constate que les principales idées à retenir sont que la corégulation est une étape transitionnelle qui permet à l'enfant d'obtenir un meilleur contrôle de ses émotions avec l'aide de l'adulte qui favorise des interactions harmonieuses et un environnement de qualité à l'éducation préscolaire 5 ans. Aussi, la corégulation permet à l'enfant de développer de nouvelles stratégies dans le but de s'autoréguler. En ce sens, il est primordial que les futurs enseignants s'impliquent dans l'expérimentation de la corégulation pour soutenir la gestion des émotions de façon adéquate. Les trois domaines de la qualité des interactions soit le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage favorisent l'implantation de ce concept en classe puisqu'il soutient les pratiques des enseignants en proposant des interventions efficaces qui rendent nos interactions avec les enfants significatives pour leur développement affectif (Duval, Bouchard et Charron, 2021). L'enseignant doit faire les changements nécessaires dans son quotidien pour se rendre disponibles pour répondre aux besoins actuels des enfants qu'il côtoie. Pour ce faire, la pyramide des besoins de Maslow est un concept complémentaire à maîtriser pour pouvoir répondre à tous les besoins des enfants (Papalia et Martorell, 2018). Donc, je suggère fortement de poursuivre la corégulation dans un contexte primaire puisque l'enfant continuera d'affronter de nombreuses situations qui lui feront vivre des émotions fortes et il aura besoin d'un accompagnement de qualité pour pouvoir réinvestir ses stratégies, s'apaiser et demeurer disponible aux apprentissages scolaires enseignés en classe.



Références

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative

Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e édition). Presses de l'Université du Québec.

Charron, A. et Raby, C. (2018). Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant (2e édition). Édition CEC.

Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2019). La qualité éducative à l'éducation préscolaire.

Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (2019). L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques (224-236). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). Les troubles du comportement à l'école (3e édition). Chenelière Éducation.

McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe : pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Chenelière Éducation.

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

Papalia, D. et Martorell, G. (2018). Psychologie du développement de l'enfant (9e édition). Chenelière Éducation.

D'ARTAGNAN ET LES HABILITÉS SOCIALES

SHELBY TARDIF-TURBIDE ET ÉLÉONORE MARAIS



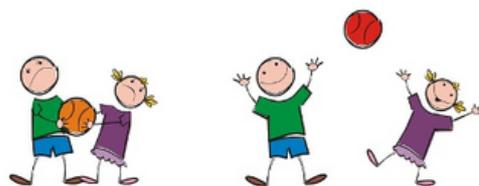
Introduction

Au Québec, la réussite scolaire et la socialisation des élèves sont au cœur des réflexions du ministère de l'Éducation (MEQ, 2023). De ce fait, les habiletés sociales, qui font partie du domaine de la socialisation, ont une importance sur le vécu relationnel des élèves, mais aussi sur leurs apprentissages cognitifs (DeBlois et Turcotte, 2019). Dans nos milieux de stage, nous avons secondé nos élèves dans le développement de leurs habiletés sociales, plus particulièrement dans des cas d'intimidation. Nous nous sommes donc questionnées sur le moyen le plus efficace de les soutenir. Le jeu de rôles s'est imposé à nous comme moyen interactif, ludique et pédagogique d'aider nos élèves. Par jeu de rôles, nous entendons une activité où les participants interprètent des rôles fictifs et interagissent dans des scénarios préétablis ou non (Leblanc, 2002 ; Tabensky 2002). Dans cet article, nous recensons les ressources scientifiques disponibles pour savoir comment soutenir efficacement le développement des habiletés sociales des élèves du préscolaire et du primaire à l'aide du jeu de rôles.

Habiletés sociales : pourquoi sont-elles importantes ?

Les habiletés sociales sont un ensemble de compétences qui permettent aux individus d'interagir efficacement avec les

autres dans divers contextes sociaux (Brown, 2003). Elles comprennent la communication verbale et non verbale, l'empathie, la résolution de problèmes, la gestion des émotions ainsi que la coopération et la prise de décision (Douaire, 2008, p. 11). Pour les élèves, ces compétences sont vitales pour établir des relations positives et réussir sur le plan académique et professionnel (DeBlois et Turcotte, 2019). La mission de l'École québécoise est d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves (MELS, 2001). Il est donc essentiel de leur fournir des opportunités d'apprendre et de pratiquer ces compétences tout au long de leur parcours éducatif, afin de les aider à devenir des citoyens éclairés (MELS, 2001).



Jeu de rôles : pourquoi cette pratique

Le jeu de rôles permet le développement de plusieurs compétences et habiletés autant langagières que sociales et

et cognitives (DeBlois et Turcotte, 2019 ; Leblanc, 2002). En communication, cette activité, où les participants interprètent des rôles fictifs dans des situations choisies, développe la capacité des élèves à gérer l'imprévisibilité du langage et des situations et à s'adapter au propos de leurs interlocuteurs (Albert-Fedolak, 2016). La communication est authentique pendant tout le déroulement du jeu, de l'échauffement à l'analyse réflexive de l'activité. Divers mécanismes sont en jeu, tels que l'improvisation, la prise de décision rapide et la rétroaction constructive. Les élèves deviennent acteurs et créateurs dans chaque situation qu'ils explorent. De plus, les « joueurs en attente », selon cette même approche, ne demeurent pas passifs ou indifférents. Ils observent et analysent les joueurs actifs pour donner des rétroactions et réfléchir à leur propre pratique.

C'est aussi une situation d'enseignement-apprentissage stimulante et motivante, car les situations mises en scène sont souvent proches de la réalité des élèves et leur permettent d'exploiter leurs connaissances, leurs acquis et leur monde intérieur (Leblanc, 2002). Les apprenants agissent et apprennent simultanément et réinvestissent leurs apprentissages sur les habiletés sociales, leur donnant un sens. Ils mobilisent leurs compétences et leurs connaissances, les mettant en relation (Leblanc, 2002). Selon Boal (2004) et Reid (2010), ils sont alors capables de transférer leurs connaissances, ce qui leur servira hors contexte scolaire.

Enfin, c'est une approche pédagogique où l'élève est un participant actif et responsabilisé (Archambault et Chouinard, 2022). Le jeu se crée avec les élèves et à travers les élèves, avec le groupe et pour le groupe. La réalisation d'un jeu de rôles du début jusqu'à sa fin est une entreprise de groupe valorisante et motivante (Page, 2000). Les élèves se responsabilisent aussi en ce qui a trait à leur apprentissage, car ils ont un rôle à tenir, des choix à faire, une cohérence à maintenir, etc. Ils sont impliqués dans leurs apprentissages et en sont les premiers artisans (Archambault et Chouinard, 2022).

Ils sont impliqués dans leurs apprentissages et en sont les premiers artisans.

Jeu de rôles : les ingrédients

Trois ingrédients sont importants pour la mise en place d'un jeu de rôles : la mise en scène, les personnages et les objectifs (Olibet, 2015). La mise en scène concerne la situation initiale choisie ou le problème à résoudre, le cadre physique et le matériel. Dans quel espace physique et temporel se passe le jeu de rôles ? Les élèves ont-ils une scène dans la classe, un temps en après-midi ou en matinée ? C'est majoritairement l'adulte qui prend le rôle de metteur en scène au début d'une séquence d'enseignement-apprentissage sur le jeu de rôles. Les élèves, en apprenant les connaissances requises sur le montage d'une scène ou d'une situation de jeu de rôles, pourront ensuite prendre le relais. Même chose pour les personnages ; l'enseignant peut en proposer ou laisser les élèves user de leur imagination. Les personnages doivent rester cohérents avec la scène proposée. Pour ce qui est des objectifs, l'enseignant peut choisir seul ou avec ses élèves le thème ou la situation qu'ils pourraient travailler ensemble. L'adulte, avant, pendant et après le jeu de rôles, peut endosser de nombreux chapeaux : il peut aussi bien être coauteur que metteur en scène ou observateur. Bref, l'enseignant peut choisir de guider ou de laisser ses élèves libres, tout dépendamment de ses objectifs d'apprentissage et des besoins de sa classe.

La recette

Le jeu de rôles se vit en 4 étapes : l'échauffement, l'élaboration, le jeu et l'analyse réflexive de l'action (Albert-Fedolak, 2016). Ces 4 étapes devraient être vécues d'une traite pendant une seule période.

Jeu de rôles en 4 étapes (Albert-Fedolak, 2016)	
Échauffement/brise-glace	– Rappel des connaissances sur un thème/lien avec des situations vécues en classe, à la maison, etc. ; – brise-glace théâtral et improvisation sur un thème.
Élaboration du jeu de rôles	– Les élèves élaborent un court script sur le thème choisi et choisissent leurs personnages. Le script peut être écrit ou élaboré à l'oral.
Jeu	– Improvisation sur un thème choisie ; – présentation du jeu de rôles élaboré.
Analyse réflexive	– Analyse des solutions trouvées et des jeux présentés. Justification des choix et discussion en grand groupe.

Jeu symbolique et jeu de rôles : un continuum

Nos projets en intervention en contexte de milieu de stage portaient sur le développement de l'autorégulation des élèves et les rétroactions pertinentes. Ces facettes des habiletés sociales peuvent être développées au préscolaire à l'aide du jeu symbolique et au primaire à l'aide des jeux de rôles. Nous souhaitons souligner la cohérence entre ces deux jeux et le continuum d'enseignement-apprentissage possible entre ces deux cycles pédagogiques. En effet, le jeu symbolique peut servir d'amorce et de base à l'apprentissage du jeu de rôles. Au préscolaire, le jeu symbolique ressemble fortement au jeu de rôle quand il est dirigé ou semi-dirigé par l'adulte (McCain, 2020). Dans ce cas, l'enseignant propose du matériel, un cadre physique et des rôles. Il peut lui-même adopter un rôle et influencer le jeu des enfants par des interventions non directives ou directives (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009). On peut aussi parler de jeu collaboratif. L'enseignant et les élèves élaborent alors conjointement un jeu, orienté par les objectifs de l'enseignant, mais ce sont les élèves qui le dirigent (McCain, 2020 ; Pyle et Danniels, 2017).

Stratégies simples pour encourager le jeu de rôles

Choix de thématiques engageantes : Pour susciter un réel engouement chez les élèves, il est crucial de choisir des thèmes qui correspondent à leur vécu ainsi qu'à leurs centres d'intérêt (Archambault et Chouinard, 2022). De plus, comme le soulignent Massé, Desbiens et Lanaris (2006), « les thèmes doivent être adaptés à l'âge et aux besoins des élèves ». Les recherches ont révélé que la cohérence des sujets des jeux de rôles avec les préoccupations des élèves peut non seulement accroître leur motivation intrinsèque, mais aussi favoriser une meilleure acquisition des connaissances (Archambault et Chouinard, 2022). Il est également important, comme le dit Émilie Albert-Fedolak (2016), de s'assurer que tous les



L'ENSEIGNEMENT DE LA RÉGULATION DES ÉMOTIONS À PARTIR DE L'INSTAURATION DE ROUTINES EN CLASSE : POURQUOI ET COMMENT ?

ANABEL NADEAU ET FLORENCE PRUD'HOMMEAUX



Introduction

Pourquoi enseigner la régulation des émotions ? Selon la revue internationale de l'éducation familiale, « de nombreuses études ont démontré que les compétences socio-émotionnelles acquises en bas âge jouent un rôle déterminant dans l'adaptation et la réussite scolaire ultérieures des enfants. » (Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S. & Lepage, G., 2017). Selon cette même revue, l'expression, la compréhension et la régulation des émotions qui ont été développées dès le préscolaire contribuent à la réussite scolaire et favorisent le développement social des enfants à long terme (Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S. & Lepage, G., 2017). En d'autres mots, par le développement d'habilités sociales via l'enseignement, nous favorisons positivement le développement de l'intelligence émotionnelle des futurs citoyens.

Ces faits nous ont amené à nous poser la question suivante : Comment l'intégration de la gestion des émotions et du conseil de coopération en tant que pratiques pédagogiques peut-elle optimiser l'efficacité de la régulation émotionnelle en milieu scolaire?

Nos concepts

Afin de répondre à notre question de recherche, nous allons définir deux concepts, soit les émotions et le conseil de coopération. Ces concepts favoriseront la compréhension de notre article.

Une émotion, c'est quoi?

Les émotions sont omniprésentes et influencent notre vie au quotidien. Elles ont leur place dans toutes les sphères des activités humaines. Ces émotions sont donc présentes dans tout type de travail qu'il soit scolaire ou professionnel (Gendron, B., 2007).

Selon Celine Darnon, professeure de psychologie sociale, « une émotion est un épisode dynamique émergeant de l'interaction entre un individu et son environnement » (Darnon, C. et Guyon, R., 2019). Alors, on peut observer qu'une émotion fera surface lorsque l'individu est confronté à son environnement. D'où l'importance de les connaître dès un jeune âge pour être en mesure de bien les gérer.

Pourquoi favoriser l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles et l'apprentissage du développement des relations entre pairs?

Selon Céline Darnon, « savoir réguler ses émotions, qu'elles soient positives ou négatives, est une compétence extrêmement importante et utile pour la vie sociale » (Darnon, C. et Guyon, R., 2019). De plus, elle cite que la régulation des émotions a aussi des effets positifs sur le rendement scolaire. D'où l'importance de mettre en pratique l'enseignement des émotions dès la petite enfance. Effectivement, l'intégration de

pratiques pédagogiques favorisant le développement émotionnel des enfants pourra favoriser leur « vivre-ensemble » (la compétence « vivre des relations harmonieuses avec les autres » (Ministère de l'Éducation, 2023)).

La professeure en psychologie sociale mentionne durant son entretien des exemples de pratiques pédagogiques pour mieux accompagner les enseignants sur la prise en compte de la dimension émotionnelle. En effet, elle cite qu'il y a plusieurs initiatives qui font maintenant apparition dans les classes « telles que des séances de méditation, des travaux sur l'étiquetage des émotions (par exemple à travers l'ouvrage La couleur des émotions), etc. » (Darnon, C. et Guyon, R., 2019).

Le conseil de coopération

Le conseil de coopération permet de développer plusieurs compétences chez un élève. Selon Sylvain Connac, professeur en sciences de l'éducation, le conseil de coopération « permet de faire de la classe le terrain d'entraînement de la vie citoyenne, en considérant les camarades comme les partenaires privilégiés de cette vie civique. C'est pour cela que l'on parle de mitoyenneté. Avoir d'abord le souci de la rencontre du voisin. » De ce fait, un conseil de coopération dans une classe a de nombreux effets au niveau des apprentissages des enfants. En effet, ceux-ci rencontreront et s'approprient de nombreuses valeurs (Dogot, J. 2014).

Toutefois, pour ne pas nous écarter de notre question de recherche, nous devons définir en quoi un conseil de coopération est utile à la régulation des émotions. Comme souligner plus tôt, selon Bénédicte Gendron, les émotions prennent place dans toutes les sphères des activités humaines. « Le conseil de coopération n'est pas un tribunal. » (Connac, S., 2013). À travers la mise en place d'un conseil, les enfants sont confrontés à leur émotion et à ceux des autres. Il est facile de tomber dans le règlement de compte au travers des discussions qu'il y a lieu dans le conseil. En d'autres mots, le conseil de coopération est riche en émotions (Bonnet, M., 2019). De ce fait, il est un outil qui permet de favoriser l'expression des émotions, puisqu'il les travaille (Connac, S., 2013). Les émotions, ou plus précisément, la régulation des émotions, est primordiale au bon fonctionnement du conseil. Les enfants sont donc constamment dans l'apprentissage et la gestion de celles-ci au sein de cette activité.

Présentation et analyse de nos activités

Nos contextes de classe respectifs

Nous avons deux contextes de classe différents, ainsi que deux activités de recherche différentes. D'abord, Anabel a fait l'expérience dans une classe au préscolaire où elle a créé une activité mettant de l'avant le développement socio-affectif des enfants. Ensuite, Florence, pour sa part, a mis en place un conseil de coopération dans sa classe de 2e année permettant la communication adéquate de messages clairs faisant ressurgir des émotions. Comment ces activités favorisent-elles l'efficacité de la régulation des émotions au sein de nos classes respectives ?

La couleur des émotions

L'apprentissage des émotions était nécessaire pour permettre aux enfants de mieux communiquer entre eux. En effet, les élèves avaient de la difficulté à s'écouter, à se comprendre et surtout de la difficulté à communiquer leurs émotions.

Alors, le projet d'intervention en contexte (PIC) a permis d'instaurer la régulation des émotions à la routine quotidienne. Le PIC a permis entre autres de nombreuses discussions entourant le langage des émotions. Pour rendre le tout, une habitude dans leur routine personnelle.

Pour se faire, plusieurs moyens ont été instaurés à la routine quotidienne lorsqu'Anabel a commencé son projet d'intervention en contexte. Ils sont les suivants:

- Mise en place d'un coin calme
- Intégration des émotions à la routine quotidienne (roulette d'émotions, comptines, monstres « comment je me sens aujourd'hui? » (Faisant référence à l'image ci-dessous), l'apprentissage du vocabulaire des émotions, développement socio-émotionnel)
- Discussions de groupe et de sous-groupe (collaboration et ouverture aux autres)
- Activités d'apprentissage : mises en situation, mimes, devinettes, langage corporel des émotions (miroir), dessins



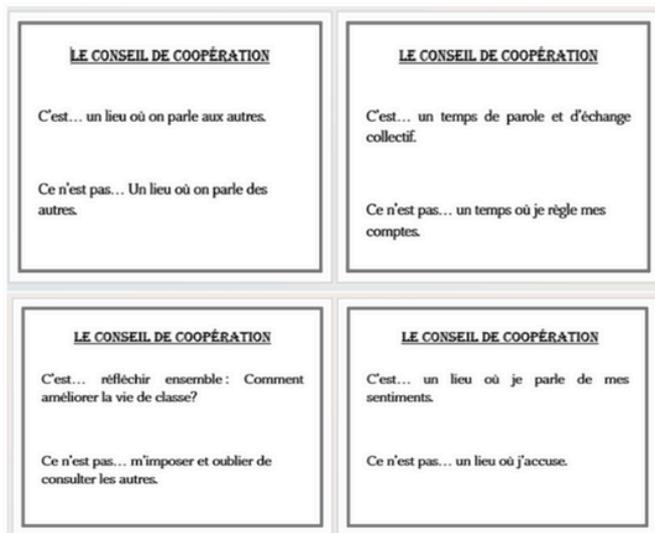
Le conseil de coopération

D'abord, il est primordial que les enfants sachent comment communiquer leurs émotions à autrui. Pour se faire, le PIC a permis d'exposer les élèves à différents contextes où ils ont pu vivre des émotions tout en apprenant à les réguler. De plus, ils ont été obligés de recevoir et de comprendre également les émotions des autres élèves afin de favoriser une communication pacifique.

De ce fait, la mise en place et la compréhension du conseil de coopération est importante. Le conseil prend lieu à tous les vendredis. Au courant de la semaine, les élèves peuvent aller écrire des messages qui pourront être lus lors du conseil (voir images ci-dessous). Ce partage entre les élèves leur permet d'être confrontés aux idées d'autrui et d'apprendre comment bien communiquer les siennes.



Ensuite, comme le souligne Sylvain Connac, le mieux pour un conseil de coopération est de bannir les critiques. De ce fait, Florence a mis en place des règles dans le conseil (voir images ci-dessous). Ces règles sont lues aux élèves chaque vendredi. Ces affiches, qui sont exposées en classe, permettent de rappeler aux élèves comment communiquer adéquatement aux autres leurs idées ou leurs problèmes.



Pour finir, à travers le conseil de coopération, Florence a instauré et enseigné « les messages clairs » (Jasmin, D., 1994). Ces messages consistent à exprimer leurs émotions de manière adéquates en énumérant des faits survenus. Il oblige l'enfant à utiliser du vocabulaire en lien avec ses émotions vécues lors de l'événement, qu'elles soient positives ou négatives (voir images ci-dessous).

Exemples de sentiments en mots

SENTIMENTS AGREABLES	SENTIMENTS DESAGREABLES
Je suis ... ou je me sens ...	Je suis ... ou je me sens ...
calme	en colère
confiant(e)	coupable
encouragé(e)	découragé(e)
fier(e)	déçu(e)
joyeux(se)	frustré(e)
heureux(se)	impatiant(e)
optimiste	inquiet(e)
ressuré(e)	insatisfait(e)
roulé(e)	jalous(e)
content(e)	malheureux(se)
soulagé(e)	nerveux(se)
surpris(e)	
J'ai ...	J'ai ...
hâte de ...	de la peine
espérer de ...	mal
envie de ...	peur
	honte

LES MESSAGES CLAIRS

Lorsque je suis content(e)

- « Ce que tu as fait m'a fait plaisir. Je veux te faire un message clair... »
- Je décris le comportement agréable. Exemples: « Quand tu joues avec moi... » « Quand tu m'aides à travailler... » « Quand tu me consoles... »
- l'explique mon sentiment, ce que je ressens. Exemples: « ... ça me fait plaisir. » « ... ça me fait du bien. » « ... ça m'aide à faire attention. »

Lorsque je souffre
Avant: d'un point, au Conseil de coopération

- « Ce que tu as fait m'a fait souffrir. Je veux te faire un message clair... »
- Je décris le comportement désagréable. Exemples: « Quand tu te moques de moi... » « Quand tu ris de moi... » « Quand tu donnes des coups dans le banc... » « ... ça me met en colère. » « ... ça m'aide à faire attention. »
- l'explique mon sentiment, ce que je ressens. Exemples: « ... ça me fait mal. » « ... ça me met en colère. » « ... ça m'aide à faire attention. »
- Je vérifie si l'autre a compris mon message. « As-tu compris ? »
- Mon camarade répond à la question.

Analyse : nos observations communes

Lors des premiers ateliers du PIC d'Anabel, les élèves se questionnaient davantage sur les émotions. Les nombreux partages et activités ont permis aux enfants de mettre en pratique le vocabulaire lié aux émotions enseignées en classe (joie, tristesse, colère et peur).

L'utilisation du système d'identification des monstres de couleur a permis l'initiative de plusieurs discussions enrichissantes entre les élèves. Par exemple, un élève est arrivé un matin pour mettre son épingle sur le monstre de tristesse. Un ami arrive à ses côtés et lui demande : « Pourquoi es-tu triste ce matin ? ». En effet, cette activité a donné la possibilité à certains élèves de prendre en considération les émotions des autres. Dans le cas nommé ci-haut, l'élève

commence à développer un semblant d'empathie en s'intéressant aux émotions vécues par son camarade de classe. Cette même routine a été gardée par l'enseignante associée. Elle a pu nous partager ses nombreuses observations qui démontrent un développement positif de la compétence « vivre des relations harmonieuses avec les autres » depuis l'instauration du PIC (Ministère de l'Éducation, 2023).

Dans le cas de Florence, lors des premiers jours, dans le conseil de coopération, il était possible d'observer que la capacité des enfants à recevoir les idées des autres ou les messages clairs (voir image ci-haut) était difficile. Il n'y avait aucune réceptivité et les conflits étaient vite présents. De ce fait, il était important d'enseigner régulièrement comment verbaliser les messages clairs et il était préférable de rechercher les consensus plutôt que de voter.

Par la suite, plus les conseils se sont étendus dans le temps, plus les élèves étaient de bons communicateurs. Ils étaient capables de s'auto-réguler afin d'accepter les idées des autres ou bien d'apporter son opinion. Ils étaient mieux outillés pour accueillir les émotions des autres. En effet, il a été possible d'observer des échanges pacifiques entre les enfants concernant non seulement des idées divergentes, mais aussi concernant des conflits ultérieurs. Les enfants semblaient vivre de l'empathie par rapport aux émotions vécues par leur camarade de classe.

Lors d'un enseignement concernant la gestion de conflits, il a été possible d'appliquer les méthodes enseignées dans une situation concrète entre deux jeunes filles. L'une a réagi excessivement aux paroles suivantes : « Je ne me suis pas senti bien quand tu as crié dans mes oreilles ». Celle-ci a répondu en colère : « Ce n'est pas vrai ! Je ne t'ai pas crié dessus ! ». Cette interaction m'a permis d'expliquer comment une réponse adéquate aurait dû avoir l'air. Les élèves ont également aidé à trouver d'autres réponses préférables à celles dites par l'élève. Les enfants ont ri de la situation.

Alors, selon nos observations, on constate que les compétences socio-émotionnelles des enfants ont été développées. En autres, par la continuation des routines quotidiennes d'Anabel dans la classe de son enseignante associée par le biais d'observations faites par celle-ci. De plus, nous pouvons confirmer ces constats avec la classe de Florence où les élèves ont appris à réguler leurs émotions à l'aide du dialogue. Nous pouvons donc conclure dans notre analyse que nos pratiques pédagogiques ont permis de développer les compétences socio-émotionnelles de nos élèves. D'ailleurs, ces compétences « jouent donc un rôle clé dans l'adaptation future de l'enfant tant sur le plan social que scolaire » (Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S. & Lepage, G., 2017).

Conclusion

Dans l'article suivant, nous avons abordé plusieurs moyens pour intégrer l'enseignement de la régulation des émotions à partir de routine en classe. En effet, l'exploitation de l'ouvrage La couleur des émotions a été bénéfique pour l'apprentissage des émotions chez les enfants au préscolaire. De plus, nous avons aussi fait mention du conseil de coopération qui a favorisé la gestion des émotions par le biais du dialogue chez des enfants plus âgés.

On a pu remarquer de nos observations, qu'elles sont très semblables.

On constate un fort lien entre l'apprentissage de la régulation des émotions et les relations positives des enfants. Nous avons également constaté que les enfants de ces deux classes ont amélioré leur capacité à identifier des émotions. Chez les plus jeunes, nous étions à la base de l'identification des émotions, tandis que chez les plus vieux, nous étions dans le développement de l'empathie face à leurs émotions et à la recherche de solutions (résolution de problèmes).

Sachant l'importance de cette intelligence émotionnelle, comme futures enseignantes, nous connaissons les effets positifs de l'apprentissage émotionnelle dès la rentrée au préscolaire. Allant même à comprendre l'importance de notre propre gestion des émotions. Effectivement, Céline Darnon explique l'importance de « savoir réguler ses propres émotions qui est une compétence extrêmement utile lorsqu'on enseigne » (Darnon, C. et Guyon, R., 2019). Elle fait part que l'enseignant sert souvent de « modèle » pour les élèves. D'où l'importance de montrer l'exemple et d'inspirer des émotions positives chez les enfants!

Références

Bonnet, M. (2019). Bonnet. Conseils coopératifs et climat scolaire. Education. ffdumas-02406545
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02406545v1/document>

Connac, S. (2013). Pour que le conseil ne soit pas un tribunal. (p.54-56) Animation & Education - Juillet-Octobre 2013 - n°235-236

Connac, S. (2019). « Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves », Éducation et socialisation [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 06 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/7281> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.7281>

Connac, S. (2019). « Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves », Éducation et socialisation [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 06 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/7281> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.7281>

Darnon, C. et Guyon, R. (2019) « Savoir réguler ses émotions est une compétence extrêmement importante et utile pour la vie sociale ». In: Diversité, n°195, 2019. Les émotions à l'école. pp. 40-42. DOI : <https://doi.org/10.3406/diver.2019.4783>

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. Revue internationale de l'éducation familiale, 42, 89-112. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0089>

Dogot, J. (2014). Le conseil de coopération : un outil pour organiser la vie de la classe et gérer les relations. Belgique. URL : https://www.google.com/search?q=Haute+Ecole+Libre+de+Louvain-en-Hainaut&rlz=1C1CHBF_enCA867CA867&og=Haute+Ecole+Libre+de+Louvain-en-Hainaut&gs_lcrp=EgZjaHJvWUyBggAEUYOTIICAEQABgWGB4yCagCEAAYFhgeMggIAxAGBYHjIICAOQABgWGB4yCagFEAAYFhgeMggIBhAAGBYHjIICAcQABgWGB4yCagIEAAYFhgeMggICRAAGBYHtIBBzMSMWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Gendron, B. (2022). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions », Éducation et socialisation [En ligne], 23 | 2007, mis en ligne le 01 novembre 2022, consulté le 06 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/19477> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.19477>

Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération : Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. Montréal : Les éditions de la Chenelière, p.3.

Ministère de l'Éducation. (2023). Programme cycle de l'éducation préscolaire. Repéré à [Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire - Programme-cycle de l'éducation préscolaire \(gouv.qc.ca\)](https://www.gouv.qc.ca/Programme-cycle-de-l'education-prescolaire)

LE JEU SYMBOLIQUE COMME LEVIER AUX COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

GABRIELLE ÉMOND ET LI-ANNE DION-HÉBERT



Introduction

De nombreuses recherches étudiées par Bouchard, Coutu et Landry (2012) démontrent que le développement des comportements prosociaux représente un important facteur positif à la réussite scolaire des élèves. Comme l'explique Bouchard (2004), « la manière dont [l'enfant] régit ses interactions sociales, notamment en gérant et réglant les conflits sociaux qui le concernent, peut influencer significativement sur la qualité des rapports qu'il établit, entretient et maintient avec autrui ». Il a effectivement été reconnu que l'adoption de comportements prosociaux par l'enfant suscite le renforcement positif tant de la part de l'enseignante que des pairs (Welsh, Parke, Widaman et O'Neil, 2001). Le renforcement positif reçu encourage la création d'un lien d'attachement positif envers le milieu scolaire et devient alors un facteur soutenant la réussite scolaire (Welsh et al. 2001 ; Vitaro, Brengden, Larose et Tremblay, 2005). Malgré l'importance des comportements prosociaux, l'Enquête québécoise sur le développement des enfants (Institut de la statistique du Québec, 2016) révèle que 10,2 % des enfants québécois d'âge préscolaire sont vulnérables sur le plan du développement social.

Nos expériences professionnelles lors de nos stages à l'éducation préscolaire nous ont effectivement amenés à constater certains défis liés aux interactions enfant-enfant et adulte-enfant, et ce, majoritairement en contexte de jeu. Par

exemple, certains enfants semblaient préférer s'engager dans des activités solitaires ou se retirer du groupe, limitant ainsi les opportunités d'échange et de collaboration entre pairs. Un autre défi auquel nous avons été confrontées était la gestion des conflits liés au partage des espaces et du matériel, ainsi qu'à la négociation des rôles dans le jeu.

Comme mentionné dans le Programme-cycle d'éducation préscolaire, le jeu représente le contexte le plus naturel dans lequel l'enfant apprend et se développe (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). À travers ses interactions avec les adultes et ses pairs pendant le jeu, l'enfant acquiert des compétences sociales telles que le partage, la collaboration, la négociation et la résolution de conflits interpersonnels (Ginsburg, 2007), ce qui lui permet de développer des comportements adéquats, de s'ajuster et de s'intégrer avec les autres (Daubert, Ramini et Rubin, 2018).

En considérant que le jeu initié par l'enfant est le contexte le plus propice au développement global, nous nous sommes spécifiquement intéressées au jeu symbolique comme contexte d'intervention. L'objectif de cet article est de présenter comment les enseignantes peuvent exploiter le jeu symbolique de façon efficace afin de soutenir le développement des comportements prosociaux chez les enfants.

LE JEU SYMBOLIQUE :

Le jeu symbolique se caractérise par une activité où l'enfant fait semblant en s'adonnant à différents rôles et en utilisant des objets variés (Denault, Lefebvre et Rousseau, 2014). À l'éducation préscolaire, l'enfant peut prendre part au jeu symbolique à l'intérieur de la classe comme à l'extérieur. À l'extérieur, le contexte de jeu offre à l'enfant une grande variété de possibilités par la grandeur des espaces et la pluralité des ressources disponibles (Point, 2020). Dans les classes, le jeu symbolique est habituellement créé dans un espace délimité où il y a une diversité de matériaux et de costumes, et ce, souvent en lien avec un thème donné (Charron, Boudreau, Turgeon, Point et St-Jean, 2021).

Le jeu symbolique est central dans le développement global de l'enfant dans la mesure où il permet de développer des relations sociales riches et complexes (Landry, Bouchard et Pagé, 2012). Il est donc nécessaire pour l'enseignante de mettre en œuvre des interventions tant directes qu'indirectes pour que l'enfant puisse parvenir à atteindre un niveau de jeu mature. À l'âge préscolaire, l'objectif est effectivement que l'enfant atteigne un niveau de jeu symbolique mature, c'est en atteignant ce niveau que l'enfant progresse de manière significative afin d'atteindre son plein potentiel (Marinova et Drainville, 2021). Avant d'atteindre ce niveau, les recherches ont démontré que l'enfant passe par cinq autres niveaux de jeu symbolique allant du jeu immature jusqu'au jeu mature, et ce, en respectant son propre rythme (Bodrova et Leong, 2012).

Les 5 niveaux vers le jeu symbolique mature (Bodrova et Leong, 2012) :



À un niveau de jeu mature, l'enfant interagit avec les autres afin de choisir un thème, de distribuer les rôles, de planifier un scénario, d'interagir dans différents rôles et de préparer le matériel nécessaire à son jeu (Landry, Bouchard et Pagé, 2012). On constate alors que le jeu mature nécessite l'adoption de comportements prosociaux.

Distinction entre le jeu immature et le jeu mature (Cantin, 2012) :

Jeu immature	Jeu mature
Répétition des mêmes actions ;	Création d'un scénario et respect de celui-ci ;
Utilisation d'objets de façon réaliste ;	Invention des objets manquants ;
Absence de rôles ou rôles de base appuyés uniquement sur des actions ;	Invention de rôles qui reposent sur les règles spécifiques et respect de celles-ci tout au long du jeu ;
Absence d'interactions et difficulté à décrire son jeu à l'avance ;	Présence de longs dialogues avant, pendant et après le jeu ;
Difficulté à répartir les objets et les rôles ;	Résolution des conflits liés aux objets et aux rôles de façon autonome ;
L'enfant a du mal à jouer plus d'une dizaine de minutes.	Capacité et volonté d'approfondir le scénario durant plusieurs jours.

LES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX :

Établir des rapports harmonieux avec les autres requiert la maîtrise d'un ensemble de comportements, d'habiletés et d'attitudes comportant des niveaux de complexité variables (Coutu et Royer, 2016). Selon ces auteurs, le premier niveau de complexité concerne les comportements prosociaux. Ils jugent que ces derniers sont à la base de toute interaction sociale et permettent à l'enfant d'établir et de maintenir le contact avec ses pairs autant en dyade qu'en groupe. La prosocialité, selon Bouchard, Cloutier et Gravel (2006, p.378), désigne « l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui ou le partage des coûts et bénéfices avec autrui ».

Types de comportements prosociaux (Bouchard, Coutu et Landry, 2012) :

Comportements ...	Orientés vers le bénéfice d'autrui	De partage des coûts et des bénéfices
L'enfant ...	Aide Encourage Offre	Partage Coopère Échange

Les comportements prosociaux chez les enfants d'âge préscolaire sont influencés par les autres domaines de développement et émergent progressivement, notamment par la diminution de l'égoïsme, l'acquisition de la théorie de l'esprit et par la capacité de comprendre et de répondre aux besoins et aux intérêts des autres (Boyd et Bee, 2017). C'est donc vers l'âge de 4 et 5 ans que « l'enfant devient plus habile dans l'identification et la reconnaissance des besoins d'autrui, ce qui lui permet d'élargir son répertoire d'actions prosociales » (Bouchard, Coutu et Landry, 2012, p.395).

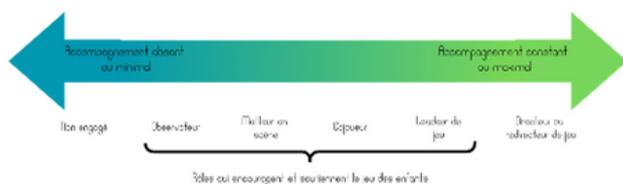
Les conduites prosociales peuvent être vues comme une expression des compétences sociales des enfants, qui font partie intégrante de leurs capacités à interagir efficacement avec les autres et à atteindre leurs objectifs sociaux (Lemelin, Provost et Tarabulsy, 2014). L'utilisation de comportements prosociaux par les enfants favorise leur engagement actif dans les interactions avec leurs pairs et dans les activités en classe, contribuant ainsi à une trajectoire développementale positive. C'est pourquoi, comme le soulignent Bouchard et ses collègues (2012), il est crucial de soutenir ces comportements dès la petite enfance, afin de favoriser un environnement éducatif propice à l'épanouissement social et émotionnel des jeunes enfants.

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPORTEMENTS PROSOCIAUX DANS LE JEU SYMBOLIQUE :

Plusieurs enseignantes du préscolaire 4 et 5 ans comprennent l'importance du jeu symbolique dans le développement global des enfants (Bouchard, Hamel et Viau-Guay, 2021). Elles reconnaissent la nécessité de le mettre en œuvre, afin de le rendre plus complexe et de permettre aux enfants de progresser vers des niveaux de jeu plus matures et permettre des gains développementaux (Bouchard, Hamel et Viau-Guay, 2021). Cependant, déterminer le rôle de l'adulte pendant le jeu de l'enfant et identifier les interventions efficaces à mettre en œuvre pendant celui-ci sont des défis qui se posent naturellement. L'adulte, par l'attention qu'il porte à l'enfant, par la qualité de sa présence physique et par ses interventions, occupe une variété de rôles pendant le jeu de l'enfant (Mavungu-Blouin, Laurent, Letarte et Lemelin, 2022). Il est essentiel de connaître ces différents rôles afin de bien saisir les occasions d'apprentissage qui surviennent dans le jeu de l'enfant (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017).

En ce sens, Johnson, Christie et Wardle (2005) listent différents rôles que l'adulte peut jouer durant le jeu de l'enfant. Les auteurs situent ces rôles sur un continuum allant de l'absence d'accompagnement durant lequel l'adulte est désengagé à un accompagnement constant durant lequel l'adulte est le directeur de jeu. Entre ces deux extrémités, ils présentent quatre autres rôles, soit celui d'observateur, de metteur en scène, de cojoueur et de leader de jeu. Selon ces auteurs, ces quatre rôles sont les plus susceptibles d'encourager et de soutenir le jeu de l'enfant. Autrement dit, ces rôles sont ceux que l'adulte doit adopter s'il souhaite soutenir efficacement le développement et les apprentissages de l'enfant.

Rôles de l'enseignante selon son niveau d'accompagnement dans le jeu selon la typologie de Johnson, Christie et Wardle (2005) :



L'OBSERVATEUR :

Dans ce rôle, l'observateur laisse entièrement l'enfant mener le jeu. Lors des jeux symboliques, l'observateur adopte une position en retrait tout en étant disponible pour soutenir les besoins et pour souligner les comportements adéquats (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Lorsque l'enfant est en action, l'observation est le meilleur moyen pour cibler la zone proximale de développement pour ensuite être en mesure de soutenir efficacement les apprentissages dans le jeu de l'enfant (Landry et Lemay, 2016 ; Drainville, Nolin, Lefebvre et Charron, 2024). C'est par l'observation qu'il est possible de recueillir de précieuses informations concernant les acquis ainsi que les besoins relatifs aux comportements prosociaux de l'enfant, et ce, dans le but de réfléchir aux pistes d'interventions à mettre en place ultérieurement dans le jeu (Landry et Lemay, 2016). Ainsi, par son rôle d'observateur, l'adulte pourra ensuite intervenir de manière optimale en plaçant l'enfant dans des situations où il sera en mesure d'atteindre des objectifs développementaux avec du soutien (Carpentier et al., 2023).

LE METTEUR EN SCÈNE :

Dans son rôle de metteur en scène, l'enseignante poursuit l'objectif d'aider l'enfant à préparer son jeu et à le poursuivre

en organisant l'environnement (Lemay, Bouchard et Landry, 2019). Dans ce rôle, l'adulte intervient majoritairement de façon indirecte dans le jeu, soit en élaborant des thématiques à partir des intérêts de l'enfant, en planifiant et en préparant le matériel nécessaire pour enrichir le jeu et en allouant suffisamment de temps de jeu dans la journée (Van Hoorn, Nourot, Scales et Alward, 2014). Au-delà de la planification générale du jeu symbolique, une fois que l'enfant joue, le metteur en scène aide activement à la préparation et au déroulement du jeu en offrant de l'assistance au besoin (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017).

Thématique de jeu :

En tant que metteur en scène, l'adulte peut choisir ou aider l'enfant à choisir une thématique de jeu. À l'éducation préscolaire, les thèmes de classe orientent souvent l'univers autour desquels le coin de jeu symbolique est créé (Charron et al. 2021). Afin de conserver l'intérêt de l'enfant, l'adulte doit varier régulièrement les thèmes du coin de jeu symbolique (Landry et Lemay, 2016). Le coin de jeu peut par exemple se transformer en restaurant, en hôpital ou en sous-marin. Les thèmes permettent entre autres d'organiser les situations d'apprentissage et de développement en plus de soutenir la motivation de l'enfant à s'investir dans le jeu (Bouchard, Hamel et Viau-Guay, 2021). Afin de bien soutenir le développement social de l'enfant, la thématique choisie doit permettre des échanges entre les rôles principaux et complémentaires. De cette façon, la thématique permet la création d'un scénario en groupe (Landry et Lemay, 2016). Par exemple, si le coin de jeu symbolique se transforme en clinique vétérinaire, plusieurs rôles favorisant la collaboration pourront être joués par les enfants comme le vétérinaire, le client, la réceptionniste, etc.



Matériel de jeu :

Dans le but de soutenir le jeu de l'enfant, l'adulte doit mettre à sa disposition du matériel et des accessoires qui permettront d'alimenter plusieurs rôles (Landry et Lemay, 2016). Le choix du matériel sera orienté selon les scénarios de jeu potentiels ainsi que selon les préférences et les besoins de l'enfant. L'adulte doit effectivement s'assurer que le matériel offert est adapté au niveau de jeu de l'enfant, par exemple offrir des accessoires réalistes pour un niveau de jeu immature et du matériel polyvalent pour un jeu plus mature (Landry et Lemay, 2016). Afin de soutenir de façon plus spécifique les comportements prosociaux, il est d'autant plus pertinent d'offrir du matériel ouvert et polyvalent tel que du carton, des blocs de bois ou du tissu (Dubois, Duval et Bouchard, 2020). Du point de vue des interactions sociales, ce type de matériel favorise l'engagement, les échanges et la négociation entre les enfants (Karpov, 2005). En effet, afin d'utiliser adéquatement le matériel ouvert, l'enfant doit se mettre d'accord avec les autres sur une interprétation commune des objets utilisés (Karpov, 2005). Une autre façon intéressante de favoriser le développement de comportements prosociaux est d'offrir du matériel en quantité limitée. Cela crée une interdépendance

positive entre les enfants, par la nécessité de négocier et de faire des compromis quant à la distribution et à l'utilisation du matériel (Rondeau, 2014). Cette intervention indirecte encourage ainsi l'enfant à manifester divers comportements prosociaux, comme coopérer, partager, jouer à tour de rôle et échanger (Dubois, Duval et Bouchard, 2020).

Durée du jeu :

Dans son rôle de metteur en scène, l'adulte planifie du temps de jeu à l'horaire de la journée. Le programme-cycle d'éducation préscolaire prescrit deux périodes d'au moins 45 minutes de jeu continu par jour (MEQ, 2021). Il est effectivement essentiel de ne pas interrompre le jeu de l'enfant, car c'est de cette façon qu'il sentira qu'il peut s'investir pleinement dans son scénario de jeu (MEQ, 2021). Effectivement, c'est en allouant suffisamment de temps de jeu à l'enfant que le jeu crée la zone proximale de développement permettant ainsi à l'enfant de se développer et de progresser vers un niveau de jeu plus mature (Marinova et Drainville, 2021). D'un point de vue des habiletés sociales, offrir un temps de jeu suffisamment long favorise l'adoption de comportements prosociaux (Bodrova et Leong, 2012). C'est effectivement lors d'une longue période de jeu, en communiquant avec ses pairs, que l'enfant peut planifier le déroulement du jeu, négocier les rôles, déterminer les actions à entreprendre et jouer conjointement le scénario déterminé (Bodrova et Leong, 2012). En revanche, lorsque les enfants sont contraints par le temps, « ils sont alors plus susceptibles de précipiter leurs demandes et leurs actions, sans les négociations et la planification habituelles qui occupent souvent autant de temps que le jeu lui-même » (Trawick-Smith, 2006 dans Dubois, Duval et Bouchard, 2020, p.10).

Bref, durant le jeu de l'enfant, en tant que metteur en scène, l'enseignante peut proposer des thèmes et du matériel qui enrichissent l'histoire en cours. Elle peut aussi guider l'enfant dans la planification de ses rôles et de son scénario en encourageant la discussion, la négociation et la coopération. En réalisant ces interventions, l'adulte reste à l'extérieur de l'imaginaire du jeu de l'enfant, sans quoi, elle prend alors le rôle de cojoueur (Mavungu-Blouin et al. 2022).

LE COJOUEUR :

En tant que cojoueur, l'adulte s'engage activement comme partenaire dans le jeu symbolique de l'enfant en prenant lui-même un rôle secondaire (Landry et Lemay, 2016). Il partage alors l'univers imaginaire de l'enfant dans le but d'agir comme modèle, c'est-à-dire de modéliser diverses habiletés et compétences, dont les comportements prosociaux adéquats (Carpentier et al., 2023). Dans ce rôle, l'adulte suit majoritairement les élans de l'enfant, mais il peut également guider momentanément le jeu pour donner un modèle précis à l'enfant (Van Hoorn et al., 2014). Concrètement, dans un coin sur le thème des pirates, l'adulte pourrait adopter un rôle de matelot et proposer une chasse au trésor aux enfants. Elle pourrait alors leur fournir une carte et différents indices et encourager les enfants à collaborer pour résoudre les énigmes proposées. Dès lors, le rôle de cojoueur sous-tend à la posture ludique où l'enseignante doit user de ses propres connaissances et habiletés pour amener l'enfant à complexifier son jeu et ainsi tendre vers un niveau de jeu supérieur (Dumais, Castany-Owhadi et Nolin, 2023). L'implication de l'enseignante comme cojoueuse est indispensable à l'évolution du jeu et elle permet la mise en œuvre d'interventions ciblées préalablement identifiées lors de l'observation (Drainville et al., 2024). Ce rôle est donc parfait pour stimuler discrètement les

apprentissages et répondre aux besoins de l'enfant tout en gardant l'essence du jeu, soit la créativité et le plaisir (Marinova, 2015).

LE LEADEUR DE JEU :

Tout comme dans le rôle de cojoueur, l'adulte en tant que leadeur de jeu doit agir comme partenaire et s'investir activement dans le jeu symbolique de l'enfant (Dumais, Castany-Owhadi et Nolin, 2023). Toutefois, dans ce rôle l'enseignante adopte une posture de meneur, par exemple en prenant un rôle principal (Lemay, Bouchard et Landry, 2019). Pour sa part, l'enfant sera amené à suivre les suggestions de l'adulte. Le fait d'adopter un rôle principal dans le jeu de l'enfant permet à l'adulte de modéliser explicitement certains comportements de jeu afin de soutenir le développement et les apprentissages de l'enfant (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Concrètement, dans le but d'amener l'enfant à interagir avec les autres et développer des comportements prosociaux souhaités, l'enseignante pourrait élaborer un scénario ainsi que des rôles spécifiques et les proposer aux enfants (Lemay, Bouchard et Landry, 2019). Par exemple, dans un jeu ayant comme scénario un restaurant, l'enseignante en tant que leadeur de jeu pourrait être une serveuse et distribuer des rôles complémentaires, notamment un client, un cuisinier et un hôte. En tant que leadeur, l'enseignante assume alors la posture de modèle de jeu et explicite à l'enfant les comportements de jeu attendus (Van Hoorn et al., 2014). Elle pourrait par exemple demander à l'hôte d'aller accueillir le client en lui rappelant certaines formules de politesse à employer. Il faut noter que ce rôle permet d'offrir un soutien ponctuel selon les besoins de l'enfant, c'est pourquoi l'adulte doit se retirer progressivement lorsque l'enfant montre un certain niveau d'autonomie dans le jeu (Rajapaksha, 2016). Autrement dit, afin d'éviter de tendre vers le rôle de directeur de jeu, l'adulte ne doit pas agir comme leadeur sur une longue période de jeu (Rajapaksha, 2016).

Conclusion

En somme, pour soutenir le développement global de l'enfant, le jeu, particulièrement le jeu symbolique, est le contexte d'apprentissage à privilégier à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021). Le jeu symbolique permet à l'enfant de développer tout son potentiel grâce à des contextes signifiants et au soutien de l'adulte (Drainville et al., 2024). Il existe une variété de rôles que l'adulte peut prendre durant le jeu symbolique afin de soutenir le développement de comportements prosociaux. En tant qu'enseignante, il est essentiel de maîtriser ces divers rôles, cela permet d'opter plus aisément pour des rôles qui favorisent le jeu de l'enfant et d'éviter les rôles qui nuisent à son déroulement (Johnson, Christie et Wardle, 2005). En ce sens, le rôle d'observateur est essentiel afin d'identifier adéquatement les besoins de l'enfant et de sélectionner les stratégies qui permettront d'intervenir dans la zone proximale de développement de l'enfant (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Le but étant toujours de sélectionner le rôle le moins intrusif possible afin de laisser au maximum le contrôle du jeu à l'enfant (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Il est également essentiel de savoir retirer le soutien offert au bon moment afin que le jeu se poursuive naturellement et de façon autonome (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Il importe finalement de souligner que l'implication de l'adulte est fondamentale pour permettre à l'enfant d'atteindre des niveaux de jeu de plus en plus matures et d'engendrer des gains développementaux significatifs (Bouchard, Hamel et Viau-Guay, 2021).

Dans une perspective d'élargissement des recherches, il est intéressant de noter que la plupart des recherches concernant le jeu symbolique à l'éducation préscolaire se concentrent sur les environnements de classe (Point, 2020). Néanmoins, parmi les rares études examinant le jeu symbolique à l'extérieur, Shim, Herwig et Shelley (2001) ont observé que les enfants d'âge préscolaire s'investissent davantage dans un jeu symbolique dans un environnement naturel que dans un contexte de classe. En raison de la diversité des scénarios qu'offre le jeu symbolique en plein air (Point, 2020), il serait pertinent d'explorer ce contexte comme levier au développement de comportements prosociaux.

Références

- Bouchard, C. (2004). Fondements des différences liées au genre dans la prosocialité des enfants en maternelle. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.
- Bouchard, C., Cloutier, R. et Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, (4), 377-393.
- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans Lemelin, Jean-Pascal, et al. (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1 : Les bases du développement*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Hamel, C., et Viau-Guay, A. (2021). « Je n'osais pas intervenir dans le jeu des enfants » : Tensions vécues dans le soutien du jeu symbolique à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 59 (3), 42-45. <https://aegloquoq.milibris.com/reader/1f69da1a-0ca5-4b9a-8aab-9ef3d5de1aa2?orig=62f7e0e0-92f7e0e0-92f7e0e0-92f7e0e0>
- Boyd, D. et Bee, H. (2017). *Les Âges de la vie* (5e éd.). Montréal, Québec : ERPI.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012). Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Breton, N. (2020). Dynamiques interactionnelles à l'éducation préscolaire cinq ans : étude des liens réciproques entre la qualité du soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant envers son enseignante et ses pairs en classe (Thèse doctorale, Université Laval, Québec, Québec).
- Cantin, G. (2012). Comment soutenir le jeu ? Dans Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e éd.). Presses de l'Université du Québec : Québec, 472 p.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. et Gallant, A. (2023). La zone proximale de développement au service de l'apprentissage durable : Vivre le primaire. (30) 2, 72-74. <https://doi.org/10.1016/j.psy.2023.05.001>
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C. (2021). L'aménagement de l'environnement physique à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Leher, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondement théoriques et pédagogiques* (165-185). Les Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S. et Royer, N. (2016). Apprendre à interagir de façon harmonieuse avec les autres. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2e éd., 78-85). Les Éditions CEC.
- Daubert, E. N., Ramini, G. B. et Rubin, K. H. (2018). Apprentissage par le jeu et développement social. Dans A. Pyle (dir.), *Apprentissage par le jeu*. Montréal : Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (17-21).
- Deneault, J., Lefebvre, D. & Rousseau, C. (2014). Le jeu symbolique permet-il de se « préparer à l'école » ? Les effets des ateliers d'expression jeu dans le sable sur le développement d'enfants de 4 à 6 ans. *Revue de psychoéducation*, 43 (2), 299-321. <https://www.erudit.org/fr/reviews/revue/psyedu/2014-04-03-cpvedu04693/10611868-revue>
- Drainville, R., Nolin, R., Lefebvre, A.S. et Charron, A. (2024). L'importance du jeu symbolique pour favoriser le développement global de tous les enfants et pour mettre en œuvre des interventions préventives. *Revue Préscolaire*, (62) 1, 31-35. <https://aegloquoq.milibris.com/reader/article/9f5a6bda-5657-4fff-9762-063f0c78163c527039379a-4608-8163-044de22503f>
- Dubois, M. M., Duval, S., & Bouchard, C. (2020). Le jeu symbolique pour soutenir les comportements prosociaux des enfants. *Revue Préscolaire*, 58 (3), 8-13. <https://aegloquoq.milibris.com/share/article/45781821-f9aa-45fe-9986-bacd9e09552c7b72852d-895c-46af-a9de-e3379c067c1>
- Dumas, C., Castany-Ouhadi, H., et Nolin, R. (2023). La posture ludique de l'enseignante dans le jeu. *Revue Préscolaire*, (61) 2, 13-16. <https://aegloquoq.milibris.com/reader/article/54c478-30da-4368-80f8-40fd1de3e73506a82474-000f-4665-8f6b-c34d4ac3e752f>
- Duval, M. M., Duval, S. et Bouchard, C. (2020). Le jeu symbolique pour soutenir les comportements prosociaux des enfants. *Revue Préscolaire*, (58) 3, 8-10. <https://aegloquoq.milibris.com/reader/45781821-f9aa-45fe-9986-bacd9e09552c7b72852d-895c-46af-a9de-e3379c067c1>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Institut de la statistique du Québec (2016). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle.
- Johnson, J., E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Karppov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge University Press.
- Landry, S., Bouchard, C. et Piché, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignante pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue Préscolaire*, 50 (2), 15-24. <https://aegloquoq.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/502-2012>
- Landry, S. et Lemay, L. (2016). Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir à la maternelle. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2e éd., 22-33). Les Éditions CEC.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.) *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contexte éducatif* (2e éd., 37-74). Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Bouchard, C., Brigas, N., (2017). Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants : valoriser, mais méconnu et sous-utilisé, partie 2. Les Éditions Passe-Temps. <http://passetemps.com/lien/le-jeu-le-developpement-apprentissage-des-enfants-4374/>
- Lemelin, J., Provost, M. A. & Tarabouly, G. M. (2014). Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1 : Les bases du développement. Les Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu : les apprentissages invisibles. *Revue Préscolaire*, 53 (4), 9-13. <https://aegloquoq.milibris.com/reader/article/1fe1b9c9-9d01-4492-9d87-6d05c1801fbc-a1aafad85-0a4d-4f06-b0c2-c3c4d7a1a0bf>
- Marinova, K. et Drainville, R. (2021). Le jeu libre au cœur du programme. *Revue Préscolaire*, (59) 3, 35-40. <https://aegloquoq.milibris.com/reader/article/1f69da1a-0ca5-4b9a-8aab-9ef3d5de1aa2?orig=62f7e0e0-92f7e0e0-92f7e0e0-92f7e0e0>
- Masurango-Blouin, C., Laurent, A., Lesarrie, M.-J. & Lemelin, J.-P. (2022). Pratiques éducatives en maternelle quatre ans : comment l'enseignante s'engage-t-elle dans le jeu de l'enfant ? *Revue des sciences de l'éducation*, 48 (1). <https://doi.org/10.7202/1096358a>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec.
- Point, M. (2020). L'environnement extérieur propice au jeu symbolique. <https://www.researchgate.net/publication/352700557/environnement-exterieur-ecologie-au-jeu-symbolique-pdf>
- Rajapaksha, N. R. (2016). Scaffolding sociodramatic play in the preschool classroom : The teacher's role. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 689-694.
- Rondeau, M. (2014). Circonscrire la coopération. *Revue préscolaire*, 52 (4), 20-23.
- Shim, S.-Y., Herwig, J. E. et Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 149-163. https://doi.org/10.1207/s15326935jre1502_06
- Vitaro, F., Brengden, M., Larose, S. et Tremblay, R. (2005). Kindergarten disruptive behaviours, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617-629.
- Weith, M., Parke, R. D., Widaman, K. et O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence : A longitudinal analysis.
- Van Hoorn, J., Nourou, P. M., Scales, B. et Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum* : Pearson Higher Ed.

UN CONTEXTE FAVORABLE À UNE VIE SOCIALE SAINE CHEZ LES ENFANTS

MARGUERITE LEGRAND ET LAÏLA PICHÉ



Introduction

Le développement global, étant associé aux compétences psychomotrices, affectives, sociales, langagières et cognitives, s'amorce dès la petite enfance. Ici, il est question principalement des domaines affectif et social. En ce sens, l'enfant doit construire sa conscience de soi et être capable de vivre des relations harmonieuses avec les autres (Programme-cycle de l'éducation préscolaire, 2023). Plus précisément à l'école, dès le préscolaire, les enfants participent à des activités qui leur permettent de se développer. Au niveau social, c'est la présence d'autrui dans l'environnement scolaire qui leur apprend à appartenir à un groupe et à s'y adapter. Pour y arriver, les enfants ont besoin de stratégies socio-émotionnelles afin de réguler leurs comportements et de créer des liens significatifs avec les autres membres de leur classe (Ibid. 2023). Effectivement, au préscolaire, le rôle de l'enseignante, à l'aide de stratégies d'enseignement et d'activités significatives, est d'apprendre aux enfants à exprimer et réguler leurs émotions pour être en mesure de régler leurs différends et parvenir à entretenir des relations interpersonnelles satisfaisantes (Coutu & Bouchard, 2019; Programme-cycle de l'éducation préscolaire, 2023).

En lien avec une classe de préscolaire

Dans une classe de préscolaire, les jeux libres prennent une place importante et ils permettent de mobiliser plusieurs stratégies apprises antérieurement durant les activités dirigées

par l'enseignante. En ce sens, la compétence sociale est importante à observer dans ces contextes puisqu'elle se développe lors d'interactions avec autrui (Bouchard & al., 2021, p.64). Il est possible d'observer que les notions de partage, d'écoute et de gestion des émotions sont des composantes d'habiletés socio-émotionnelles qui sont à mobiliser par les enfants du préscolaire. Selon Vygotsky, l'enfant est un être social qui doit vivre des conflits socio-cognitifs dans le but d'atteindre un raisonnement associé à sa zone proximale de développement (Barma, 2020). Donc, pour que les enfants évoluent au niveau de leurs habiletés socio-émotionnelles, ils doivent être dans un contexte propice aux conflits cognitifs impliquant d'autres enfants afin de mobiliser leurs connaissances et de s'adapter à l'autre en gérant leurs propres ressentis. Pour atteindre cette zone proximale de développement, toujours selon Vygotsky (1997), l'enfant exécute la tâche seul ou accompagné. Il doit alors avoir un étayage des apprentissages préalablement établis par l'enseignante. En contexte de jeux libres, au préscolaire, les enfants nécessitent l'aide de l'adulte pour gérer leurs différends et favoriser les relations harmonieuses avec les autres (Barma, 2020 ; Programme-cycle de l'éducation préscolaire, 2023).

Pourquoi favoriser l'enseignement des stratégies d'habiletés de communication et socio-émotionnelles?

Le seul cycle scolaire où l'on enseigne les compétences

sociale et affective est le préscolaire. En ce sens, en une ou deux années, les enfants doivent acquérir les compétences nécessaires à la construction de la conscience de soi et à l'établissement de relations harmonieuses avec les autres (Programme-cycle de l'éducation préscolaire, 2023). Ils doivent être en mesure de mieux gérer leurs comportements et leurs émotions, tout en créant des liens avec des enfants de leur âge (Ibid, 2023). Ces compétences sont difficiles à acquérir, c'est pour cette raison qu'elles sont mises en application quotidiennement et que les contextes doivent être significatifs (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020, p.147). Il est alors primordial pour les enseignantes de s'y attarder de manière efficace pour améliorer le climat de classe qui peut être parfois tendu dû aux conflits fréquents. Les retombées des stratégies d'enseignement utilisées dans le cadre du développement des habiletés de communication et socio-émotionnelles chez les enfants sont documentées dans cet article.

Quelques définitions

Cet article permet de mettre en relation les habiletés de communication, les habiletés socio-émotionnelles et les stratégies d'enseignement utilisées pour les enseigner. Il convient donc de les définir.

Les habiletés de communications sont celles qui nous permettent de transmettre un message à une autre personne (Allen et Schwartz, 2001 cité par Julien-Gauthier et al., 2012). Que ce soit pour transmettre un besoin, une attente ou un sentiment, l'enfant doit développer ces habiletés pour être en mesure de communiquer efficacement (Ibid, 2012).

Les habiletés socio-émotionnelles, composées de la conscience de soi, de l'autogestion, de la conscience sociale et de la prise de décision responsable sont des savoir-faire et des savoir-être, appris ou innés, qui donnent accès à des interactions adéquates avec les autres et à se sentir bien en leur présence (St-Louis, 2020).

Le climat de classe est une composante de l'environnement dans lequel les enfants évoluent. Cela peut faire référence à la sécurité affective, la coopération et la vie émotionnelle (Bressoud et al., 2021). S'il est sain et positif, ce climat de classe peut grandement influencer et inciter à prendre de bonnes décisions. Il permet également d'être plus motivé et réceptif aux apprentissages (Ibid, 2021).

Stratégies d'enseignement

L'enseignement explicite est une stratégie utilisée dans les classes et celle qui sera documentée. Elle permet de transmettre les connaissances et les stratégies nécessaires que les enfants pourront utiliser. Cette stratégie se divise en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Alphonse et Leblanc, n.d.).

Le modelage est une démonstration concrète de ce que les enfants doivent reproduire. L'enseignante ou les enfants peuvent en être le modèle. Ils doivent alors imiter les comportements appris. (Vienneau, 2017, p.106). Le modelage peut aussi être une co-construction d'un modèle afin de créer un support visuel et ainsi, faciliter l'application du savoir-faire. (Ibid., 2017)

La deuxième étape de l'enseignement explicite, la pratique guidée est une stratégie où les enfants mettent en pratique ce

qu'ils ont appris avec l'accompagnement d'une autre personne, d'un pair ou d'une enseignante (Vienneau, 2017, p.112).

Lors de la pratique autonome constituant la dernière étape de l'enseignement explicite, les enfants sont amenés à se référer au modelage de manière autonome, soit sans l'aide de l'adulte.

Analyse

Mise en contexte

Lors de la mise en application du projet, l'objectif est d'outiller les enfants à reconnaître l'émotion de l'autre et à s'y adapter. L'observation des capacités à gérer les différends entre eux est décrite. En ce sens, les habiletés de communication et socio-émotionnelles sont explicitées durant cet article. Dans le cadre de ce projet, trois enfants présentant des difficultés au niveau des compétences de communication et socio-émotionnelles sont observés. La mise en application de la stratégie d'enseignement explicite montre une diminution des conflits observés par l'enseignante.

Pour ce qui est du premier enfant, elle invite les autres à jouer avec elle et contrôle le jeu qu'elle a décidé. On remarque que lorsqu'un autre enfant tente de déroger du jeu initial, elle se fâche et un conflit survient. Pour le deuxième enfant, il a un diagnostic provisoire de trouble du spectre de l'autisme. L'identification des émotions de l'autre ainsi que des siennes est difficile pour lui. Il s'emporte facilement et détruit les constructions et les jeux des autres enfants qui jouent avec lui. Il lui arrive d'avoir des comportements agressifs envers les autres. En ce qui concerne le troisième enfant, il présente des signes d'impulsivité. Lorsqu'il est heureux ou excité, il lui arrive de déranger le jeu des autres ou de s'interposer pour jouer sans faire attention aux avertissements verbaux ou non-verbaux. De plus, lorsqu'il est en colère, il lui arrive d'avoir des comportements d'agressivité. Dans les trois cas, un conflit survient au moins huit fois par semaine au début de ce projet. Son instauration a pour but de diminuer le nombre de conflits.

Le projet instauré en classe est d'une durée de trois semaines. Chaque semaine, il y a un objectif spécifique évolutif à atteindre, soit l'apprentissage, le renforcement des apprentissages ou la consolidation des connaissances apprises.

Première semaine

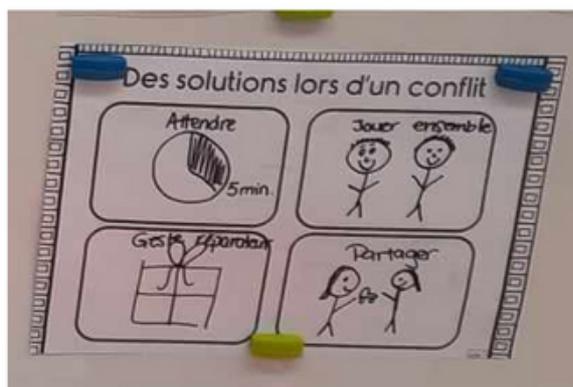
Durant la première semaine, il est question d'introduire le projet des habiletés de communication et socio-émotionnelles, plus précisément la résolution de conflits. Pour ce faire, une sensibilisation au niveau de la problématique de conflits doit être faite pour que les enfants réalisent la présence d'un problème dans la classe. C'est donc l'utilisation d'albums jeunesse et de discussions qui permettra d'y arriver. Par la suite, lorsque les enfants prennent conscience de l'importance d'un bon climat de classe, ils sont plus ouverts à l'enseignement qui leur est proposé, c'est-à-dire la résolution de conflits. Lors de la première semaine, l'utilisation de l'enseignement explicite par l'enseignante permet un modelage de plusieurs situations qui surviennent en classe pour montrer aux enfants comment ils peuvent agir face à ces situations problématiques. Un tableau de la démarche de résolution de conflits est présenté par l'enseignante aux enfants comme référent.

Image 1



Par la suite, l'enseignante guide la construction d'un tableau d'ancrage qui représente les différents comportements à préconiser lorsque ces conflits surviennent afin d'imager les solutions possibles à mettre en place par les enfants (image 2).

Image 2



Pendant toute la semaine, l'enseignante guide les enfants dans la résolution des conflits qui surviennent en classe. La pratique guidée est adaptée selon le niveau d'apprentissage de chaque enfant et un étayage des interventions est instauré pour leur permettre de développer leurs habiletés de communication et socio-émotionnelles de façon autonome, tout en leur fournissant l'aide requise. De plus, l'enseignante utilise les moments de conflits en classe pour revenir sur l'enseignement explicite de groupe et montrer de nouveaux modelages. Ceux-ci permettent aux enfants de consolider davantage les contenus enseignés.

Constats de la première semaine

À la fin de cette première semaine, il n'y a aucun changement dans le nombre de conflits qui surviennent chez les trois enfants observés. Par contre, il est possible de remarquer que les enfants sont plus ouverts à régler leurs conflits et à trouver des solutions. Même s'ils ont besoin d'accompagnement par l'adulte, les enfants montrent un désir d'utiliser les outils mis en place par eux et pour eux. Cependant, les enfants ont besoin d'accompagnement puisqu'ils ont de la difficulté à écouter le message de l'autre et à s'y adapter. L'enseignante observe, chez l'enfant 1, huit conflits lors des jeux libres. Pour l'enfant 2, elle note onze conflits et, pour l'enfant 3, neuf conflits émergent, toujours en contexte de jeux libres (voir Figure 1).

Deuxième semaine

À la suite de ce constat, l'enseignante travaille davantage sur l'enseignement des habiletés de communication. Pour ce faire, l'enseignante utilise le modelage. Cependant, ce sont les

enfants qui se prêtent au jeu du modelage et qui ont la tâche de pratiquer les habiletés de communication lors d'une activité dirigée. Les composantes de ce jeu sont: l'écoute de l'autre, l'émission d'un message clair et la transmission de ce même message de manière appropriée. L'enseignante choisit de modeler elle-même plusieurs situations de communication avant de laisser les enfants le faire. Elle montre qu'elle doit écouter, attendre son tour et faire un message adéquat par la suite. Les enfants sont ensuite mis en contexte de pratique guidée où l'enseignante circule entre les sous-groupes hétérogènes et continue le modelage des bonnes pratiques communicationnelles. Selon la situation choisie par l'enseignante, les enfants doivent jouer un rôle pour mobiliser les stratégies de communication enseignées.

Durant cette semaine, l'enseignante continue d'accompagner les enfants dans la gestion de leurs conflits en apportant l'aide nécessaire.

Constats de la deuxième semaine

À la fin de la deuxième semaine, une diminution significative du nombre de conflits des trois enfants observés par l'enseignante est démontrée. De plus, l'enseignante peut observer une amélioration dans la gestion des conflits entre les enfants. On peut voir que l'enfant 1 a diminué le nombre à cinq conflits, l'enfant 2 à dix conflits et l'enfant 3 à huit conflits (voir Figure 1). Ils sont de plus en plus en mesure de régler leurs conflits de manière autonome. Pour certains enfants, il est encore nécessaire de fournir un accompagnement constant, mais ils démontrent tout de même une amélioration de leurs compétences de communication et socio-émotionnelles. De ce constat, il est possible d'observer les répercussions positives de l'enseignement des habiletés de communication.

Troisième semaine

À la suite de la deuxième semaine, les enfants doivent mettre en œuvre les compétences apprises durant les deux premières semaines. Ils sont amenés à vivre des situations qui provoquent des conflits. Par exemple, des travaux collaboratifs et des nouveaux jeux suscitant l'excitation. Ils doivent être en mesure de s'autogérer et de trouver des compromis. Le rôle de l'enseignante est alors de mener les enfants vers l'autonomie de ces résolutions de conflits. Elle utilise la pratique guidée et se retire graduellement de l'environnement pour être exclusivement observatrice (pratique autonome). Elle propose aux enfants de se référer aux tableaux d'ancrage et aux éléments mis en place durant les semaines précédentes. Elle permet alors aux enfants d'expérimenter seuls les étapes de la résolution de conflits qui mobilisent les connaissances communicationnelles et socio-émotionnelles. L'enseignante adapte ses interventions selon l'enfant. Cet étayage permet à chacun de se développer selon ses compétences. L'enseignante profite de ces observations pour continuer à modeler les comportements attendus et à faire des retours fréquents sur les apprentissages. Elle profite donc de cette semaine pour consolider les apprentissages des enfants.

Constats de la troisième semaine

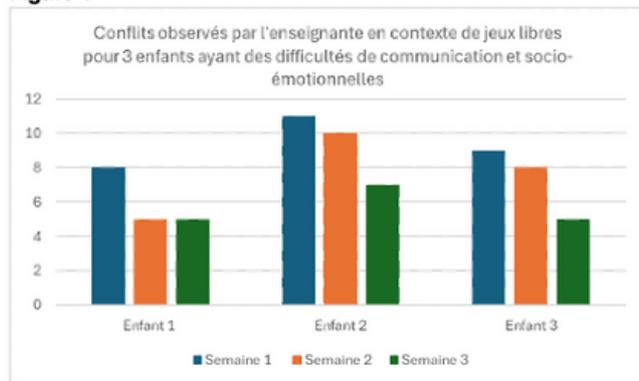
Cette semaine, deux des enfants ont diminué les conflits. L'enfant 2 a eu sept conflits et l'enfant 3 a eu cinq conflits (voir figure 1). Pour l'enfant 1, on remarque qu'elle reste au même nombre de conflits, soit cinq. On peut en conclure que le modelage et les activités de coopération aident à mobiliser les connaissances apprises durant les deux semaines précédentes. L'aide de l'enseignante pour se référer aux outils proposés contribue à la diminution des conflits documentés. Aussi, la

mise en application des compétences communicationnelles et socio-émotionnelles permet aux enfants de réguler et d'adapter leurs comportements envers leurs pairs.

Constats

Il est constaté à la lecture de la figure 1 que les conflits, des trois enfants observés par l'enseignante, ont diminué.

Figure 1



Cependant, est-il vrai de dire que le nombre de conflits pour ces enfants a réellement diminué ? En résolvant leurs conflits de manière autonome et civilisée, les enfants utilisent des habiletés de communication qui favorisent une résolution de conflits pacifique. De cette manière, l'enseignante peut ne pas remarquer tous les conflits qui surviennent, car elle n'a pas besoin d'intervenir ou de les accompagner. Effectivement, les conflits sont typiques de ce stade de développement de l'enfant (Fondation Lucie et André Chagnon, 2023). Il faut leur apprendre à s'en occuper, à gérer leurs émotions et à adapter leurs comportements face à l'autre. Au début du projet, il est difficile pour les enfants de faire face à leurs conflits. Ils ont constamment besoin de l'enseignante pour régler ces derniers. En concentrant les enseignements sur les habiletés de communication et socio-émotionnelles, l'enseignante est capable de modéliser et d'accompagner les enfants qui se réfèrent aux outils créés. La création d'activités risquant de faire émerger des conflits permet de mettre en œuvre leurs compétences apprises durant les trois semaines du projet. En ce sens, les stratégies d'enseignement utilisées sont bénéfiques aux enfants (Voir figure 1). Les conflits observés diminuent plus le projet progresse. L'enseignante, à l'aide des stratégies d'enseignement telles que l'enseignement explicite (modélisation, pratique guidée et pratique autonome), a permis aux enfants d'avoir un accompagnement adapté à leurs besoins (voir figure 1).

Conclusion

En somme, les habiletés de communication et socio-émotionnelles aident au maintien d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et les enfants ont de meilleures relations entre eux. Ils sont alors plus propices au développement de leurs compétences sociales, affectives et langagières. Ces compétences qui sont essentielles pour le restant de la vie sont toutefois enseignées seulement au préscolaire. Cependant, croyez-vous qu'en seulement un ou deux ans, ces compétences seront développées au stade minimal attendu ? Ne serait-il pas nécessaire de les travailler et de les enseigner tout au long du parcours scolaire primaire, alors qu'il est possible de voir que les enfants de cet âge n'ont pas développé suffisamment ces compétences ? Effectivement, le cortex préfrontal qui est le siège du langage, de l'inhibition et des fonctions cognitives et sociales se développe activement de l'âge de 5 à 8 ans, mais continue sa maturation jusqu'à la fin de l'adolescence (Fondation Lucie et André Chagnon, 2023).

Références scientifiques

Allen, E. K. et Schwartz, I. S. (2001). Cité par Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Héroux, J. et Mailhot, S. (2012). Observation de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités. *Érudite : Revue des sciences de l'éducation*. Volume 38 (numéro 1). p. 101-134. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016751r/>

Alphonse, J.R. et Leblanc, R. (n.d). L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques. Repéré à <https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/>

Barma, S.(dir). (2020). Construction sociale et culturelle des connaissances : 1er collectif étudiant. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/construction-sociale-et-culturelle-des-connaissances-1er-collectif-etudiant>

Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e édition). Québec: PUQ.

Bouchard, C., Deneault, J., Laurent, A. Mélançon,, J. Niyubahwe A., Pulido L et Robert-Mazaye, C. (2021). Le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. L'éducation préscolaire au Québec : Fondement théorique et pédagogique. Presse de l'université de Québec

Bressoud, N., Dessibourg, M., et Gay, P. (2021). Le climat de classe. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignants de Suisse romande et du Tessin*. Mont-sur-Lausanne, Suisse: Éditions Loisirs et Pédagogie. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/4910/climat%20de%20classe%202021_short.pdf?sequence=1

Fondation Lucie et André Chagnon. (2023). Naître et grandir. Le développement du cerveau après 5 ans. Repéré à : <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/developpement/developpement-cerveau-5-8-ans/#:~:text=L'importance%20du%20cortex%20pr%C3%A9frontal&text=Cette%20r%C3%A9gion%20du%20cerveau%20subit,la%20fin%20de%20l'adolescence.>

Massé, L. Desbiens, N. & Lanaris, C. (2020). Les troubles du comportement à l'école. 3ed. Montréal, Québec. Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Repéré à : https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfaq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

St-Louis, Marina (2020). Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 3ed. Montréal, Québec. Chenelière Éducation.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (3e édition). Paris: La Dispute.

L'ÉQUILIBRE ÉMOTIONNEL : COMMENT DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE SOCIOÉMOTIONNELLE CHEZ LES ENFANTS DU PRÉSCOLAIRE ?

AMILIE BADEAU ET JULIETTE MOSES



Introduction

Les comportements indésirables peuvent survenir dans de nombreuses situations du quotidien des enfants. Effectivement, le préscolaire représente une période charnière dans leur développement socioémotionnel (Coutu et Bouchard, 2019). Les enfants commencent à découvrir plusieurs émotions, allant de la joie à la colère en passant par la tristesse et la peur, mais sans nécessairement les comprendre (Coutu et Bouchard, 2019). La façon dont ils apprennent à gérer et à reconnaître ces émotions peut avoir un grand impact sur leur bien-être et leurs relations avec les autres (Coutu et Bouchard, 2019). Ainsi, la gestion des émotions et le développement de la compétence socioémotionnelle sont des aspects cruciaux de l'éducation préscolaire.

« Madame, moi, je ne suis pas capable de m'empêcher de crier lorsqu'un ami me vole mon jeu ». Cette affirmation a été dite par Mathys (fictif), 5 ans, lors d'une lecture interactive sur les émotions.

Plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance de la gestion des émotions dès le jeune âge. Une étude menée par Denham et al. (2006) a montré que les compétences socioémotionnelles des élèves d'âge préscolaires étaient fortement liées à leur réussite scolaire future. De plus, des travaux de recherche ont souligné que les enfants qui sont capables de reconnaître et de réguler leurs propres émotions sont plus susceptibles de développer des relations positives avec leurs pairs et leurs enseignants (Poortvliet, Clarke &

Gross, 2019). Le préscolaire est le moment d'intervenir dans le développement socioémotionnel des enfants, car c'est pendant cette période que de nombreuses bases sont posées pour leur développement global (Coutu et Bouchard, 2019).

« L'intelligence émotionnelle commence à se développer dans les premières années. Tous les échanges sociaux que les enfants ont avec leurs parents, leurs enseignants et entre eux sont porteurs de messages émotionnels ».

-Daniel Goleman (1997) -

Les enseignants jouent alors un rôle crucial dans l'enseignement des compétences en gestion des émotions et en compétence socioémotionnelle, en fournissant un soutien émotionnel, des modèles de comportement positifs et des stratégies d'adaptation appropriées (Poortvliet, Clarke & Gross, 2019). Dans cette optique, cet article se penche sur l'importance de la gestion des émotions au préscolaire et sur les moyens efficaces pour promouvoir le développement de la compétence socioémotionnelle chez les enfants. En explorant les pratiques éducatives et les interventions spécifiques qui favorisent l'expression émotionnelle et sa régulation, cet article vise à fournir des façons pratiques pour les enseignants au niveau préscolaire.

Comprendre la compétence socioémotionnelle

La régulation de ses émotions, sa compréhension et son expression ainsi que celles des autres sont au centre des compétences socioémotionnelles (Denham et Brown, 2010). Plus précisément, cela inclut l'autogestion, la conscience de soi, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (CASEL, 2012). Selon Denham (2006), les compétences socioémotionnelles chez les enfants sont liées à leur capacité à développer des relations positives avec les pairs, à résoudre les conflits de manière constructive et à maintenir un niveau élevé de bien-être émotionnel.

LES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES À L'ÉCOLE

Les cinq grandes compétences du CASEL*



* Collaborative Academic Social Emotional Learning (CASEL)

moozoom.com

Source de l'image : (Lagacé-Leblanc, Massé & Verret, 2020).

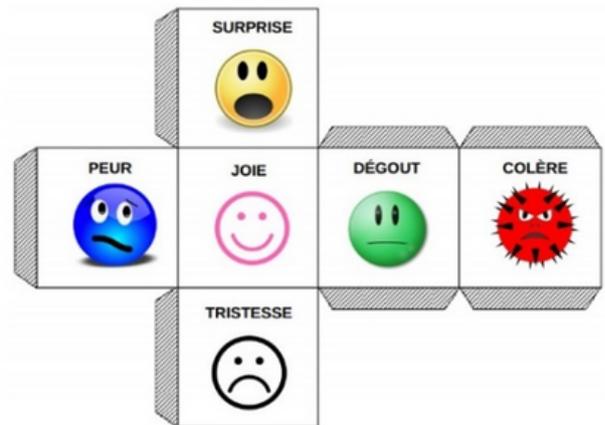
Comment développer la compétence socioémotionnelle des enfants ?

Conscience de soi

La conscience de soi est l'habileté qui permet de reconnaître ses émotions, de les exprimer et de comprendre comment elles influencent nos actions (CTREQ, 2020). Cela implique donc de mettre un mot sur les sentiments et d'être en mesure de les reconnaître. Pour ce faire, en classe, les enseignants peuvent développer le vocabulaire émotionnel des élèves et ainsi les aider à reconnaître et à identifier les émotions qu'ils peuvent vivre (CTREQ, 2020). L'utilisation d'ateliers pour développer le vocabulaire lié aux émotions est un dispositif qui peut s'avérer très efficace. Un bon exemple est « le dé des émotions ». Chaque face du dé présente une des 6 émotions primaires avec un petit pictogramme pour chacune d'elles (colère, dégoût, joie, tristesse, surprise, peur). Différents jeux peuvent être conçus grâce à ce dispositif, vous pourrez donc l'utiliser à votre manière pour développer le vocabulaire émotionnel. Ce dispositif peut servir d'introduction à ce thème, soit par une présentation en utilisant les images ou les illustrations pour chaque émotion. De plus, vous pouvez le réinvestir comme outil lors des conflits. Lorsqu'un enfant est contrarié ou en colère, demandez-lui de lancer le dé pour identifier comment il

se sent, puis discutez des façons appropriées de gérer cette émotion.

Dé des émotions



Source de l'image : apprendreaeduquer.fr, 2017

La carte conceptuelle est un autre dispositif qui peut développer le vocabulaire associé aux émotions et nous permettre d'observer les connaissances antérieures des enfants. À l'aide de dessins, d'images ou de mots soulevés par les élèves, vous aidez les enfants à représenter visuellement les concepts choisis et à organiser leurs idées (Farza, 2018). Les thèmes principaux, soit les émotions seront placés au centre de la carte et ensuite vous pourrez le relier aux concepts nommés par les élèves à l'aide de lignes ou de flèches.



Source de l'image : La fabrique à bonheurs, 2023

L'autogestion

L'autogestion, ou l'autorégulation, renvoie à la capacité à réguler ses émotions, à les gérer et à les exprimer correctement (Poortvliet, Clarke & Gross 2019). En développant ces compétences, les élèves sont amenés à se comporter de manière socialement acceptable et à exprimer adéquatement leurs émotions. Dans un contexte scolaire, l'autorégulation se développe principalement par l'interaction de l'enfant avec son enseignante et ses pairs (Bodrova & Leong, 2007). Le développement de l'autorégulation chez l'enfant est progressif et se manifeste au travers des interactions dans son environnement (Montminy, 2018). Le développement de l'autorégulation implique que l'enfant acquiert initialement des compétences régulatrices comme la reconnaissance des règles contextuelles (Montminy, 2018). « Ensuite, il passe à la corégulation, où il utilise des stratégies basées sur des indices et des médiateurs visuels » (Montminy, 2018). Enfin, il atteint l'autorégulation complète.

Figure 1 (le développement de l'autorégulation)



Source : Bodrova & Leong, 2007; Nigg, 2017).

Pour favoriser cette progression, l'enseignante doit fournir à l'enfant diverses occasions d'apprentissage et de développement centrées sur des interactions avec les adultes et ses pairs (Florez, 2011). Ainsi, nous vous suggérons des activités visant à enseigner aux élèves des techniques de relaxation comme le yoga, des techniques de respiration et des activités qui leur permettent de reconnaître leur langage corporel et celui des autres (CTREQ, 2020). Un autre dispositif suggéré est la « roulette des émotions », qui aide à mieux identifier les émotions de l'enfant et donc à mieux les contrôler (Montminy, 2018).

Ce dispositif agit comme un médiateur visuel, jouant le rôle de co-régulateur en rappelant à l'enfant les comportements adéquats à adopter (Montminy, 2018).

Conscience sociale

La conscience sociale est une habileté qui est reliée à l'empathie. Les jeunes enfants ont souvent tendance à penser à eux avant les autres (Pelletier, 2022). Afin de développer leur empathie, nous suggérons d'utiliser la littérature jeunesse. Effectivement, les histoires qui présentent des personnages confrontés à des défis, des injustices ou des difficultés peuvent aider les enfants à développer leur capacité à comprendre les émotions des autres (Smith et al., 2018). Les albums jeunesse peuvent aussi aborder des valeurs sociales comme l'amitié, la coopération, la tolérance et la justice, qui pourraient être de très bons sujets de discussion (Smith et al., 2018). La discussion ouverte est aussi un bon moyen d'identifier les éléments essentiels d'une bonne communication, telles que le maintien du contact visuel, attendre son tour ou éviter d'interrompre une personne lorsqu'elle parle (CTREQ, 2020).

Habiletés relationnelles

Les habiletés relationnelles renvoient aux habiletés à interagir de manière positive avec les autres et à la capacité de s'adapter à différentes situations sociales (CTREQ, 2020). Plus précisément, « Les habiletés sociales se définissent par des comportements spécifiques permettant d'interagir efficacement et adéquatement dans différents contextes d'interaction sociale » (Potvin, 2000, p.164). Dans une classe, les enseignants peuvent alors développer la communication et les rapports sociaux (CTREQ, 2020). Des études, telles que celles menées par Piaget et Vygotsky, montrent l'importance du jeu dans le développement social des enfants (Archambault & Venet, 2007). Les jeux de rôle et les jeux coopératifs peuvent donc développer la collaboration et les interactions positives avec leurs pairs (Archambault & Venet, 2007). D'ailleurs, les recherches effectuées par Bandura sur sa théorie de l'apprentissage social démontrent que les enfants imitent souvent les comportements des figures d'autorités qui les entourent (McCallum, 2018). Les enseignants peuvent donc jouer un rôle crucial en modélisant des comportements sociaux positifs.

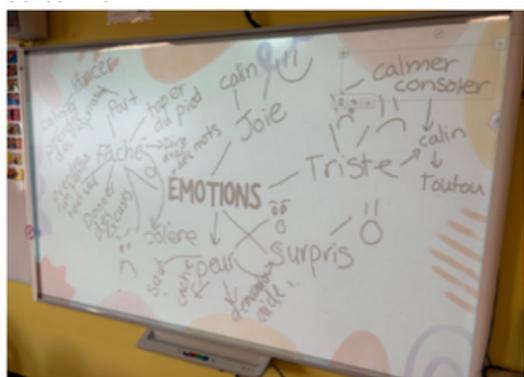
La prise de décision responsable est l'ensemble des stratégies que les enfants utilisent pour résoudre des problèmes et faire les bons choix (CTREQ, 2020). Plus précisément, c'est la capacité de faire des choix par rapport « à son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales. La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres » (CTREQ, 2021). Effectivement, plusieurs recherches montrent que nos émotions ont un impact sur nos décisions (Lagacé-Leblanc, Massé & Verret, 2020). C'est donc important d'enseigner la démarche de résolution de problème aux enfants. Celle-ci consiste à identifier le problème, penser aux solutions possibles, à en ressortir les avantages et les désavantages et à choisir une solution (CTREQ, 2020). C'est donc par les jeux de rôle que les enseignants peuvent présenter des situations problèmes aux élèves et leur demander des solutions. Ensuite, lors d'une discussion, les élèves peuvent réfléchir aux impacts de ces décisions sur eux-mêmes, sur les autres et sur leur environnement (Lagacé-Leblanc, Massé & Verret, 2020).

Instauration d'un projet pour développer l'aspect socioémotionnel dans une classe de maternelle 5 ans

C'est dans une classe de maternelle 5 ans, composée de 14 élèves, que s'est déroulé notre projet ayant pour objectif le développement des compétences socioémotionnelles. Plus précisément, dans une école issue d'un quartier moyennement aisé. Au début du projet, nous n'avons pas observé de difficulté par rapport à la gestion des émotions chez les enfants. Cependant, nous avons constaté qu'un élève, soit Mathys (fictif) éprouvait une certaine difficulté à gérer ses émotions, surtout lorsqu'il était en colère. Par exemple, il pouvait crier, pousser les autres et se mettre à pleurer lorsqu'il éprouvait de la colère. Quand nous lui demandions ce qu'il ressentait, il n'était pas en mesure de nous dire ni de nous nommer l'émotion qu'il vivait. C'est à ce moment qu'est venue l'importance de ce projet, c'est-à-dire d'intégrer des activités qui développent les compétences socioémotionnelles en classe. Nous avons articulé nos activités en fonction des cinq différentes catégories (CASEL, 2012) des compétences socioémotionnelles et analysé les retombées à partir du cas de Mathys.

Premièrement, pour favoriser le développement de la conscience de soi (CASEL, 2012) du petit Mathys, nous avons élaboré une carte conceptuelle en grand groupe, afin de faire ressortir les connaissances des élèves par rapport aux émotions. Les principales émotions qui ont été nommées sont la joie, la peur, la surprise et « fâché » (colère). Plusieurs élèves ont mentionné quelques manifestations physiques, comme le sourire, les pleurs ainsi que des façons de se calmer.

Prises de décisions responsables



Ensuite, les élèves ont joué aux dés des émotions, afin de les aider à reconnaître et à exprimer leurs émotions. Dans le cadre du projet, nous leur avons demandé de se mettre en cercle et de lancer le dé des émotions. Lorsqu'un enfant lançait le dé et que celui-ci atterrissait sur une émotion particulière, nous demandions à l'élève de partager un moment où il a ressenti cette émotion ou bien de nommer une raison qui aurait pu causer cette émotion. Par la suite, il devait mimer une réaction physique liée à l'émotion. Pour le petit Mathys, lorsqu'il a lancé le dé, il s'est arrêté sur le côté « tristesse ». Il a mentionné : « Moi, ce qui me rend triste, c'est quand ma sœur ne veut pas jouer avec moi ». Il a ensuite mimé un visage triste, soit avec de petits yeux et une bouche vers le bas.



(Héro en classe, 2023)

Deuxièmement, pour favoriser l'autogestion (CASEL, 2012), nous avons organisé l'activité du bingo des émotions. Ce jeu est conçu pour aider les élèves à se familiariser et à reconnaître les différentes émotions. Au travers de ce jeu, puisque ce n'était pas tous les enfants qui gagnaient, une nouvelle émotion a été découverte. Effectivement, la jalousie ainsi que les différents sentiments qui y sont associés ont été discutés avec les élèves. Pour le cas de Mathys, il a nommé le fait qu'il était triste de ne pas gagner, mais il n'a pas nommé la jalousie. Ensuite, nous avons enseigné aux enfants des techniques de respiration et de relaxation simples pour les aider à faire face à leurs émotions lorsqu'ils se sentent dépassés. Nous avons utilisé les émotions du dé comme point de départ pour discuter des moments où ces techniques pourraient être utiles.

(Créations Neurodiversifiées, 2023)



Troisièmement, pour la conscience sociale (CASEL, 2012), nous avons utilisé les albums Galette et fait la lecture interactive de ceux-ci, qui abordent différentes émotions comme la colère, la peur, la joie et la jalousie. Nous avons encouragé les enfants à partager leurs propres expériences liées aux émotions. Nous

avons alors favorisé le questionnement personnel (CTREQ, 2020) à l'aide de questions ouvertes (ex. : qu'aurais-tu fait à la place de Galette, comment crois-tu qu'il se sent ?). Nous avons donc fait ressortir les manifestations des émotions, en leur demandant comment ils se sentaient et comment ils pourraient réagir dans des situations similaires.

Quatrièmement, pour le développement des habiletés relationnelles (CASEL, 2012), nous avons misé sur le modelage des réactions positives physiques et le renforcement positif afin d'encourager les bons coups (McCallum & Boisclair, 2018). Par exemple, lors des jeux libres, Mathys a partagé son jeu de construction avec un autre élève, une action que nous avons immédiatement félicitée pour son esprit d'intégration et de partage. Cette approche s'est répétée dans d'autres contextes, où nous avons également souligné les interactions sociales harmonieuses lors des ateliers ou des jeux libres (Coutu et Bouchard, 2019). Nous avons donc misé sur l'encouragement et la valorisation des forces de l'enfant (McCallum & Boisclair, 2018).

Cinquièmement, pour la prise de décisions responsables (CASEL, 2012), nous avons présenté des jeux de rôle où les enfants devaient prendre des décisions dans des situations concrètes. Plus précisément, les enfants devaient décider comment partager des jouets ou résoudre des conflits. Nous leur avons demandé comment ils se sentiraient si quelqu'un prenait leur jouet sans permission et nous avons discuté des façons dont ils pourraient réagir convenablement. Lorsque la question de partager des jouets a été soulevée, Mathys a exprimé ses sentiments et ses opinions : « Quand quelqu'un prend mon jouet sans me demander, ça me rend triste et frustré. J'aime jouer avec mes jouets et j'aimerais qu'on me demande avant de les emprunter. Si ça arrive, je pourrais dire à la personne que ça me dérange et lui demander de me le rendre ou de me le redonner quand elle a fini de jouer avec. Je pourrais aussi lui proposer de partager mes autres jouets avec elle. ».

Analyse des retombées du projet

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

Prise de conscience des émotions : La prise de conscience des émotions a été favorisée par diverses activités. Par exemple, la réalisation d'une carte conceptuelle en grand groupe a permis aux enfants, y compris Mathys, de partager leurs connaissances sur les émotions (Florez, 2011). Cela a contribué à de meilleure compréhension et reconnaissance de celles-ci (CTREQ, 2021). L'utilisation du dé des émotions a également permis aux enfants de développer une meilleure compréhension de leurs émotions, ce qui fut particulièrement bénéfique pour Mathys, qui semblait avoir du mal à les reconnaître et les nommer. Ces activités ont donné aux enfants la possibilité d'exprimer leurs sentiments et de partager des expériences personnelles (CTREQ, 2021), aidant ainsi Mathys à commencer à exprimer ses émotions et à comprendre leurs déclencheurs (Coutu et Bouchard, 2019), ce qui est une première étape vers la gestion émotionnelle.

Gestion des émotions : En ce qui concerne la gestion des émotions, le bingo des émotions a été une activité importante.

LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL AU PRÉSCOLAIRE 5 ANS

JOANNIE CARRIER ET MARIE-ÈVE BLANCHARD



Introduction / problématique

Dans le cadre du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire de l'Université Laval, deux stagiaires ont simultanément vécu l'expérience professionnelle du stage 4 dans des classes du préscolaire 5 ans. L'une, dans un milieu anglophone et l'autre, francophone. Chacune de leur classe comprenait des enfants rencontrant des difficultés d'adaptation ou de comportement, ainsi que des troubles du langage. Une élève ayant un trouble du spectre de l'autisme était également présente dans l'un des milieux, tandis qu'une élève ayant un mutisme sélectif fréquentait l'autre. Dans ces deux classes, certaines situations vécues par les élèves engendraient parfois de fortes émotions accompagnées d'impulsivité ou de violence. En général, les élèves semblaient éprouver de la difficulté à comprendre leurs émotions, ainsi qu'à les exprimer. Pour certains, cela semblait même impossible. Les différentes observations réalisées, dans le cadre de ces stages, concordaient avec le besoin des enfants de cet âge d'être guidés dans le développement de leurs compétences émotionnelles:

« Au préscolaire 5 ans, l'enfant est notamment appelé à exprimer ses besoins et trouver des moyens pour y répondre, à prendre conscience de ses forces et ses limites (conscience de soi), mais aussi à progressivement écouter les autres,

identifier les facteurs facilitant ou entravant la collaboration (habiletés relationnelles), à faire des choix en fonction de lui-même et de l'environnement (prise de décision responsable) et à faire preuve de ténacité pour mener à terme une activité ou un projet (autogestion) » (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Comment aider les enfants du préscolaire 5 ans à comprendre les émotions vécues à l'école, ainsi qu'à réagir de manières adéquates à celles-ci ?

L'hypothèse des stagiaires était qu'en proposant une séquence d'enseignements et d'apprentissages aux élèves liées à la thématique des émotions, elles leur permettraient d'acquérir de meilleures connaissances, dont un lexique émotionnel commun et de développer des compétences socioémotionnelles. Ainsi, ils seraient en mesure de réguler et d'exprimer leurs émotions de manières plus adéquates.

Découverte des émotions et de leurs manifestations.

Afin d'accompagner les élèves dans leur développement émotionnel, le premier objectif poursuivi était de les amener à développer une compréhension, ainsi qu'un vocabulaire commun lié au concept des émotions. Pour ce faire, différentes interventions ont été proposées :

Développer un vocabulaire émotionnel commun

Afin d'amorcer le développement des compétences émotionnelles des enfants, il importait de s'assurer de développer le vocabulaire de ceux-ci en lien avec ce sujet. Lors des premières discussions de groupe et pendant les lectures interactives liées au thème des émotions, les stagiaires avaient noté la difficulté des élèves à identifier certaines émotions. Certains enfants s'exprimaient seulement en disant « se sentir bien » ou encore, « pas bien », et ce, sans parvenir à préciser davantage l'émotion en question. Les jeunes enfants interprètent effectivement d'abord leurs émotions selon deux catégories, soit positive ou négative, sans parvenir à nommer les émotions de manière précise. Ce serait effectivement aux alentours de trois et six ans qu'ils commenceraient graduellement à développer un lexique émotionnel leur permettant de nommer les émotions qu'ils ressentent (Gentaz, 2017). L'élargissement du vocabulaire permettrait également de favoriser la distinction entre les émotions, et ce, en tenant compte des sensations ressenties ou observées par les enfants. Par ailleurs, les élèves du milieu anglophone ne partageaient pas tous la même langue. Plusieurs élèves parlaient seulement français à leur arrivée à l'école, alors que d'autres ne parlaient que l'anglais. L'établissement d'un vocabulaire commun était alors primordial afin de les amener à exprimer leurs émotions, ainsi que de pouvoir être compris de leurs pairs.

Comprendre l'origine et l'utilité des émotions

Dans chacun des milieux, les stagiaires ont réalisé une amorce en utilisant la lecture d'un album illustré. La littérature jeunesse, qui fût d'ailleurs grandement exploitée durant tout le projet, constitue un objet médiateur de savoirs adapté à l'âge des enfants, véhiculant les connaissances de manière ludique afin de stimuler la motivation et l'engagement des élèves. Par ailleurs, la lecture interactive d'albums jeunesse liées à la thématique des émotions permettrait non seulement de favoriser le développement du lexique émotionnel chez les enfants, mais également de faciliter leur compréhension des états de pensées et des émotions en les abordant plus concrètement. Puisque les pensées des personnages y étaient illustrées et abordées de manière explicite (par le texte, mais également à l'aide des interventions de l'enseignante en cours de lecture), celles-ci facilitaient la compréhension des enfants des différents états mentaux présentés dans les albums, ainsi que d'obtenir des connaissances supplémentaires portant sur les émotions (Mélançon, 2015).

Dans le milieu francophone, la stagiaire a utilisé l'album illustré et cartonné *La couleur des émotions* (Llenas, 2017). La version utilisée présentait des onglets rabattables qui rendaient sa présentation et sa lecture en classe plus dynamiques. Dans cet album illustré, le personnage principal, soit Le monstre des couleurs, sont illustrées par toutes sortes de couleurs représentant les

différentes émotions qui le traversent tout au long du récit. Cet album était très pertinent et significatif pour les enfants, car il s'agissait d'émotions universelles qu'ils pouvaient avoir vécues auparavant (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Plus précisément, il s'agissait des émotions de la joie, de la tristesse, de la colère et de la peur. L'amour et la sérénité, que la stagiaire a identifiée comme étant celle du calme, ne figuraient cependant pas dans les émotions de base, mais toutes deux faisaient référence à différents concepts utilisés par la classe, soit à la position d'écoute (rester calme), ainsi que la référence aux différents types d'amour qui pouvaient être ressentis (familial, amical, etc.). Chacune des différentes représentations du personnage était un point de départ permettant d'engager une discussion avec les élèves, permettant ainsi de soulever leurs conceptions initiales sur le sujet. L'adulte pouvait ensuite commenter et bonifier les commentaires des élèves afin d'élaborer la base du lexique émotionnel commun qui s'en dégagerait par la suite.

Dans le milieu anglophone, la collection littéraire principalement exploitée fut *Little Spot of Emotion* comprenant 6 livres (Alber, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f). De la même manière que dans l'album *La couleur des émotions*, chacune des émotions y est représentée par un personnage d'une couleur différente. Le personnage principal de la série, *Scribble Spot*, est détective des émotions. Il accompagne les enfants dans toute la série afin de les aider à découvrir les émotions, à mieux les comprendre et à les reconnaître afin qu'ils deviennent, eux aussi, d'excellents détectives. Dans cette collection, chacun des albums présente un nouveau personnage, correspondant à l'une des émotions de base (par exemple, *Little Angry Spot*). Alors que le détective des émotions aide les enfants à reconnaître les émotions vécues par les personnages dans des situations réelles, tout en utilisant divers indices (physiques et cognitifs), les *Little Spots* expliquent aux enfants qui ils sont en présentant leur origine et leur fonction.

Dans le milieu de stage francophone, au moment où la stagiaire a questionné les élèves au sujet de leurs conceptions initiales portant sur les différents personnages du monstre, l'un des élèves a identifié le personnage rouge comme étant un méchant. La stagiaire a redirigé la discussion afin de préciser que bien que les méchants aient souvent une apparence plus colérique, avec des sourcils froncés, que dans cette histoire, il était plutôt question de l'émotion de la colère. Pour rendre ses propos plus significatifs, elle a ajouté que même les adultes, comme elle, pouvaient ressentir de la colère, mais qu'ils avaient développé des techniques pour apprendre à la contrôler. Le lendemain, la stagiaire redemanda aux élèves de nommer les différentes émotions qui étaient représentées sur les fiches axées sur les sentiments qu'elle leur présentait. Elle décida de choisir le même élève qui avait précédemment identifié le personnage rouge comme étant un méchant afin d'observer sa nouvelle réponse. Une seconde fois, le garçon désigna rapidement le personnage de méchant. Puis, avec l'adulte qui guida ses explications, il finit par nommer l'émotion de la colère. Une observation similaire a été réalisée par la stagiaire dans le milieu anglophone lors de l'exploration de l'émotion de la tristesse. Lors d'une causerie portant sur celle-ci, l'un des élèves insistait sur le fait qu'il n'était jamais triste. Les sous-questions posées à l'élève ont mené l'élève à exprimer que les garçons ne seraient jamais tristes et que son père lui avait expliqué que seulement les bébés et les filles pouvaient pleurer.

Les conceptions initiales des deux élèves précédemment mentionnés ont amené les stagiaires à réaliser que ces élèves avaient chacun une perception négative envers l'émotion de la colère ou de la tristesse. Cela leur a permis de constater à quel point les expériences antérieures des enfants peuvent influencer leur manière de décoder et d'interpréter différentes situations leur étant présentées, ainsi que de tinter leurs émotions ressenties ou observées chez les autres. Effectivement, selon le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979), les différentes sphères sociales qui entourent l'enfant peuvent influencer son comportement, ainsi que ses connaissances personnelles. La famille étant le cercle social le plus influent pour l'enfant en développement, les expériences précédentes à l'entrée à l'école sont significatives pour l'enfant. Cette influence peut être différente d'une famille à une autre, selon le type d'expériences vécues, ainsi que les interactions qui en sont dégagées. Cela démontre l'importance de questionner les enfants afin de prendre conscience de leurs croyances, leurs connaissances et leurs perceptions afin de mieux comprendre leurs comportements et de pouvoir les accompagner dans leurs apprentissages socioémotionnels. Les stagiaires ont réalisé qu'elles devaient bâtir les interventions à mener auprès des élèves en tenant compte de leurs conceptions antérieures afin de les rendre les plus efficaces et significatives possibles pour ceux-ci.

Reconnaître les caractéristiques propres aux différentes émotions

À la suite de la lecture des albums littéraires, différents jeux de groupe ont été réalisés dans les deux milieux. Des interventions ont aussi été réalisées de manière informelle, lors des jeux libres, par exemple, afin d'aborder les émotions dans des contextes authentiques vécus par les élèves. Cela permettait, entre autres, d'approfondir les différents types d'émotions qui avaient été précédemment identifiés. Par la suite, différents jeux et outils liés à la thématique des émotions ont également été présentés aux élèves, puis laissés à leur disposition lors des périodes de jeux libres.

Jeux proposés en classe

Jeux dirigés	
Mimes	Miroir
Parcours moteur	Détective des émotions
Devinettes	Quiz
Jeux libres	
Les marionnettes des émotions	Traits du visage et scénarios à inventer
Les peluches des émotions	Jeux de mémoire des émotions

C'est ainsi, par l'entremise de lectures interactives, de causeries, de mises en situation et d'analyses guidées des émotions vécues par les élèves au quotidien, que les stagiaires les ont accompagnés dans la reconnaissance et l'identification des émotions par l'observation de divers indices :

- Expressions faciales
- pensées (cognitions)
- Langage corporel
- Signaux vocaux (intonation, volume)

Au fur et à la mesure que le projet d'intervention en contexte se déroulait, un référentiel commun était bâti dans chacun des milieux. Dans le milieu francophone, les différentes émotions représentées par le personnage du monstre étaient réutilisées comme référentiels pour l'ensemble du groupe. Au verso de chacune des fiches créées, une brève description des signes physiologiques rattachés à l'émotion y était inscrite. Les caractéristiques les plus communes étaient nommées en grand groupe, tandis que les autres étaient présentées au besoin, lors d'interventions individuelles. Il est à noter que ces fiches descriptives étaient chacune représentées par le monstre vivant une émotion précise, identifiée par une couleur distincte, et accompagnées d'un élément significatif qui servait de mnémotechnique aux les élèves, afin de rappeler certaines caractéristiques liées à l'émotion.



Mur du coin calme de la classe francophone



(les fiches axées sur les sentiments ont été ajoutées, à l'aide d'aimants collés, au coin calme déjà mis en place.)

Dans le milieu anglophone, les élèves ont participé à la construction d'un coin calme et d'un mur des émotions sur lequel les illustrations, pictogrammes et outils étaient ajoutés à la suite de leur exploration. Ce mur servait ainsi de tableau d'encrage et fournissait des rappels visuels aux élèves, qui pouvaient s'y référer facilement, de manière autonome ou guidée par la stagiaire. Aussi, on y retrouvait un tableau d'identification des émotions sur lequel les élèves pouvaient déplacer leur propre photo, et ce, selon ce qu'ils ressentaient à l'instant précis. Cet outil s'est démontré efficace pour accompagner les élèves dans la reconnaissance de leurs émotions et de leurs expressions. Par ailleurs, il a permis à l'élève ayant un mutisme sélectif d'exprimer plus facilement ses émotions, ainsi qu'à l'adulte de mieux comprendre ce que l'enfant ressentait, et donc, de pouvoir mieux l'accompagner dans l'expression de ses besoins. La stagiaire a également remarqué que certains élèves semblaient avoir plus de facilité à déplacer leur photo qu'à devoir exprimer leurs émotions verbalement. Cela a permis à la stagiaire, ainsi qu'à l'enseignante de la classe, de mettre en œuvre certaines interventions comme questionner l'élève afin de l'amener à analyser son émotion vécue et pour l'accompagner, au besoin, dans la régulation de son émotion ou dans la résolution de conflit, par exemple.

Tableau d'identification des émotions utilisé dans le milieu anglophone



(Spot Your Feelings - Check In -, Alber, s.d.)

C'est en partageant leurs expériences, ainsi que leurs observations que les stagiaires ont constaté que les référentiels utilisés dans chacun des milieux avaient quelques points en commun. Tout d'abord, chacune des émotions était liée à la même couleur repère. Par exemple, dans le milieu francophone, la tristesse et A Little Spot of Sad, dans le milieu anglophone, étaient tous deux illustrés à l'aide de la couleur bleue. Dans les deux milieux, des peluches du personnage abordé dans l'album ayant servi d'amorce étaient disponibles tout au long du développement du projet. Lors d'une lecture interactive, la stagiaire pouvait questionner les enfants afin de parvenir à déterminer quelle émotion était mentionnée dans le texte. L'adulte pouvait utiliser la peluche identifiée comme objet concret permettant d'illustrer les propos suggérés par les élèves. Lors des périodes de jeux libres, ces peluches étaient également laissées à la disposition des enfants afin qu'ils puissent s'approprier les différents contenus abordés en classe. Plusieurs élèves ont d'ailleurs donné vie aux peluches en faisant semblant qu'elles étaient vivantes et qu'elles suivaient différents scénarios inventés par ceux-ci. Pendant ces jeux libres, certains élèves nommaient les caractéristiques propres aux émotions qu'ils avaient découvertes dans les activités dirigées afin de se remémorer chacun des rôles joués par les peluches. Par ailleurs, lors des discussions de groupe, les élèves se référaient régulièrement aux peluches ou à l'affichage utilisé en classe lorsqu'ils voulaient parler des émotions. De plus, quelques élèves ont également utilisé les peluches, de la même manière que le tableau d'identification des émotions, pour communiquer leurs émotions alors qu'ils avaient de la difficulté à l'exprimer verbalement. Les stagiaires ont pu constater les apports significatifs du matériel concret et varié qui avait été utilisé tout au long de leur projet respectif. Que ce soit par les différents éléments visuels illustrés dans la classe, les différents indices physiques présentés aux élèves, le matériel ludique qui a été utilisé pour soutenir les apprentissages émotionnels des enfants, tous ces outils pédagogiques semblent stimuler l'intérêt des enfants de cet âge, mais permettent également de rendre plus significatifs pour les élèves les différents contenus plus abstraits.

Reconnaître les situations provoquant certaines émotions

Dans le but de poursuivre le développement des compétences émotionnelles des élèves, les stagiaires les ont guidés en utilisant différentes interventions afin de les amener à développer progressivement la conscience de soi, ainsi que l'empathie. C'est donc à l'aide de lectures interactives, de mises en situation et de causeries que les élèves ont été guidés dans la reconnaissance de contextes variés et de situations spécifiques qui pouvaient déclencher certaines émotions. Plus précisément, le développement de la conscience de soi, ainsi que la découverte des différentes causes plausibles pouvant engendrer le ressenti d'une certaine émotion ont aidé les élèves à mieux déceler les situations qui pouvaient les perturber et engendrer une certaine émotion d'une forte

intensité en eux. De plus, les stagiaires abordaient les élèves en leur demandant d'identifier les différentes manières dont les émotions pouvaient influencer leurs propres comportements. À la suite des interventions, les stagiaires ont toutes deux observé une meilleure capacité d'interprétation par les élèves des différents comportements qui leur étaient présentés. Les enfants parvenaient également à réguler de manières plus adéquates leurs comportements. Parfois même, de manières préventives, en évitant certaines situations pouvant être problématiques pour eux ou en nommant l'émotion qu'ils étaient en train de vivre afin de les aider à tempérer celle-ci. Par exemple, dans le milieu anglophone, un enfant avait exprimé à ses camarades qu'il ne voulait pas participer au jeu de chevaliers qu'ils lui suggéraient pendant les jeux libres, car il savait que ce jeu finirait par le fâcher. Il a alors pris la décision autonome d'aller jouer avec d'autres enfants. Dans le milieu francophone, un jeune garçon, qui avait un trouble du langage et qui avait auparavant vécu quelques crises de colère en classe, est entré de la récréation en soupirant fortement. Il s'est rendu au vestiaire de la classe et il répétait qu'il était en colère en tapant légèrement du pied. La stagiaire, qui était tout près de lui, s'en approcha et valida son émotion en la nommant, ainsi qu'en lui expliquant les différents signes physiologiques qu'elle pouvait observer chez lui. Ensuite, elle lui dit qu'elle reviendrait le voir quand il serait plus calme et prêt à lui parler de ce qui s'était passé. Cette situation était d'une durée d'environ trois minutes et le garçon était déjà plus calme par la suite. L'enfant avait réalisé un bel exploit en identifiant, par lui-même, l'émotion qu'il vivait. Cela l'a aidé à réguler et à être ensuite en mesure de régler la problématique qui l'avait engendrée calmement et efficacement.

Reconnaissance et identification des émotions vécues et observées chez les autres

Pour poursuivre les apprentissages réalisés par les élèves au niveau du développement de leur conscience de soi, le deuxième objectif poursuivi par les stagiaires était de les amener à se décentrer graduellement de leur vécu personnel pour les guider dans l'observation et la reconnaissance des émotions vécues par les autres. Elles ont rapidement constaté que ce deuxième objectif permettait de favoriser le développement de l'empathie chez les élèves. Effectivement, une même situation peut être susceptible de provoquer des émotions différentes en chaque individu, et ce, selon le contexte. Les partages en grand groupe ont permis aux enfants de prendre conscience des différences individuelles, notamment celles concernant les diverses perceptions, ainsi que les émotions qui pouvaient être ressenties par chacun dans d'une seule et même situation. À la suite de ces interventions, l'augmentation des gestes empathiques ou altruistes posés par les élèves a permis aux stagiaires d'observer une certaine décentralisation de soi de la part de plusieurs enfants. Des élèves consolait même d'autres élèves, les questionnaient sur leurs émotions ou venaient chercher l'aide d'un adulte lorsqu'ils percevaient que l'un d'entre eux vivait une émotion difficile. L'augmentation de leur capacité à interpréter les situations, selon leurs connaissances

liées aux émotions, ainsi qu'à comprendre qu'elles pouvaient être susceptibles de provoquer certaines émotions chez eux, ainsi que chez les autres, semble avoir eu des effets positifs sur leurs habiletés sociales. Les stagiaires ont d'ailleurs observé une diminution des conflits entre les élèves et l'apparition d'une plus grande ouverture de ceux-ci envers les propos de leurs camarades lors de négociations entre les élèves, pendant des périodes de jeux libres.

Ainsi, les discussions de groupe, les lectures interactives et les jeux dirigés ont non seulement permis d'améliorer les compétences en lien avec le décodage des signaux verbaux et physiques des émotions vécues par les autres, mais ont aussi amené les élèves à tenter d'inférer les pensées et les émotions vécues par leurs camarades lors de situations conflictuelles.

Expression et autorégulation de ses émotions, ainsi que de son comportement

Finalement, le troisième objectif du projet d'intervention en contexte était de soutenir le développement de diverses stratégies d'autorégulation de manière à favoriser l'autonomie des élèves lors de la gestion de leurs émotions, ainsi qu'à maintenir de meilleures interactions sociales. Pour ce faire, les stagiaires souhaitaient amener les élèves à développer des compétences socioémotionnelles liées à trois aspects précis :

→ **Apprendre à exprimer ses émotions de manières appropriées**

→ **Développer différentes stratégies d'autorégulation émotionnelle**

→ **Développer des stratégies de résolution de conflits**

En plus de la poursuite de la lecture interactive, l'enseignement explicite de stratégies et leur modélisation ont été privilégiés par les stagiaires. Les élèves ont d'abord été invités à partager leurs stratégies actuelles. Puis, d'autres leur ont été enseignées par l'entremise de la lecture interactive, de saynètes et de vidéos. Dans le milieu anglophone, plusieurs vidéos des personnages de Little Spot, de la collection de Diane Alber, ont été présentées aux élèves. Dans celles-ci, les personnages expliquent par eux-mêmes les différentes stratégies aux enfants. Ces présentations ont suscité un très grand intérêt de la part des enfants qui semblaient très motivés et engagés dans la pratique des stratégies proposées par les Little Spots. La vidéo dans laquelle Little Calm spot enseigne aux enfants une technique de respiration (Albert, 2022) et celle dans laquelle il présente une routine de yoga (Albert, 2021) ont notamment été grandement appréciées des élèves. Certains ont même régulièrement demandé à les visionner à nouveau. Ces outils ont aussi été transmis aux parents et plusieurs de ces derniers ont mentionné qu'à la maison, leurs enfants demandaient de pratiquer les techniques de respiration, ainsi que de retour au calme, avec les Little Spots. Certains élèves auraient même enseigné fièrement ces stratégies à leurs frères ou à leurs sœurs et même, à leurs parents. La stagiaire du milieu anglophone a observé une importante différence entre le niveau d'intérêt porté par les élèves envers la pratique des stratégies proposée par les adultes et les techniques enseignées par les personnages de la série. Ainsi, on a pu constater l'importance de susciter l'imaginaire des enfants, ainsi que le jeu, pour favoriser leur engagement, leur intérêt et leurs apprentissages lors de la période préscolaire.

Afin de favoriser l'expression adéquate des émotions par les élèves, les stagiaires devaient les amener à les exprimer verbalement, et ce, principalement lors de conflits.

Lorsque les élèves ont été invités à pratiquer leur « voix fâchée », afin d'exprimer leur colère adéquatement dans certaines situations, plusieurs d'entre eux-ci n'osaient pas hausser le ton lorsque c'était leur tour d'imiter la colère avec un ton d'affirmation. Ils s'exprimaient alors sur un ton doux et ils semblaient timides. Ils disaient, par exemple « Pourrais-tu arrêter de briser ma tour s'il te plaît ? ». Lorsque la stagiaire normalisait l'émotion de la colère dans certaines situations, elle expliquait à la classe qu'il était parfois important de s'affirmer en utilisant notre « voix fâchée ». Puis, elle le modélisait par la suite, à l'aide d'une grosse voix grave. Plusieurs élèves semblaient surpris de cette prestation et certains ont même exprimé que cela n'était pas gentil ou qu'ils se feraient chicaner s'ils parlaient « fâchés ». Ceci démontre, encore une fois, l'influence des expériences précédemment vécues par les enfants, ainsi que de différentes interprétations qu'ils peuvent en faire en fonction du milieu duquel ils proviennent avant leur arrivée en milieu scolaire. C'est en proposant diverses interventions visant à amener les élèves à comprendre les circonstances dans lesquelles il est légitime de se fâcher et de s'exprimer avec « sa voix fâchée », ainsi que la pratique et la normalisation de cette stratégie, que la stagiaire a observé que les élèves étaient ensuite amenés à l'appliquer de plus en plus. Par ailleurs, lorsqu'un élève s'exprimait sur un ton fâché, les autres élèves étaient davantage portés à cesser leur comportement dérangeant et même, à vouloir s'excuser. Ainsi, cette intervention posée afin d'aider les élèves à s'affirmer davantage semblait aussi avoir contribué à la gestion de situation conflictuelle. Une corrélation a d'ailleurs été observée entre l'augmentation de la capacité à verbaliser leurs propres émotions à leurs camarades et la diminution de l'ampleur que pouvaient prendre les conflits dans la classe. Les élèves semblaient parvenir davantage à résoudre leurs conflits en discutant par eux-mêmes ou en demandant le soutien de l'adulte. La stagiaire a d'ailleurs observé une diminution des gestes de violence et des crises émotionnelles. Les recherches démontrent d'ailleurs un lien entre le développement de l'assertivité et celle des compétences socioémotionnelles, menant alors à une diminution des conflits interpersonnels et une augmentation des relations sociales positives (Dryburgh et Al., 2022).

En milieu anglophone, lorsqu'une nouvelle stratégie était présentée aux élèves, une illustration la représentant était ajoutée au mur des émotions, et ce, positionnée sur le chemin, allant de la colère, à la tristesse, à la peur (l'anxiété) vers la joie et le calme (situé vers la droite). Au départ, lors des activités dirigées ou d'interventions individuelles, l'enseignante se référait aux pictogrammes afin d'accompagner les élèves dans leur cheminement personnel. Plusieurs d'entre eux se sont cependant rapidement mis à utiliser le coin calme et le mur des émotions de manières plus autonomes lorsqu'ils devaient régler des situations conflictuelles ou engendrant de fortes émotions. Les élèves ayant plus de difficulté à gérer leur émotion parvenaient tout de même à choisir et à appliquer des stratégies avec le soutien de l'adulte. L'utilisation d'un tableau d'encrage semble donc favoriser l'autonomisation des élèves dans la régulation de leurs émotions. De plus, cet outil fournit des rappels visuels des différentes stratégies enseignées en classe. Les intervenants du milieu anglophone ont d'ailleurs observé que les élèves étaient davantage portés à appliquer les stratégies de régulation émotionnelle enseignées lorsqu'ils étaient dans la classe et qu'ils pouvaient facilement se référer au tableau des émotions illustré. Cependant, lorsqu'ils étaient à l'extérieur de la classe, certains élèves n'arrivaient plus à nommer les stratégies enseignées et ils avaient donc besoin

d'être accompagnés par l'adulte afin d'être en mesure de réguler leurs émotions. Cette constatation semble démontrer que les rappels visuels et les outils imagés favorisent l'autonomie des élèves dans leur régulation émotionnelle.



The emotions' corner – Le coin des émotions

Constats, conclusion et ouverture

Bien que le développement des connaissances et des compétences socioémotionnelles se poursuive tout au long de la vie, la période préscolaire est une période indispensable pour en jeter les bases. Les apprentissages et compétences développées par les élèves à travers les différentes expériences vécues au préscolaire dépendent fortement de la richesse des interventions qui y seront menées. Elles exerceront une influence importante sur le bien-être et le développement des compétences socioémotionnelles des enfants (Kirk & Jay 2018). Les différentes observations découlant de l'expérience des deux stagiaires, pendant le déroulement de leur projet d'intervention en contexte, soulignent l'importance et l'avantage d'accompagner les élèves dans leur développement émotionnel. Elles ont constaté que c'est par l'entremise d'interventions significatives et concrètes qu'elles pouvaient guider les élèves dans la compréhension et dans l'acquisition de connaissances touchant le monde abstrait de la pensée, ainsi que les différents aspects touchant les émotions. Dans les deux milieux où se sont déroulés les projets respectifs, mais similaires sur certains points, les stagiaires ont pu constater l'apport de la littérature jeunesse, des situations ludiques et réelles, des discussions, ainsi que de l'utilisation d'outils de références visuels et concrets pour favoriser la compréhension des émotions par les élèves. L'affichage d'outils de références et de stratégies significatives semble aussi favoriser l'autonomisation des élèves au regard de l'analyse, de l'expression et de la régulation de leurs émotions.

Par ailleurs, les observations menées par les stagiaires soulignent les liens qu'il peut y avoir entre le développement des compétences émotionnelles des élèves et l'amélioration de leurs compétences sociales. Différents auteurs, dont Denham et ses collaborateurs (2003), soulignent d'ailleurs la corrélation entre le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant d'âge préscolaire, ainsi que la qualité de leurs compétences sociales en développement et futures. Ainsi, il serait certainement avantageux de combiner des interventions visant le développement des compétences sociales à celles axées sur le développement émotionnel des élèves du

préscolaire, afin d'optimiser leur développement socioaffectif. Il serait alors intéressant de mesurer les effets d'un tel projet d'intervention sur le développement des élèves y ayant participé durant une année scolaire complète.

Références

- Alber, D. (S.D) SPOT Check In poster and bookmark. [affiche]. Inspire to create. <https://www.dianealber.com/products/spot-check-in-poster-and-bookmark-digital-download>
- Alber, D. (2020a) A Little scribble SPOT. Diane Alber Art LLC.
- Alber, D. (2020b) A Little SPOT of happiness. Diane Alber Art LLC.
- Alber, D. (2020c) A Little SPOT of sadness. Diane Alber Art LLC.
- Alber, D. (2020d) A Little SPOT of anger. Diane Alber Art LLC.
- Alber, D. (2020e) A Little SPOT of love. Diane Alber Art LLC.
- Alber, D. (2020f) A Little peaceful SPOT. Diane Alber Art LLC.
- Alber, D. (2021, 29 Novembre). Calm SPOT Song-Animated music video for kids. [vidéo]. YouTube: <https://youtu.be/m0-mzSgDGps?feature=shared>
- Alber, D. (2022, 17 mars). A Little SPOT: Peaceful/Calm SPOT Breathing. [vidéo]. YouTube: https://youtube.com/shorts/gANY_WBw1d4?feature=shared
- Bronfenbrenner, (1979) dans Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieu socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. Brock Educatio.13(2).https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1232568865235_1828444973_21973/approche%2520%25C3%25A9cosyst%25C3%25A9mique.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire. p.19 <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? Child Development, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dryburgh, N. S. J., Ponath, E., Bukowski, W. M., & Dirks, M. A. (2022). Associations between interpersonal behavior and friendship quality in childhood and adolescence: A meta-analysis. Child Development, 93. e332–e347. <https://doi.org/10.1111/cdev.13728>
- Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant: Comment les développer? Les Cahiers Dynamiques, 71, 24-32. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0024>
- Kirk, G., & Jay, J. (2018). Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships. Journal of Research in Childhood Education, 32(4), 472–485. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1495671>
- Llenas, A. (2017), La couleur des émotions. Éditions Quatre Fleuves
- Mélançon, J. (2015). Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. Revue de recherches en littérature médiatique multimodale, 2. <https://doi.org/10.7202/1047310ar>
- Palama, A., Theurel A., Gentaz E. (2017). Le développement des émotions primaires durant l'enfance. Laboratoire SMAS, 195-201. https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/9315/0634/4237/sept17_me_sc_cogn_emotions_final.pdf

LA PLEINE CONSCIENCE

AUDREY DESCHÊNES, ERICKA LEMELIN ET ROSALIE NADEAU



Introduction

L'attention et la concentration sont des sujets préoccupants lorsque nous parlons de notre société actuelle (Dujardin, 2024). Cela touche non seulement les élèves, mais également toute la population. Dans une société où les enfants sont captivés par les outils technologiques et où la vie va vite, cela peut engendrer des conséquences chez les enfants qui sont en pleine phase de développement et d'apprentissage (Kabat-Zinn, 2009). En effet, la surstimulation de l'attention, le rythme de vie fatigant et stressant, ainsi que la complexité des relations interpersonnelles nuisent à l'attention et la concentration en contexte scolaire. Lorsque les élèves entrent en classe, les retombées nocives sur l'attention et la concentration sont démontrées par leur comportement.

Nous nous intéressons donc au développement de la pleine conscience dans le but de favoriser l'attention et la concentration par l'introduction d'ateliers de méditation et d'introspection au préscolaire et au primaire.

La pleine conscience est un sujet d'intérêt général, grandissant et de plus en plus intégré au monde du préscolaire (Levasseur, 2023). Les recherches démontrent que les interventions préventives de la pleine conscience ont des incidences positives sur la personnalité et les compétences des élèves qui sont en plein développement (Devault, 2023).

Mais, qu'est-ce que la pleine conscience ?

Selon les différents auteurs, le terme pleine conscience a différentes terminologies, que ce soit mindfulness en anglais ou présence attentive dans certaines publications québécoises (Berghmans, 2010). Les techniques utilisées pour développer la pleine conscience sont issues de pratiques culturelles bouddhistes de plus de 2500 ans. Récemment intéressées par les psychologues occidentaux, celles-ci ont été laïcisées et adaptées pour divers contextes et besoins (Didonna, 2009).

La définition de la pleine conscience dans les sujets de recherche prend différentes formes. Elles sont grandement définies en fonction des intérêts des auteurs (Shonin, Vangordon et Griffiths, 2015). Cependant, ils sont majoritairement unanimes sur le fait que la pleine conscience soit une implication de l'attention soutenue sur le moment présent qui nécessite un effort, des expériences et de la pratique. Les exercices de méditation, d'observation et de respiration sont des facilitants. Les différentes pratiques doivent être intégrées dans la vie quotidienne pour qu'elles deviennent des habitudes. La pleine conscience nécessite l'observation des perceptions sensorielles, affectives et cognitives ou des stimuli externes. (Fall, 2016).

La pleine conscience permet de s'ancrer dans le présent par des techniques d'introspection. Les ateliers permettent la prise de conscience de son environnement, de son corps, de ses pensées et de ses émotions. (Kabat-Zinn, 2009). Ainsi, travailler la pleine conscience à l'aide d'ateliers avec des élèves d'âge préscolaire et primaire pourrait avoir des retombées positives sur leur bien-être personnel et scolaire. Leur attention et leur concentration pourraient en bénéficier, ce qui préviendrait, entre autres, les difficultés d'apprentissages et de comportements. De ces faits, nous nous intéressons aux bienfaits des ateliers de pleine conscience sur l'attention et la concentration des élèves en lien avec leurs fonctions exécutives.

L'attention et la concentration

L'attention et la concentration des élèves du préscolaire et du primaire sont des aptitudes fondamentales. Elles ont un impact sur les acquis académiques (Bull et Lee, 2014), les exigences scolaires et sur le développement global (Blair et Raver, 2015). Les impacts en classe sont multiples et touchent différents domaines. Au niveau des capacités cognitives, elles influencent le maintien de l'attention sur une tâche pendant une période déterminée selon l'âge. Ces habiletés permettent d'ignorer les distractions internes et externes et à assurer des transitions fluides et efficaces entre les tâches (Hoyer, 2020). Lors des situations d'enseignement-apprentissage, les élèves ayant une attention soutenue et une concentration accrue pourront encoder, assimiler le contenu et emmagasiner les informations dans leur mémoire à long terme plus facilement (Baddeley, 2000).

Plusieurs études dont celles du professeur John Kabat-Zinn et du Médecin Psychiatre Christophe André prouvent que l'attention et la concentration sont définies comme étant des muscles du cerveau qui peuvent être entraînés par la méditation (Blasco et Dujardin, 2024). La synchronisation cérébrale agit sur l'attention et la concentration par les ondes cérébrales transmises. Ces ondes sont filtrées en lien avec la pertinence de l'information perçue : est-elle pertinente ou non ? Dois-je y porter attention ou continuer ma tâche ? De ce fait, les apprentissages acquis lors des méditations aident à ce traitement de l'information. En effet, les apprentissages acquis favorisent l'activité neuronale ce qui a un effet positif sur la myélinisation du cerveau. Une meilleure myélinisation favorise le traitement de l'information et, par le fait même, l'attention et la concentration de l'élève (Cook, 2024).

« La méditation est une sorte de gym du cerveau ». Blasco et Dujardin, 2024

Les lacunes d'attention et de concentration au primaire sont un fléau important dans une société aussi stimulée que la nôtre. Le stress et l'anxiété apportent souvent des conséquences négatives auprès des élèves, ce qui influence leurs comportements à l'école (Kabat-Zinn, 2009). Par les séances de pleine conscience, les élèves acquièrent des connaissances afin de développer leurs fonctions exécutives dans le but de les réinvestir dans leurs apprentissages (Devault, 2023). Leur concentration et leur attention sont ainsi favorisées par des méthodes d'autorégulation et une meilleure compréhension de leurs schémas mentaux (Blasco et Dujardin, 2024).

Les différentes recherches sur les déficits de l'attention et de la concentration ont démontré une corrélation avec les troubles de l'apprentissage (Rouillard, Chartrand et Chevalier, 2006). Les interventions préventives, et ce, tôt dans le cheminement scolaire, sont des facteurs qui peuvent aider à prévenir les risques de difficultés académiques et peuvent avoir des effets positifs sur le rendement scolaire (Paour et Cèbes, 2003).



Qu'est-ce que sont les fonctions exécutives ?

Les fonctions exécutives sont des processus cognitifs hétérogènes qui nous permettent de fonctionner quotidiennement. Ces habiletés mentales sont en action lors de la gestion des comportements, des pensées et des émotions. La mémoire de travail, le contrôle de l'inhibition, la régulation émotionnelle, la flexibilité mentale, la planification, la prise de décision et la mémoire de travail sont les principales fonctions exécutives (Institution des troubles d'apprentissage, 2024).

Le fait de proposer des pratiques de la pleine conscience en classe contribuera au développement optimal de leur cerveau, car leurs réseaux neuronaux qui sont responsables de la régulation émotionnelle sont en plein développement (Roeser et Zelazo, 2012). Les effets de la pleine conscience sur les fonctions exécutives des élèves seront influencés par les connexions dans les circuits du cortex préfrontal d'un rythme maximal et les élèves se verront mieux outillés pour faire face aux obstacles de la vie (Roeser et Zelazo, 2012).

Plusieurs recherches permettant d'établir un lien positif entre des ateliers de pleine conscience à l'école et ses effets sur des fonctions exécutives ont été concluantes. En effet, une étude de doctorat en 2022 a exploré les effets de la pleine conscience sur l'anxiété des enfants d'âge scolaire. Chacun des groupes travaillait certaines fonctions exécutives chez les élèves : la régulation des émotions, l'inhibition, l'attention divisée et la planification. En travaillant ces fonctions exécutives à une fréquence d'environ 60 minutes par semaine, les recherches ont démontré une réduction de l'anxiété et une augmentation des moyens utilisés par les élèves pour y parvenir (St-Cyr, 2022). De plus, plusieurs recherches démontrent également les effets positifs de la pratique de la pleine conscience, chez les adultes, sur le plan social, comportemental, cognitif et psychologique (Bishop et al., 2004 ; Kabat-Zinn, 1993).

De ces faits, plusieurs études prouvent que la pratique de la pleine conscience a des effets positifs sur les fonctions exécutives des élèves qui, elles, pourront aider l'élève à traiter l'information pour être concentré et attentif en classe (Bolte et Stordeur, 2020).

La pleine conscience dans un cadre scolaire

Ainsi, selon les recherches en éducation, il est possible de mentionner qu'il existe une corrélation entre la pratique de la pleine conscience, les fonctions exécutives en plus de l'attention et de la concentration. Or, comment est-il possible de transposer ses ateliers en classe ?

D'abord, en considérant l'importance du temps passé en classe, le milieu scolaire est un environnement très pertinent pour aborder cette problématique. En lien avec les domaines généraux de formation, le programme de formation de l'école québécoise accorde d'ailleurs une haute importance en ce qui a trait à soutenir le développement des compétences personnelles et sociales des élèves (Ministère de l'Éducation, 2006).

Or, la connaissance et la régulation de ses propres fonctions exécutives ne se font pas du jour au lendemain. C'est le fruit d'une pratique constante. Pour ce faire, il est nécessaire d'intégrer cette pratique à nos routines de classe de façon quotidienne, dans le but que cette pratique devienne une habitude pour les élèves. Par l'intégration de petits ateliers quotidiens, les élèves prendront l'habitude de faire un retour au calme et de se centrer sur soi de façon autonome (Blasco et Dujardin, 2024). La classe est un lieu idéal pour cette pratique quotidienne puisque c'est un lieu encadrant dans lequel l'élève peut avoir du soutien de son enseignante et développer sa pleine conscience auprès d'un modèle et de ses pairs. L'enseignante soutient les élèves dans leur méditation quotidienne, sans jugement, en s'assurant d'échanger verbalement sur la pratique, étant donné que chaque personne vit sa méditation de sa propre façon (Ibid). Lors de la répétition des activités, cela apporte un aspect rassurant aux élèves et leur permet de développer un sentiment de compétences. Les échanges et la participation favorisent un sentiment de contrôle sur l'expérience et sur l'activité de groupe (Devault, 2023).

« Le développement de la pleine conscience est un processus. »
(Blasco et Dujardin, 2024)

Les recherches démontrent que pour intégrer la pratique de pleine conscience dans sa classe, l'enseignante doit être, elle-même, un modèle pour ses élèves. Elle doit donc vivre les ateliers de pleine conscience et l'expérience de la médiation avant même de le faire vivre à ses élèves. Cela a pour but de bien guider et accompagner ses élèves dans la réalisation (Levasseur, 2024). On note aussi qu'un bon modèle de pleine conscience est également une enseignante qui vit l'activité au même moment que ses élèves. C'est en prenant part, elle aussi, aux routines quotidiennes qu'elle encourage ses élèves à faire de même. Les élèves seront davantage motivés par les actions de leur enseignante et reproduiront ses comportements (McTighe, Tomlinson, Svingningsen, 2010).

Les types d'ateliers possibles

Selon les auteurs, un atelier peut avoir différentes interpellations, mais les objectifs et techniques restent principalement les mêmes.



Les techniques se doivent d'être vulgarisées, simples et accessibles pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences de vie qui contribueront à leur épanouissement à l'école tant dans leurs apprentissages que dans le vivre ensemble. Dans la sélection des ateliers et leur planification, miser sur le caractère ludique, l'utilisation du jeu, l'appel à la créativité et l'utilisation de métaphores, le plaisir et sans oublier les intérêts des élèves (Devault, 2023). Les ateliers développent les habiletés de l'observation, de la description, de l'agissement en conscience, de l'évitement du jugement et de la non-réactivité qui représentent les bases de la pratique de la pleine conscience (Ibid.).

Les recherches démontrent également que les ateliers doivent être routiniers, encadrants et selon une formule similaire. Un rituel est pertinent pour assurer un sentiment de bien-être, de sécurité et d'habitude chez les élèves afin qu'ils comprennent ce qui est attendu d'eux dans le but de favoriser les partages et échanges en groupe (Blasco et Dujardin, 2024). Chaque atelier termine également avec une discussion ouverte sur le partage de l'expérience de chacun en groupe (Ibid.).

La participation aux ateliers est également sur une base volontaire. Il est important de mentionner aux élèves qu'ils ont le choix de participer ou non tout au long de l'atelier, tant qu'ils agissent dans le respect des autres en restant calmes, attentifs, silencieux et bienveillants (Levasseur, 2024).

Ainsi, plusieurs activités quotidiennes sont possibles et peuvent s'intégrer facilement à une routine de classe. En voici quelques-unes pertinentes.

Les activités de reconnaissance des émotions dont l'intention est de nommer et reconnaître ce que les



élèves ressentent à un certain moment. Il est recommandé de faire ces activités avant et (ou) après les séances pour capter les changements. Ce type d'activités sont des entraînements à l'écoute de leur état intérieur, se connaître et développer l'empathie.

Les activités de retour au calme qui proposent des exercices et des techniques de relaxation initiées par des exercices de respiration, et d'entraînement de l'attention. Elles peuvent utiliser l'imagination, impliquer des manipulations et mettre en œuvre diverses techniques d'impact (Blasco et Dujardin, 2024).

Les activités d'expression de la gratitude qui permettent aux élèves d'entraîner leur schéma de pensée vers le positif. Il est suggéré de le faire chaque jour, quelques minutes, pour que les bienfaits se manifestent. Ces activités peuvent être réalisées de différentes manières : à l'aide de la visualisation, à l'aide d'un journal de bord ou en faisant une discussion. Cette dernière permet d'identifier de belles choses qui sont arrivées, des choses qui les ont rendus fiers et des personnes pour qui ils sont reconnaissants (Blasco et Dujardin, 2024).

Les activités de reconnaissance de soi qui encouragent les élèves à voir leurs forces et leurs qualités. Ces activités ont comme objectif l'acceptation de soi et la reconnaissance de la valeur individuelle (Devault, 2023).

Les activités reliées aux sens peuvent prendre différentes formules. Elles peuvent être des moments de pause pour s'ouvrir aux informations fournies par les sens, pour prendre conscience de leur environnement. Elles peuvent être des dégustations en pleine conscience, stimulant les sens par l'attention portée à la texture, l'odeur et les arômes, les bruits, la couleur, les sensations et les goûts. Lors des dégustations en pleine conscience, il faut garder en tête lors du choix des aliments à déguster que les papilles gustatives et le sens du goût des enfants ne sont pas le même que ceux des adultes (Nicklaus, Boggio & Issanchou, 2005).

Les activités d'ancrage dans le présent permettent l'émergence des pensées et les laissent disparaître, sans jugement ainsi favorisant l'acceptation de toutes les pensées qui se manifestent. Ce type d'activité permet également d'outiller les élèves à prendre conscience de leur voix intérieure, à faire fi de celles négatives lors de situations stressantes ou difficiles (Devault, 2023).



Les activités qui font appel au corps et aux mouvements. Que ce soit par la danse, des mouvements de gymnastique effectués lentement ou du yoga. Ces activités permettent le relâchement des tensions, évacuer le surplus d'énergie (Ibid).

Les activités d'inhibition qui sont amenées pour que les élèves puissent percevoir qu'il est possible de freiner leur impulsivité. Ces activités démontrent aux élèves qu'ils sont capables d'agir autrement que par leur impulsion. (Devault, 2023)

L'aménagement d'un coin pour se recentrer qui est évolutif en classe qui s'agrémentent selon les techniques expérimentées pour faciliter une utilisation autonome. La relaxation est un besoin fondamental de l'enfance. Chaque jour, le renouvellement de l'énergie permet aux élèves de se relaxer et d'augmenter leur capacité d'attention (Ibidi.), (Blasco et Dujardin, 2024). Dans la classe, «les enfants qui ont le plus besoin de se calmer sont généralement ceux qui ont le plus de difficulté à y arriver» (Ibid.).

Les exercices de respiration sont complémentaires à tous les ateliers. Les scientifiques affirment que leurs effets sur le rythme cardiaque, l'attention, la régulation émotionnelle et l'oxygénation du corps et le métabolisme sont immédiats. La respiration abdominale a un effet spécifique sur le retour au calme par l'activation du système nerveux parasympathique (Devault, 2023).

Chaque activité doit viser à ce que les élèves développent des moyens personnels pour se calmer, se concentrer et être attentifs. Ces moyens de régulation concernent principalement les fonctions exécutives mentionnées précédemment. En ayant en leur possession des outils, cela leur permettra d'avoir un meilleur contrôle de leurs fonctions exécutives (St-Cyr, 2022). L'attention et la concentration, résultant des fonctions exécutives, s'en verront alors bénéficier (Bolte et Stordeur, 2020).

Programmes et formations adaptés en milieu scolaire :

Une grande diversité de programmes sur la pleine conscience a été amenée dans les milieux scolaires. Au cours des dernières années, on remarque un intérêt grandissant pour les études sur les interventions et les programmes en contexte scolaire (Trudeau, 2022), (Gosselin et Turgeon, 2015 ; Zenner et al., 2014).



La société Petit Bambou offre des ressources spécialement pour les enseignants et les écoles gratuitement en lien avec le développement de la pleine conscience chez les enfants. Le cahier de l'enseignant propose un programme comprenant 12 séances qui débutent par une histoire, une expérimentation en lien avec l'histoire permettant de pratiquer la pleine conscience. Les thèmes abordés sont : l'attention à soi, le corps et les cinq sens, la respiration, les émotions et à la gratitude et à la bienveillance. Chaque activité a des objectifs distincts, comme l'attention au corps, l'attention sur les sons, l'attention sur des objets, la méditation en mouvement, l'attention au monde extérieur, l'attention aux battements de cœur et la respiration, l'attention aux sensations corporelles, le fait d'orienter son attention sur les bonheurs du quotidien, l'attention aux émotions, etc. (Blasco et Dujardin, 2024)

Le programme de Manon Jean nommé « Arbre en cœur » est représentatif des nouvelles approches psychothérapeutiques. Les ateliers de pleine conscience s'adressent aux enfants entre 3 et 8 ans. Elles sont composées d'ateliers divers divisés en cinq modules nommés : la météo intérieure Mc. (Jean, 2024)



Génération IPC : Judith Levasseur

Ce programme de formation vise à outiller les élèves ainsi que les enseignants sur l'implantation de la pleine conscience et les techniques d'impact en classe. Ayant elle-même été enseignante, Judith Levasseur, fondatrice, a pour mission d'aider les jeunes à s'aimer, développer une attitude positive et avoir une meilleure gestion de leurs émotions. Par des activités de pleine conscience ainsi que des techniques d'impact, ce programme démontre qu'il est possible d'améliorer l'attention et réduire le stress et l'anxiété. (Levasseur, 2023)

Le programme de Annie Devault aborde la pleine conscience avec les 5-12 ans. Ce programme contient un guide pratique à l'intention des enseignants et des intervenants. Il contient également un programme d'exercices de pleine conscience de huit semaines entièrement adaptées aux enfants d'âge scolaire. Il a un double objectif : aider les professionnels de l'éducation à saisir les bases de la pleine conscience, puis à encourager concrètement les enfants à implanter ces pratiques dans leur vie. (Devault, 2023)

Le programme d'Élisabeth Couzon, quant à lui, regroupe des ateliers de méditation avec les enfants sous la forme d'un parcours pas à pas. Celui-ci contient des capsules de 10 minutes par jour pour vivre la pleine conscience avec son enfant. Ce programme est donc très accessible pour les enseignants du primaire (Couzon, 2020)

Littérature jeunesse sur la pleine conscience

La littérature jeunesse est souvent utilisée en enseignement pour favoriser l'enseignement interdisciplinaire. La littérature jeunesse permet d'engager les élèves dans un processus d'enseignement ludique et engageant. Il existe également un lien positif entre la compréhension d'un phénomène ou de sujet et la lecture d'un album jeunesse sur celui-ci (Desnoyers-Mathieu et Morin, 2012).

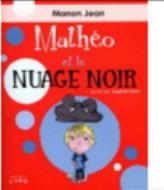
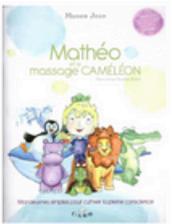
La pleine conscience abordée dans la littérature jeunesse est également un très grand univers permettant d'explorer divers sujets avec les élèves, d'introduire et de vulgariser ce qu'est la pleine conscience aux enfants en plus d'expliquer les bienfaits des ateliers suivis.

D'autres études qui évaluent les effets de la pratique de la pleine conscience sur l'anxiété et les performances scolaires des élèves ont permis, elles aussi, d'établir un lien positif entre ces deux composantes. En effet, les activités permettant de se concentrer sur le moment présent ont eu des effets bénéfiques sur les capacités d'apprentissage des élèves en plus de développer des méthodes de gestion du stress (Gutierrez et al., 2019).

Cette même étude démontre que les résultats peuvent être également positifs pour les enseignants. En effet, la pratique de la pleine conscience en classe permettrait un meilleur bien-être émotionnel, une meilleure compréhension des émotions et des façons de penser des élèves, ce qui a eu des effets bénéfiques sur leurs interventions avec eux (Ibid).

C'est pourquoi la pratique d'ateliers et de situations d'enseignement-apprentissage de pleine conscience, de façon routinière, pourrait donc avoir un effet positif sur l'attention et la concentration des élèves. Évidemment, la pratique de la pleine conscience n'est pas la solution miracle à tout. Sa pratique sur une base régulière permet d'outiller l'élève. Or, la pleine conscience ne fait pas magiquement disparaître toutes les difficultés, internes ou externes, que pourrait rencontrer l'élève (Devault, 2023).

Somme toute, les recherches actuelles sur le sujet permettent d'établir un portrait encourageant de la situation, laissant espérer que les classes des générations futures pourront bénéficier de la pratique de la pleine conscience à leurs bénéfices (Ibid).

Exemples de littérature jeunesse à utiliser en classe		
	Titre	Auteur
	Ollie	Elise Gravel
	Mathéo et le nuage noir	Manon Jean
	Ajuster la météo intérieure des enfants	Manon Jean
	Mathéo et le massage caméléon	Manon Jean

Références

- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. Trends in cognitive sciences, 4 (11), 417-423.
- Bishop, R. S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 10, 125-143.
- Blair, C. et Raver C. C. (2015). School readiness and self-regulation : A developmental psychobiological approach. Annual Review of Psychology, 3(66), 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015231>(Blair et Raver, 2015)
- Blasco, B. Dujardin, L. (2024). Petit Bambou et l'école: Idées d'activités de pleine conscience à vivre en classe. Repéré à URL : <https://medias.net/bambou.com/ebook/fr/école/Cahier-activités-école-FR.pdf>
- Bolle, M., & Stordeur, J. (2020). Comment développer les fonctions exécutives dans le fondamental. Éditions Atzédo.
- Bull, R., & Lee, K. (2014). Executive functioning and mathematics achievement. Child Development Perspectives, 8(1), 36-41.
- Cook, V. (2024). Introduire les neurosciences à l'école primaire. Cortica, 3 (1), 200-256.
- Couzon, E. (2020). La méditation de pleine conscience pas à pas. ESF Éditeur. Québec : Québec.
- Desnoyers-Mathieu, M.-C. & Morin, M.-F. (2012). La littérature de jeunesse au service de la compréhension. Québec français, (164), 65-68.
- Devault, A. (2023) La pleine conscience avec les 5-12 ans : guide pratique à l'intention des enseignants et des intervenants. Éditions CHU Sainte-Justine.
- Dujardin, L. (2024). Petit Bambou et l'école : Pratiquer la méditation en classe. Guide à destinations des enseignants. Repéré à URL <https://medias.net/bambou.com/ebook/fr/école/Méditer-à-l'école-Le-guide.pdf>
- Didonna, F. (2009). Clinical handbook of mindfulness (Vol. 18, pp. 5-18). New York : Springer.
- Gravel, E. (2021). Ollie : un livre sur la pleine conscience. Édition Scholastic
- Gutierrez, A. S., Krachman, S. B., Scherer, E., West, M. R., & Gabrieli, J. D. (2019). Mindfulness in the Classroom: Learning from a School-Based Mindfulness Intervention through the Boston Charter Research Collaborative. Transforming Education.
- Hoyer, R. (2020). Des marqueurs comportementaux et cérébraux de la distractibilité au cours du développement typique à la validation d'un nouvel outil diagnostique des déficits attentionnels (Doctoral dissertation, Université de Lyon)
- Institution des troubles d'apprentissage. (2024) Le point sur les fonctions exécutives, primaire. Repéré à URL <https://www.institutata.com/ls-informer/fonctions-executives>
- Jean, M. (2024). Le concept de l'Arbre en cœur. Repéré à <https://manonjean.com/arbre-en-coeur-0bnl-duplicate-1/>
- Kabat-Zinn, J. (2009). Au cœur de la tourmente, la pleine conscience. Le manuel complet de MBSR, ou réduction du stress basée sur le mindfulness. De Boeck.
- Levasseur, J. (2024). Génération IPC. Repéré à <https://impactpleineconscience.ca/>
- McTighe, J., Tomlinson, C. Sverningsen, B. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Montréal, Québec. Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/juines/afag/PFEQ_domaines-generaux-formation-primaire.pdf
- Nicklaus, S., Boggio, V., Chabanel, C., Issanchou, S. (2005). A prospective study of food variety seeking in childhood, adolescence and early adult life. Appetite. Repéré à <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15927730/>
- Roeser, W et Zelazo, P.D. (2012). Contemplative Science, Education and Child Development; Introduction to the Special Section. Child Development Perspectives, 6, 143-145.
- Rouillard, M., C. Chartrand et N. Chevalier. 2006. « Interventions des enseignants et des éducateurs ». Chap. in Le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité : Les enjeux en santé et en éducation, sous la dir. de N. Chevalier, M.C. Guay, A. Achim, P. Lagueix et H. Poissant (dir.), Québec, Canada. Presses de l'Université du Québec, collection Santé et Société.
- St-Cyr, J. (2022). L'impact des programmes de pleine conscience sur l'anxiété des élèves du primaire en classe régulière (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Trudeau, N. (2022). Conditions d'implantation et effets des interventions basées sur la pleine conscience en contexte scolaire auprès des enfants vivant de l'anxiété (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Zylowska, L. (2012). Pleine conscience et troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité chez l'adulte. Repéré à https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=HhNtRDpAAQBA&oi=fnd&pg=PP2&dq=pleine+conscience+et+attention&ots=4VbXnJl0Cs&ui=peRwL1Cq3Xn5F1cA0zUu0BfW4&redt_esc=y#v=onepage&q&f=false

Conclusion

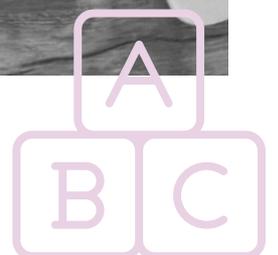
En somme, les recherches scientifiques permettent d'affirmer qu'il existe un lien positif entre le développement de la pleine conscience, l'attention et la concentration (Zylowska, 2012).

Certaines études démontrent également que les fonctions exécutives ont un grand rôle à jouer en ce qui a trait au traitement de l'information et à la façon dont l'enfant gère les différents stimuli internes et externes (St-Cyr, 2020).

PRÉSCOLAIRE



LE DÉVELOPPEMENT
LANGAGIER



LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE

SARAH-ÈVE CÔTÉ ET SARAH-ANN GRÉGOIRE



Introduction

Les difficultés langagières sont très présentes au préscolaire. Par ailleurs, certaines recherches scientifiques révèlent qu'au moins 81% des enfants âgés entre 5 et 12 ans ont un déficit langagier important non identifié.

On affirme également que ce déficit occasionne, chez quelques enfants, des comportements d'indiscipline et des difficultés particulières en ce qui a trait au développement psycho-affectif (Hollo, Wehby et Oliver, 2014). Qu'il s'agisse de bégaiements, d'allophonie, d'un retard au niveau du vocabulaire ou d'un trouble diagnostiqué, un grand nombre d'enseignantes témoignent de l'écart de leur groupe à ce niveau.

De plus, mentionnons que les difficultés en écriture et en lecture au primaire et au secondaire ne sont pas rares. Le préscolaire ayant un grand rôle de prévention, tous les enfants de maternelle devraient bénéficier d'interventions universelles efficaces pour améliorer leur langage oral et leur compréhension. De plus, le jeu symbolique prenant une place importante dans une journée type au préscolaire, il s'agit d'un contexte idéal pour placer l'enfant dans sa zone proximale de développement. Toutefois, les enseignants manquent souvent de temps pour s'investir dans celui-ci et ne savent pas toujours comment s'y prendre. L'objectif de cet article sera donc de définir les interventions favorables à mettre de l'avant pour maximiser le développement langagier en contexte de jeu symbolique.

Concepts clés

Le jeu symbolique est une activité ludique qui place l'enfant dans un rôle. Il utilise alors des objets et le langage pour créer des situations imaginaires ou réelles dans lequel il peut devenir un personnage. Les objets utilisés dans le jeu symbolique sont souvent dit ouverts et polyvalents. Ils n'ont pas une utilité précise et c'est ce qui permet à l'enfant de développer **le principe de substitution**. Par exemple, un simple morceau de bois peut devenir une baguette magique dans le coin Halloween, un ustensile dans le coin maison ou une lampe de poche dans le coin forêt. Travailler la substitution est essentiel à l'apprentissage de la langue écrite, puisque celle-ci est à la base de l'utilisation des symboles pour remplacer des sons.

Recension des écrits

La contribution de Lev Vygotsky

Lev Vygotski, psychologue du développement, a influencé la compréhension que nous avons aujourd'hui du jeu symbolique. D'abord, ses idées sur la zone proximale de développement indiquent que les apprentissages doivent être accompagnés et légèrement guidés pour qu'il y ait un développement optimal. De manière plus précise, lorsqu'on se situe dans la zone proximale de développement, on suggère que l'enfant réalise une tâche d'apprentissage réalisable, mais qui contient tout de même certains défis. Ainsi, l'adulte doit agir en tant que facilitateur, en vue de faire progresser l'enfant

dans sa zone proche de développement, au fur et à mesure que les tâches et les activités proposées gagnent en complexité.

Par ailleurs, Vygotsky soutient que cette intervention influence considérablement le développement de l'autonomie et la progression des élèves vers la réussite. En somme, il est possible d'affirmer que le jeu symbolique aide les élèves à développer leur langage tout en favorisant les expériences de réussite et en contribuant à l'engagement et à la motivation des élèves dans leur processus d'apprentissage (Chaiklin, 2009; Vergnaud, 2000; Vygotski, 1997).

Les travaux de Bruner : l'étayage

Or, selon Bruner, le jeu est essentiel puisqu'il représente un moyen d'exploration, une source de plaisir et un environnement adéquat et propice aux inventions. De plus, comme le jeu résulte, la plupart du temps, d'un questionnement ou d'une situation-problème, l'enfant qui joue est motivé à résoudre le problème et y reste concentré (Valiant, 2006). Ainsi, l'enseignant peut agir comme guide et pratiquer l'étayage afin de soutenir et accompagner les jeunes apprenants dans leur développement. L'étayage étant un concept socio-constructiviste intimement lié à la zone proximale de développement, il a bien été développé par Bruner, lequel stipule que les échanges entre le tuteur et l'apprenant doivent être adaptés au niveau de ce dernier. Il impliquerait 6 fonctions : l'enrôlement (engager l'intérêt de l'enfant), la réduction des degrés de liberté (différencier ou découper la tâche), le maintien de l'orientation (maintenir la motivation, l'intérêt et l'attention), la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration (éviter le sentiment d'échec, dramatiser l'erreur) et la démonstration. (Lestage, 2008, p.7)

Les travaux de Lentin

Certes, il est également possible de justifier la pertinence du jeu symbolique, dans le cadre du développement langagier, en s'appuyant sur les travaux de Lentin. D'une part, ce dernier affirme que lorsque l'enfant joue, il structure sa pensée et il expérimente des interactions en situation immédiate. En d'autres termes, il est possible d'affirmer que l'élève apprend progressivement à maîtriser des variantes langagières diversifiées, allant de l'oral à l'écrit lorsqu'il entre dans le jeu symbolique. D'autre part, la mise en fonctionnement du langage étant actualisée par le fonctionnement sémantico-syntaxique de la langue, qui consiste à stimuler mentalement l'enfant, lui permet peu à peu, d'acquérir des habiletés qui lui permettent d'organiser son discours selon différents contextes (Lentin, 1971). De plus, Lentin considère que l'adulte joue un rôle important dans le développement de ces habiletés, car il soutient que l'apprentissage du langage réfère aussi à un processus interactionnel et dynamique qui se développe au cœur des interactions langagières avec les adultes (Lentin, 1971).

L'article de Roxanne Drainville et Christian Dumais

Cette étude, appuyée sur les écrits vygotskiens, propose huit types d'intervention pour guider les enseignants dans leur accompagnement du jeu symbolique. Elle distingue ceux qui sont faits à l'extérieur et à l'intérieur du jeu (Voir figure 1).

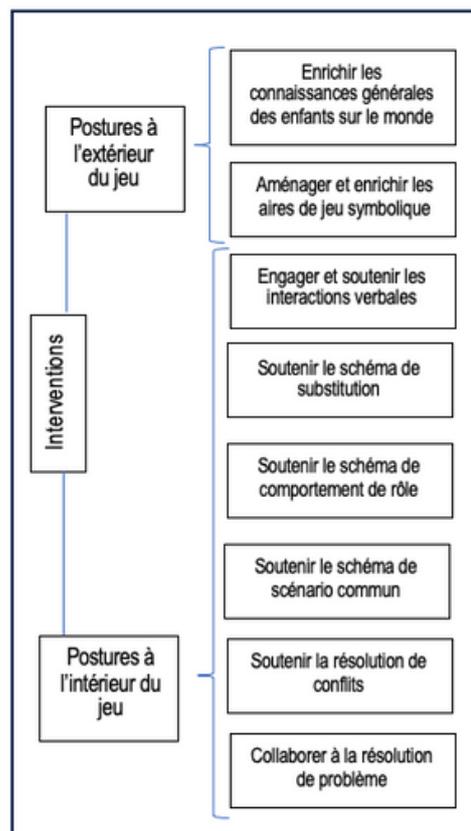


Figure 1 (Drainville et al. 2023, p.47)

La posture à l'intérieur du jeu et à l'extérieur de jeu

À l'extérieur du jeu, l'enseignant doit être en mesure d'enrichir les connaissances de l'enfant sur le monde en exploitant différents thèmes, par exemple. Il peut donc concevoir des situations d'enseignement comme des ateliers langagiers ou des lectures interactives qui permettront à ses élèves de découvrir une variété de vocabulaire qui pourra être réutilisé dans le jeu.

Également, il doit s'assurer d'aménager un environnement propice au bon déroulement du jeu en fournissant du matériel varié, notamment celui permettant le développement du langage écrit. Il peut s'agir de planifier du matériel non-conventionnel d'écriture (sable, matériel ouvert et polyvalent...), de placer à disposition des albums déjà lus en classe que les élèves pourront réinvestir, d'afficher des mots-étiquettes liés au thème qui leur permettra de garder en mémoire les mots vus précédemment, d'autant plus que plusieurs prendront plaisir à retranscrire ceux-ci de façon ludique.

À l'intérieur du jeu, il importe d'engager et de soutenir les échanges, en posant des questions ouvertes et en commentant les actions. Soutenir le schéma de substitution, du comportement de rôle et du scénario commun permettra d'enrichir le jeu symbolique, ce qui donnera lieu à davantage d'échanges intéressants. Pour ce faire, l'adulte peut faire des démonstrations de différents personnages, planifier conjointement certaines actions ou réanimer le scénario dans un moment clé.

Différemment, soutenir la résolution de conflits et collaborer à la résolution de problèmes permettront de donner un bon modèle langagier, social et cognitif tout en promouvant l'utilité du langage. Réfléchir à voix haute et encourager les interactions harmonieuses sont de bonnes pratiques à adopter par l'enseignant. Par imitation, les élèves seront de plus en plus portés à se comporter semblablement. (Drainville et al. 2023, p.47)

Soutenir le schéma de substitution :

Tel que nommé précédemment, soutenir le schéma de substitution est essentiel pour amener l'élève vers l'apprentissage de la langue écrite. Pour développer ce processus en contexte de jeu symbolique, on peut créer des manques quant au matériel utilisé par les élèves. En fait, un espace trop plein de jouets ne permettra pas à l'enfant de faire ce processus, mais à l'inverse, un trop grand manque d'objets ne le motivera pas à s'investir dans le jeu. Pour parvenir à ce juste milieu, l'intervention de l'enseignant est nécessaire pour modéliser la façon de combler le manque lorsqu'il surviendra. Elle pourra amener les élèves à trouver une solution en proposant des idées. (Marinova, 2014, p.55)

Également, en s'investissant dans le jeu, on peut inviter les élèves à nommer la fonction de l'objet utilisé. Cela permettra à ceux-ci de réaliser que tous n'ont pas nécessairement compris la fonction de l'objet si elle n'a pas été nommée. Ils prennent ainsi conscience de la fonction du langage tout en permettant d'améliorer leur jeu. Pour ce faire, l'adulte peut poser des questions comme : « À quoi cela sert-il ? » et « Qu'est-ce que c'est? ».



Source : Shutterstock. (2022)

Les rôles adoptés par l'adulte dans le jeu

Évidemment, pour assurer le développement des habiletés langagières de tous les élèves, il est nécessaire de se questionner sur les bonnes stratégies d'enseignement à utiliser.

D'une part, il est clair que les interventions directes et indirectes sont importantes. Certes, le modelage, où l'enseignant transmet ses connaissances aux élèves en leur proposant le bon modèle langagier à reproduire, est essentiel au processus d'apprentissage de la fluidité et de la prononciation des sons (Legendre, 2005). Il sera le directeur du jeu, en assurant la progression de celui-ci.

D'autre part, l'enseignant devra avoir recours à la pratique guidée ou dirigée, et la pratique autonome pour assurer l'efficacité de ses interventions et le développement de l'enfant dans sa ZPD. Évidemment, cette pratique dirigée permettra aux élèves d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action, à travers des groupes de travail, des jeux dirigés et des ateliers. L'enseignant pourra alors s'assurer d'adapter son niveau d'aide selon le niveau de développement de l'enfant qu'elle observe.

Aussi, la pratique autonome fournira à tous des occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base (Alphonse et Leblanc, n.d). De plus, il est pertinent d'utiliser des stratégies d'accompagnement, comme la rétroaction pour favoriser l'apprentissage, notamment en éclairant le processus d'apprentissage dans les commentaires fournis, soit à l'écrit ou à l'oral. Évidemment, la rétroaction fournie doit aider les élèves à cerner l'écart existant entre ce qu'ils savent (ou ce qu'ils sont capables de faire) et ce qu'ils doivent démontrer ou produire. Pour être efficace, elle doit être continue et constante (McCallum, 2018).

Pistes d'action et conclusion

En somme, il est clair que placer l'enfant dans sa zone proximale de développement est nécessaire pour l'acquisition optimale des habiletés langagières. Donc, il importe que l'enseignant s'assure d'offrir un niveau d'aide suffisant et adapté selon l'enfant, mais limité. Il doit également adopter le rôle nécessaire dans l'activité afin de rendre le jeu mature : c'est dans ce contexte que l'enfant sera amené à réellement échanger et donc à développer son langage. Il faut également se rappeler que pour maximiser le développement langagier chez nos élèves en contexte de jeu symbolique, une partie importante appartient à la planification, laquelle se fait à l'extérieur du jeu. Ainsi, même si nous craignons de manquer de temps lors des périodes de jeu quotidiennes pour interagir avec les élèves, d'autres interventions préalablement réalisées peuvent les aider à se développer dans ce domaine.

En conclusion, il est important de continuer à se questionner par rapport à nos pratiques gagnantes quant au développement langagier des enfants puisque celui-ci est une prédiction de la réussite scolaire. Travailler la substitution dans le cadre du jeu symbolique n'apparaît pas toujours comme étant directement lié au développement langagier, mais il permettra à l'enfant, lorsqu'il sera prêt, de construire ses connaissances de la langues écrites plus aisément. Même s'il s'agit d'un défi pour grand nombre d'entre nous de s'investir dans le jeu de rôle, nos interventions ont un grand impact pour les élèves puisqu'elles agissent comme différenciations pédagogiques, permettant à ceux-ci de progresser selon leur niveau actuel.

Références

- Chaklin, S. (2009). La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissage, développement et contextes culturels* (pp. 33-57). Paris : Retz.
- Drainville, R., Marinova, K. et Dumais, C. (2023) Intervenir dans le jeu symbolique avec les enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES*. Volume 7, num. 1. [Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier](#) [Revue en ligne].
- Etta (2024). Quels jeux d'imitation choisir par âge ? *Cultura*. <https://www.cultura.com/fr/guides-et-achat/guides/quel-jeu-d-imitation-choisir-par-age.html>
- Hollo, A., Wehby, J. H. et Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186.
- Lentin L. (1971). « Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats », *Études de Linguistique Appliquée*, 4, p. 7-52.
- Lestage, P. (2008). Jérôme Bruner. IUFM de Limousin. Récupéré de BRUNER.pdf
- Marinova, K. (2014) L'intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu. [L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu](#). Krasimira Marinova - Google Livres
- Pérez, P. (2013). « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », *Journée Prévention de l'illettrisme*, « Les enjeux de l'oral dans nos classes », *Académie d'Als-Marseille, Marseille*, le 23 novembre 2013. Récupéré de [Apprentissage du langage oral Quel modèle ?](#) [archive.marseille.fr]
- Valiant, C. (2006). Un outil pédagogique particulier.

LA BOÎTE À HISTOIRE EN MILIEUX DÉFAVORISÉS : APPRENTISSAGES, CRÉATIVITÉ ET PLAISIR DE LIRE

CLARA GENEST ET ANNE-FLORENCE MORENCY



Introduction

Au Québec, les enfants apprennent à lire et à écrire en première année du primaire (Ministère de l'Éducation, 2009). Toutefois, le premier contact avec la littérature se fait souvent avant l'entrée à l'école, soit dans le milieu familial de l'enfant. Il est souhaitable de développer le plaisir de lire et de susciter l'intérêt pour la littérature dès le jeune âge, car les habiletés en lecture sont primordiales à la réussite scolaire (Myre-Bisaillon, 2014). Nous pouvons observer que l'éveil à la lecture et à l'écriture n'est pas assez présent dans les classes préscolaires et à la maison, en particulier dans les milieux socioéconomiques plus faibles (Myre-Bisaillon, 2014). Effectivement, plusieurs enfants, plus particulièrement ceux issus de milieux défavorisés, n'ont pas de réelles occasions riches d'accroître leur intérêt pour la littérature. Par exemple, dans certains foyers, les œuvres de littérature jeunesse sont peu présentes et les lectures interactives se font rares.

Dans cet article, nous souhaitons proposer un outil éducatif, soit une boîte à histoire qui a été imaginée dans le but de soutenir l'émergence de la littératie chez les enfants d'âge préscolaire 5 ans et de contribuer à leur développement langagier et cognitif, tout en ayant l'opportunité de voir la littérature de manière positive et agréable.

Mais c'est quoi une boîte à histoire ?

La boîte à histoire contient le matériel nécessaire pour faire une lecture d'album jeunesse avec du matériel tangible. L'image 1 est un exemple d'une boîte à histoire fabriquée à la main dans le cadre du stage 4. En plus du livre à lire, elle peut contenir un tapis pour délimiter l'espace dans lequel l'histoire prend vie, divers accessoires pour contextualiser et créer un décor, ainsi que les personnages qui peuvent être sur des bâtons ou représentés par des figurines. Ce matériel est utilisé pendant qu'on raconte l'histoire. La boîte peut ensuite être mise à disposition des enfants dans la classe et à la maison pour qu'ils puissent tenter de reproduire l'histoire en jouant avec le matériel ou en créer une nouvelle. C'est un outil polyvalent qui offre un apprentissage actif et qui permet de rendre les moments de lecture plus tangibles pour les enfants.

Image 1 : Boîte à histoire pour accompagner *La Mouffe* de Florence Desnoyeux.



Pourquoi utiliser une boîte à histoire au préscolaire ?

Soutenir l'éveil à la lecture dans les milieux défavorisé

Comme mentionné, les recherches révèlent plusieurs enjeux par rapport à la réussite scolaire en milieux défavorisés, en particulier au niveau de la lecture et de l'écriture. Dans les milieux socioéconomiques plus faibles, la majorité des parents sont peu scolarisés, leur niveau de compétences en écriture et en lecture est souvent peu élevé et ils ont moins de ressources matérielles (Myre-Bisaillon, 2014). De plus, les lectures partagées sont rares (Bara et al., 2008).

La boîte à histoire permet d'outiller les enseignants, mais également les parents. En effet, la boîte à histoire peut être exploitée à la maison, ce qui permet aux familles de partager un moment riche en apprentissages avec leur enfant. Les interactions entre les parents ou la fratrie permettent de sensibiliser les enfants à la culture écrite et orale (Myre-Bisaillon, 2014). Apporter la boîte à histoire à la maison influence le développement de l'enfant :

« Le vocabulaire, les expériences langagières et les connaissances sur le monde sont acquis à travers les conversations que les enfants ont avec des adultes qui sont attentifs à leurs interrogations. Parler d'un livre, lire un livre ensemble, jouer ensemble sont autant d'activités partagées qui favorisent le développement du vocabulaire et de la compréhension orale. » (Théorêt, 2003, p.82).

La boîte à histoire : une ouverture sur le monde de la littérature jeunesse

Lorsque les enfants de 5 ans commencent l'école, ils arrivent dans les classes de préscolaire avec une expérience littéraire variable. Le tableau 1 montre que le bagage littéraire des enfants provenant de milieux aisés est beaucoup plus grand que ceux issus de milieux défavorisés. La boîte à histoire est un outil pertinent, en particulier dans les écoles dont l'IMSE (indice de milieu socio-économique) est élevé, car elle permet d'accompagner les enfants qui ont eu peu de contact avec la littérature de s'ouvrir sur ce monde de manière ludique et bienveillante. De plus, les enfants peuvent réinvestir la boîte à histoire après la lecture interactive, ce qui leur permet d'augmenter les occasions de s'engager dans l'univers des livres en classe et à la maison.

Élèves issus de familles aisées	1000 à 1700 heures
Élèves issus de familles défavorisés	25 heures

Les principaux objectifs d'utiliser la littérature jeunesse à partir de la boîte à histoire en milieux défavorisés sont les suivants : faciliter l'accès à la littérature, divertir, instruire et inspirer les jeunes lecteurs (Turgeon, 2002). Plusieurs recherches mettent en lumière les bienfaits de lire des histoires aux enfants. Premièrement, la littérature jeunesse est un moyen essentiel pour éduquer, développer les habiletés sociales et la motivation, divertir ainsi que pour susciter l'imagination (Parent et Morin, 2008).

Deuxièmement, l'heure de l'histoire offre l'occasion aux élèves d'augmenter leurs connaissances sur le monde et sur notre culture (Morin, 2011, p. 42) en plus de s'imprégner et de découvrir de nouvelles valeurs (Michaud, 2020). Troisièmement, elle contribue au développement des stratégies de compréhension et des émotions (Desnoyers-Mathieu et Morin, 2012). L'engagement dans l'histoire permet aux enfants de s'identifier aux émotions des personnages, d'éprouver de l'empathie et de comprendre les causes et les émotions vécues. (Turgeon 2021). Quatrièmement, les lectures interactives, comme celles faites à partir de la boîte à histoire, permettent d'initier les enfants à la littératie et de rentrer progressivement dans l'écrit, par exemple en apprenant de nouveaux mots et en prenant connaissance des différentes structures des récits (Morin, 2011, p. 42).

Bref, la boîte à histoire offre la chance aux enfants issus de milieux défavorisés de multiplier les contacts avec la littérature. Pendant et après la lecture, la boîte à histoire permet aux enfants d'accroître leur intérêt pour la lecture, encourage la créativité et l'ouverture sur le monde et développe les domaines cognitif et langagier.

Favoriser le développement cognitif à travers l'interaction avec la boîte à histoire

Le développement global de l'enfant est au cœur du Programme d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2023). Parmi les domaines de développement, le domaine cognitif est celui qui touche entre autres les habiletés et les connaissances permettant à l'enfant de complexifier sa pensée à l'aide de la construction de sa compréhension et d'acquérir différentes stratégies (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 48).

Selon la Société canadienne de pédiatrie (2012), 30 à 50 % des enfants provenant de milieux défavorisés présentent un retard sur le plan cognitif (Myre-Bisaillon, 2014).

Lors d'une lecture interactive avec la boîte à histoire, l'enseignant est amené à poser des questions de prédictions et d'inférences aux élèves, ce qui suscite des réflexions et développe les habiletés cognitives (Morin, 2011, p. 42). De plus, lorsque les enfants utilisent le matériel de la boîte à histoire pour reproduire une scène, ils sollicitent d'une part leur mémoire et d'autre part, ils démontrent leur compréhension du récit.

D'après plusieurs chercheurs, la littérature jeunesse éveille l'imaginaire et la créativité (Dupin et al., 2023). La boîte à histoire offre une occasion stimulante d'amener les enfants à développer leur imagination et leur créativité. En effet, les enfants qui imaginent une suite à l'histoire ou qui inventent un nouveau récit à partir du matériel de la boîte à histoire durant les jeux libres exercent leur raisonnement et leur créativité. Selon Mélançon, la compréhension du monde de l'enfant peut ainsi être enrichie. On peut la relier à la théorie de l'esprit où l'enfant développe sa pensée et ses états émotionnels grâce à une exposition à la littérature jeunesse (Mélançon, 2015).

Ainsi, la boîte à histoire au préscolaire représente un moyen considérable pour soutenir le développement cognitif des enfants dans le plaisir.



La boîte à histoires : Un outil essentiel pour le développement du langage

Une enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) de 2012, nous indique qu'« un enfant sur quatre présente une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement dont deux concernent le développement du langage » dans les milieux défavorisés (Myre-Bisaillon, 2014, paragr. 2). La boîte à histoire peut être un outil significatif à utiliser dans une classe de préscolaire pour le développement du domaine langagier de l'enfant. La lecture interactive de l'histoire et la situation symbolique créée grâce à la boîte sont des pratiques qui contribuent de manière directe au soutien du développement langagier, plus précisément au langage réceptif et au langage expressif en même temps (Charon, 2022). L'engagement dans l'histoire racontée avec du matériel tangible ou reproduite en jouant contribue grandement au développement du vocabulaire grâce au sens que l'enfant donne aux mots (Morin, 2011). Le vocabulaire et la compréhension sont renforcés étant donné la signification que les mots prennent (Barbeau, 2014).

Les échanges spontanés générés grâce à la boîte à histoire permettent, selon Drainville, « de solidifier l'utilisation du vocabulaire, les connaissances générales de l'enfant, la sémantique et la communication (émettre et recevoir un message) », entre autres grâce à l'élaboration du contexte socioculturel (Drainville, 2021). En réalité, c'est une évolution entre l'oral et l'écrit : lorsque l'enfant prend le contrôle de l'histoire en jouant avec le matériel prévu dans la boîte, il démontre ses aptitudes à comprendre le récit et à interpréter l'histoire (Makdissi et Boisclair, 2006). La compréhension de la structure du récit est solidifiée et l'enfant est amené à nommer les objets de la boîte, donc à utiliser du vocabulaire varié pour transmettre ses idées, et à structurer ses phrases de manière de plus en plus complexe (Morin, 2011). Morin fait également un lien entre le monde imaginaire déployé par la lecture, plus précisément par la boîte à histoire dans notre cas, et les fonctions de l'écrit qui sont davantage comprises grâce à ces moments de lecture. Ceux-ci permettent également à l'enfant d'être curieux et motivé à apprendre à lire (Morin, 2011).

Grâce à ses interactions au moment de la lecture interactive

où en questionnant l'enfant lorsqu'il joue, l'adulte peut soutenir l'enfant et l'amener à complexifier ses connaissances reliées à la langue (Morin, 2011) et aux stratégies d'apprentissage (Drainville, 2021). Les recherches démontrent le lien entre l'enrichissement du vocabulaire, le soutien de la conscience phonologique (Masny, 2006) et les associations cognitives faites par l'enfant dès son entrée au primaire (Barbeau, 2014). L'écoute d'histoires permet une meilleure compréhension de la structure narrative du récit et une meilleure capacité à apprendre à écrire dès la première année (Masny, 2006).

Il est reconnu que les interactions sociales dans les premières années de vie de l'enfant sont un pilier pour le développement du langage. La recherche démontre une tendance où l'enfant aurait moins de stimulation langagière en milieu socio-économique précaire : « Comme l'explique Perna (2003), le développement du langage dépend majoritairement des échanges sociaux avec un adulte qui est familier à l'enfant. En milieux défavorisés, les adultes utilisent un vocabulaire plus restreint, ils identifient et décrivent moins d'objets et ils posent moins de questions ou interviennent moins souvent afin de maintenir l'attention de l'enfant. » (Myre-Bisaillon, 2014, par.8).

En somme, l'éveil à la lecture et l'apprentissage des codes de la langue peut se faire dans le plaisir grâce à cet outil. Le moment de la lecture d'histoire est généralement bien implanté dans les classes de préscolaire, mais cet outil permet de créer des moments encore plus spéciaux et significatifs qui impactent de manière positive la vision du monde de la lecture et de l'écrit de l'enfant.



Pistes d'action

Il y a différentes manières d'intégrer une boîte à histoire dans le quotidien d'une classe de préscolaire. Évidemment, celle-ci doit être utilisée lors d'une lecture interactive où l'enseignante utilise le matériel pour illustrer l'histoire en 3D. C'est une façon de susciter la curiosité des élèves et de modéliser l'utilisation de la boîte à histoire afin qu'ils puissent savoir comment s'en servir correctement dans d'autres contextes. Elle peut également être mise à disposition des enfants dans le coin lecture lors des jeux libres. Ils peuvent alors explorer librement le matériel et s'engager à des moments de qualités créés par la littérature. Aussi, il peut être intéressant de l'inclure lors des 5 au quotidien, une approche pédagogique souvent utilisée dans les classes au primaire et au préscolaire qui peut être une activité d'apprentissage bénéfique à intégrer au quotidien pour favoriser le développement du domaine langagier et du domaine cognitif des enfants. Finalement, il pourrait être bénéfique de permettre aux enfants d'avoir le privilège d'amener la boîte à histoire à la maison. Cela pourrait servir d'outil pour les parents ou pour la fratrie afin de créer des moments d'échanges de qualité avec l'enfant autour de la littérature. Un sentiment de fierté et d'engagement peut être associé au fait d'être celui ou celle qui a l'opportunité d'amener

la boîte à histoire chez soi. Cela rend l'expérience littéraire positive et peut devenir un excellent levier motivationnel par rapport à la lecture.

Conclusion

Pour conclure, la boîte à histoire dans une classe de préscolaire, plus spécifiquement dans les milieux défavorisés, peut être un outil stimulant et enrichissant pour le développement de l'enfant, plus particulièrement pour son développement cognitif et langagier. De manière générale, la littérature jeunesse au cœur d'une classe de préscolaire a de nombreuses retombées positives sur l'expérience des enfants et sur les apprentissages qu'ils feront dans les années à suivre. L'environnement favorable et adapté aux enfants d'âge préscolaire créé par la boîte à histoire permet de vivre des moments positifs autour de la littérature. Avec une base solide, soit une vision positive de la littérature, l'enfant est susceptible d'être davantage engagé lorsqu'il sera temps d'apprendre à écrire et à lire. Certes, la boîte à histoire est un outil pédagogique qui a du potentiel concernant les apprentissages, mais c'est aussi un outil pour nourrir l'imaginaire de futurs lecteurs engagés et curieux.

L'implantation d'un tel projet dans une classe en milieu défavorisé permettrait d'avoir des données précises permettant de mesurer si un impact sur la réduction des inégalités pourrait être observable grâce à l'augmentation de la stimulation langagière et cognitive. Il serait également intéressant de fournir un type de boîte respectant la zone proximale de développement des enfants qui contient divers objets, mais qui ne contient pas d'album jeunesse pour laisser place à la créativité et à l'imagination de l'enfant uniquement.

Références

- Bara, F., Gentaz, É. & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Barbeau, S.-A. (2014). Des livres d'histoires pour enfants pour développer le vocabulaire. *Québec français*, 17(1), 77-79.
- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. & Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Drainville, R., Dumais, C. & Marinova, K. (2021). Étude ethnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignantes à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 127-149. <https://doi.org/10.7202/1085366ar>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Charron, A. (2022). Soutenir la créativité des élèves du primaire par des activités métatextuelles et hypertextuelles dans des réseaux littéraires. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 16. <https://doi.org/10.7202/1096911ar>
- Desnoyers-Mathieu, M.-C. & Morin, M.-F. (2012). La littérature de jeunesse au service de la compréhension. *Québec français*, 15(4), 65-68.
- Fradette, M. (2013). Compte rendu de [La culture au cœur de la littérature jeunesse / Lucie Guillemette et Claire Le Brun (dir.)]. *La littérature pour la jeunesse et les études culturelles. Théorie et pratiques*. Québec, Nota Bene, 2013, 228 p.] Lurelu, 36(2), 91-92.
- Leblanc, C. & Tran, É. (1992). *Bienôt, ils seront en 1re année*. Québec français, (87), 37-39.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2006). Modèles d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147-168. <https://doi.org/10.7202/1016879ar>
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126-149. <https://doi.org/10.7202/1079025ar>
- Ministère de l'Éducation. (2009). Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement. <https://cdn-content.quebec.ca/cdn-content/education/pep/primaires/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Mélançon, J. (2015). LE POTENTIEL DES ALBUMS JEUNESSE POUR SOUTENIR LA COMPRÉHENSION DU MONDE DE LA PENSÉE CHEZ L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047310ar>
- Michaud, S. (2020). Les pouvoirs de la littérature de jeunesse. *Lurelu*, 43(2), 71-72.
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Morin, M.-F. (2011). Une maternelle pour plonger les enfants dans le monde de l'écrit. *Québec français*, 15(2), 40-43.
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. & Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Parent, J. & Morin, M.-F. (2008). Il était une fois un loup, une classe et des livres... *Québec français*, 15(1), 62-63.
- Therôt, M. (2003). Pratiques d'enseignement/apprentissage. Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire, 31-35.
- Tremblay, M. (2017). Le programme Éveil à la lecture et à l'écriture. *Lurelu*, 39(3), 79-80.
- Turgeon, E. (2002). Quand lire rime avec plaisir! La littérature jeunesse en classe. *Québec français*, 12(5), 66-67.
- Turgeon, E. (2021). Développer les compétences émotionnelles des élèves grâce à la littérature jeunesse. *Lurelu*, 44(1), 81-82

SOUTIEN DES HABILITÉS LANGAGIÈRES AU PRÉSCOLAIRE DANS UNE PERSPECTIVE DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

AURÉLIE ROY, CATHERINE HALLÉ ET MARIE-ÈVE ASSELIN-VERREULT



Introduction

Au Québec, le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire repose sur cinq grands domaines : les domaines physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier (Ministère de l'Éducation, 2023, p.12). Le domaine langagier fait référence à la capacité de l'enfant de communiquer à l'oral et à l'écrit (Ibid., p.16).

Le développement langagier occupe une place particulièrement importante au sein du développement global de l'enfant puisque c'est le langage verbal qui permet à ce dernier d'entrer en relation avec les autres, ce qui contribue par le fait même à son développement social et affectif (Gouvernement du Québec, 2024). D'ailleurs, une étude réalisée par l'EQDEM en 2022 révèle qu'au Québec, 12,1 % des enfants de maternelle 5 ans sont vulnérables en lien avec leur intérêt pour la lecture et l'écriture, que 11,5 % sont vulnérables en lien avec leurs habiletés de communication et que ces enfants sont plus susceptibles que les autres d'éprouver des difficultés d'ordre scolaire, moteur, émotionnel ou social dans la suite de leur cheminement à l'école (Institut de la statistique du Québec, 2023).

Cela explique donc, en partie, pourquoi le développement langagier de l'enfant à l'éducation préscolaire me tient particulièrement à cœur, et pourquoi j'ai décidé, dans le cadre de mon projet final de stage, d'intervenir plus spécifiquement sur le développement langagier de mes élèves.

En fait, mon projet a émergé dans un contexte où j'avais dix-sept élèves de maternelle 4 ans, la plupart issus d'un milieu

très favorisé, mais dont certains présentaient de grands défis langagiers préoccupants pour leur âge. Je me suis donc retrouvée avec une classe très hétérogène à ce niveau, sans aucun service d'orthophonie pouvant être offert à mes élèves et difficilement capable de réaliser des interventions de soutien langagier suffisamment différenciées en contexte de classe. Cette situation m'a donc menée à me poser la question suivante :

Si le soutien aux habiletés langagières est aussi complexe à mettre en œuvre en contexte de classe, quelles pourraient être d'autres options ou alternatives à explorer afin d'offrir un soutien adapté aux besoins langagiers de chacun ?

J'ai finalement décidé de recourir à la collaboration-école-famille afin de mieux soutenir les enfants vulnérables de ma classe dans leur développement langagier.

Concepts clés

Le développement langagier des enfants d'âge préscolaire est complexe, comportant deux axes selon le Programme-cycle d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation : le langage oral et le langage écrit. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023) Afin d'aider les enfants et d'intervenir de façon optimale, il faut comprendre comment se développent les différentes habiletés, les difficultés communes et les signaux d'alarme.

Le développement langagier

Lorsque les enfants arrivent à l'école en maternelle (4 ou 5 ans), ils parlent et comprennent leur langue maternelle et ont déjà un bagage d'habiletés langagières dans celle-ci. Il faut donc les prendre où ils en sont dans leur développement (Bouchard et coll., 2021). Chacun a un bagage différent en fonction de son environnement familial et de ses expériences personnelles. Un enfant provenant d'une famille allophone (qui ne parle pas le français) n'aura assurément pas les mêmes compétences en français qu'un enfant né au Québec de parents francophones. À leur entrée à la maternelle, les enfants comprennent davantage d'éléments de la langue qu'ils ne sont capables d'exprimer : leur compréhension est supérieure à leur capacité à s'exprimer, à parler (Bouchard et coll., 2021). De plus, ils ont une bonne maîtrise des règles de la communication. Ils sont capables de s'exprimer dans des contextes sociaux en respectant certaines normes, ce qu'on appelle la pragmatique (Bouchard et coll., 2021).

À 6 ans, l'enfant a un vocabulaire d'environ 14 000 mots (Daviault, 2011, cité dans Bouchard, 2019, p.346). À partir de 4 ans, il augmente son répertoire de mots à vitesse grand V, soit de 800 à 1000 mots chaque année (Biemiller et Slonim cité dans Bouchard, 2019, p.344).

En ayant une meilleure compréhension des attentes et des données scientifiques, il est possible d'observer et d'évaluer la compétence langagière des enfants de la classe, puis de déterminer les besoins et les interventions à privilégier afin d'amener l'enfant le plus loin possible à la maternelle, tout en respectant les attentes du Programme-cycle d'éducation préscolaire qui se veut ancré dans le jeu et dans une approche interdisciplinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023).

Les difficultés langagières

Les difficultés langagières se classent en sept aspects expressifs ou réceptifs (Allard et Lefebvre, s. d.) :

- 1) La phonologie (l'utilisation des sons de la langue, donc la prononciation) ;
- 2) La morphosyntaxe (la construction des phrases et les règles d'accord) ;
- 3) Le vocabulaire (le choix des mots, le lexique de l'enfant) ;
- 4) La pragmatique (s'exprimer dans un contexte social en respectant les règles de communication) ;
- 5) Le discours (l'organisation des idées, l'intention de départ) ;
- 6) La parole (l'articulation et la fluidité) ;
- 7) La compréhension.

La collaboration école-famille

La collaboration école-famille est un concept qui peut paraître simple à première vue : les enseignants et les familles s'entraident en communiquant régulièrement sur les forces et les défis de l'enfant. Toutefois, lorsque nous nous

penchons sur le sujet, nous découvrons que la collaboration école-famille comporte des éléments et des variantes qui influenceront à divers niveaux la relation entre l'école (majoritairement l'enseignant) et la famille (très souvent les parents). Selon Lenoir (2020, cité dans Dumais et Robitaille, 2023, p.24), « la collaboration école-famille tient compte de la relation entre les acteurs, de leurs attitudes ainsi que leurs pratiques. » Pour mieux comprendre cette relation, des éléments sont importants à considérer : « la reconnaissance des forces de l'autre, la confiance mutuelle, la communication régulière, ouverte et bidirectionnelle, le soutien entre partenaires, les attitudes positives, le sentiment de compétence, la cohérence dans les interventions, etc. » (Deslandes, 2015, cité dans Dumais et Robitaille, 2023, p.24)

Un contexte à privilégier : le jeu

Au préscolaire, le contexte d'apprentissage à favoriser est le jeu. En effet, en jouant, l'enfant a l'occasion de développer tous les domaines de développement, très souvent plusieurs à la fois si ce ne sont pas tous les domaines qui sont stimulés simultanément (Lemay, Bouchard et Landry, 2019). Bien que notre projet se penche sur le développement langagier, il est important de garder en tête qu'en jouant aux divers jeux proposés, les enfants développeront plusieurs habiletés appartenant aux autres domaines. Le nouveau Programme-cycle d'éducation préscolaire est d'ailleurs basé sur le jeu (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Selon Lemay, Bouchard et Landry (2019), un contexte de jeu respecte cinq caractéristiques : le plaisir, la motivation intrinsèque, l'accent mis sur le processus plutôt que le produit, le choix fait par l'enfant et le jeu qui sort de la réalité quotidienne de l'enfant. (Lemay, Bouchard et Landry, 2019)

Analyse et exemplification

Les jeux Placote font partie du projet mettant en place une « ludothèque ». Le concept étant très similaire à une bibliothèque, on invite les élèves à emprunter des jeux plutôt que des livres. Ce projet d'intervention consiste à mettre de l'avant les besoins langagiers des élèves à travers les jeux tout en utilisant la collaboration de la famille à son avantage. Plus précisément, chaque semaine, l'enfant repartira à la maison avec un jeu et aura pour devoir, avec son parent, de devenir « expert » de ce jeu. Afin d'aider ce dernier à développer l'aspect langagier, il devra pouvoir l'expliquer aux autres enfants à son retour. En jouant avec son parent, l'enfant pourra développer la pragmatique, soit les règles de la communication, sa prononciation et sa compréhension orale.

Afin de s'assurer que la collaboration école-famille est optimale pour l'élève dans ce projet, il est primordial de transmettre des informations claires et cohérentes aux parents quant à la façon de soutenir leur enfant à la maison. Plus précisément, les parents doivent être outillés convenablement pour pouvoir soutenir leur enfant dans l'apprentissage du jeu Placote. Ainsi, dans chaque jeu, le parent retrouvera les règles du jeu et un guide d'accompagnement leur permettant de comprendre l'intention pédagogique derrière celui-ci. De plus, l'enseignante se rend disponible aux parents afin de respecter un bon lien

communicationnel et soutien entre les partenaires, essentiels à la collaboration école-famille. En effet, comme indiqué dans les concepts clés, la communication régulière, ouverte et bidirectionnelle est importante afin d'établir un lien de confiance dont l'enfant bénéficiera (Deslandes, 2015, cité dans Dumais et Robitaille, 2023, p.24).

Le premier jeu introduit dans le projet ludothèque se nomme « Casse-phrase » et a pour objectif d'aider les élèves à former des phrases complètes à l'aide d'images. Le parent pourrait aider son enfant à développer ses idées en l'invitant à nommer les images verbalement pour découvrir dans quel ordre les placer (morphosyntaxe et discours).

Le deuxième jeu, appelé « Train de phrases », est un jeu de table qui consiste plutôt à ajouter des détails à certaines phrases simples. À l'aide des roulettes disponibles dans la boîte de jeu, le parent pourrait aider son enfant à développer ses habiletés en le poussant à former des phrases de plus en plus complexes, ce qui fait encore un lien avec l'apprentissage de la morphosyntaxe et le discours. Les deux prochains jeux concernent principalement l'expression de certaines émotions à travers différentes façons de jouer. « Planète des émotions » est un jeu qui développe, en premier lieu, l'empathie. La collaboration du parent est donc très importante puisque leur présence pourra bénéficier au développement du langage de leur enfant. Ils devront pouvoir nommer des émotions et les expliquer adéquatement selon des exemples. Le jeu « Le laboratoire des émotions », quant à lui, invite les élèves à non seulement nommer les émotions, mais à parler de leur intensité et de leur contrôle. Le parent pourrait ici, par exemple, aider son enfant en lui donnant des exemples de la vie quotidienne qu'ils vivent également à la maison. Quant aux habiletés langagières en tant que telles, ces deux jeux mettent de l'avant le développement du vocabulaire lié aux émotions.

Le cinquième jeu « Pourquoi les carottes ont-elles disparu ? » est un jeu d'équipe qui invite les élèves, tout au long, à répondre à des questions leur permettant d'avancer. Ici, le parent sera utile dans la mesure où les questions commencent majoritairement par « pourquoi » et il faudra développer les réponses des élèves pour qu'ils répondent bien plus que « parce que » (compréhension et morphosyntaxe).

Le sixième jeu, soit « Héros supersoniques » a pour sa part comme objectif de travailler certains sons plus complexes en début de mot. Le rôle du parent ici est d'aider l'enfant à prononcer et articuler adéquatement le phonème pour cheminer à travers ses habiletés langagières (phonologie).

Le dernier jeu se nomme « Histoire de raconter » et consiste, pour l'enfant, à imaginer et à raconter une histoire en ajoutant des détails (développement du discours). Dans ce jeu, la collaboration du parent est très importante puisqu'elle permettra au parent de voir la capacité d'imagination de son enfant et de l'aider à ajouter des détails selon ce qu'il connaît. De plus, le parent pourra déterminer à quel moment il intervient dans l'histoire afin de laisser son enfant être de plus en plus autonome dans sa capacité de réfléchir et d'émettre une réponse claire, cohérente et complète.

Conclusion

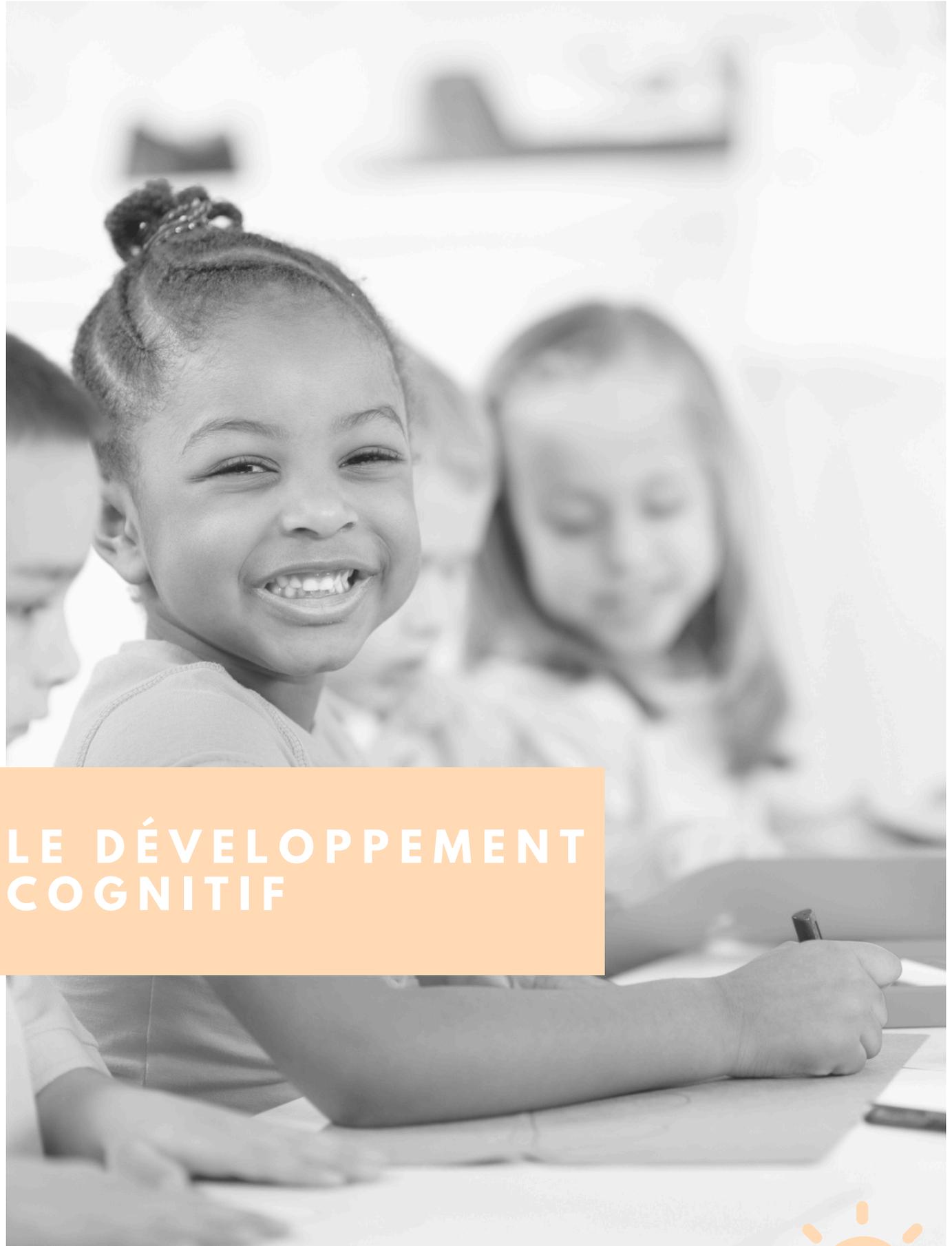
Pour conclure, revenons tout d'abord à la question posée initialement : si le soutien aux habiletés langagières est aussi complexe à mettre en œuvre en contexte de classe, quelles pourraient être d'autres options ou alternatives à explorer afin d'offrir un soutien adapté aux besoins langagiers de chacun ?

Dans le cadre du présent projet, la seule option qui a été explorée est la ludothèque. Cela dit, à notre avis, plusieurs autres alternatives auraient pu être testées. Par exemple, toujours dans une perspective de soutien au développement langagier par l'entremise de la collaboration école-famille, j'aurais pu introduire des ateliers de formation offerts aux parents en lien avec les stratégies gagnantes pour mieux les soutenir lors de la lecture interactive d'histoires à la maison. En effet, « il est reconnu que les activités de littératie familiale se rapprochant de celles vécues en milieu éducatif ont un effet positif sur l'apprentissage de la lecture (Maltais, 2007), de même que sur les compétences sociales de l'enfant (Baker, 2013) » (cité dans Boudreau, Beaudoin & Mélançon, 2017, p.44). J'aurais également pu offrir aux familles des coffrets ou des trousseaux de lecture afin de stimuler la littératie en famille. En outre, j'aurais pu tester des activités de jumelage avec une classe d'élèves plus âgés de l'école afin de mettre l'accent sur certains aspects plus difficiles du développement langagier. En effet, l'inclusion des élèves plus vieux, parfois modèles pour les plus petits, dans les apprentissages des plus jeunes peut contribuer à l'éveil à la lecture, à l'écriture ou au langage dans le but de développer cet élément clé qui serait entièrement bénéfique à plusieurs domaines d'apprentissage connexes. Il aurait également été pertinent d'introduire, au besoin, certains parents au Programme Agir tôt, lequel est un programme gratuit, sur une base volontaire, dédié aux enfants de 0 à 5 ans ainsi qu'à leur famille, et ayant comme objectif de « soutenir le développement du plein potentiel des enfants et de faciliter leur entrée à la maternelle » (Gouvernement du Québec, 2024). Bref, plusieurs autres options seraient à explorer à l'avenir dans un contexte similaire afin de bien mettre à profit la collaboration école-famille au préscolaire.

Références

- Allard, M.-G., et Lefebvre, A.-C. (s. d.) Le langage de l'enfant en maternelle 4 ans. Centre de services scolaires des Découvreurs.
- 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., et al. (2021). Le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), L'éducation préscolaire au Québec: Fondements théoriques et pédagogiques (Ser. Collection Éducation à la petite enfance, p. 58-77) Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. & Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 42, 41-62. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0041>
- Dumais, C. et Robitaille, C. (2023). Point de vue des parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers sur la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 14(2), 23-31.
- Gouvernement du Québec (2024). Développement global de l'enfant. Repéré à <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/developpement-global-enfant#c234472>
- Gouvernement du Québec. (2024). Programme Agir tôt. Repéré à <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/outils-ressources-developpement-enfants/programme-agir-tot-deposer-tot-pour-mieux-repondre-aux-besoins-des-enfants>
- Institut de la statistique du Québec (2023). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022: Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans 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, p. 38-74). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfecq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Placote (s. d.). Jeux éducatifs. Repéré à https://placote.com/collections/jeux-educatifs?filter.p.m.filters.langue_du_produit=Fran%C3%A7ais

PRÉSCOLAIRE



**LE DÉVELOPPEMENT
COGNITIF**





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

MARIE-SOLEIL BERGERON-NOËL



Introduction / problématique

L'environnement unique du préscolaire représente une multitude de défis et d'opportunités. Parmi les opportunités, notons la candeur des élèves de ce groupe d'âge, leur capacité d'émerveillement ainsi que leur curiosité, leur plasticité cérébrale impressionnante, les grandes possibilités qu'offre l'apprentissage par le jeu (Bouchard, C. 2029), la belle collaboration avec les parents qui commencent le parcours scolaire avec leur enfant ainsi que le fort lien d'attachement possible entre l'enseignant(e) et ses élèves.

En contrepartie, le préscolaire offre également quelques défis. Par exemple, il est pertinent de nommer les grandes disparités au niveau du développement des compétences de chaque enfant, la capacité d'attention assez courte de ces derniers ainsi que leur capacité d'autorégulation limitée.

Cette unicité d'environnement à la maternelle se dépeint par un horaire quotidien de classe qui comprend des périodes plus courtes, par une variété d'approches pédagogiques utilisées, par une grande différenciation pédagogique ainsi que par une place centrale accordée au jeu en classe.

Or, malgré la mise en place de ces stratégies et du soutien de leurs enseignant(e), certains élèves se désorganisent et arrivent très difficilement à répondre aux attentes du milieu scolaire. Ces difficultés entraînent la désorganisation des individus concernés en plus d'affecter le climat de classe et d'ajouter un défi de gestion de classe. Et, bien que certaines

situations du genre puissent être dérangeantes, la solution pour les professionnels pédagogiques n'est pas de se fâcher après ces élèves turbulents. Effectivement, ces démonstrations de limites chez les cocos sont liées à leur maturité et non à un manque de volonté de bien faire. La notion de maturité se rattache au fait que le développement des élèves ne permet pas encore la démonstration des compétences telles que la régulation efficace des émotions, la capacité d'inhibition, la prise de risque, la débrouillardise en plus de l'autodiscipline à long terme (Dumouchel et Lanaris, 2022). Dans ma classe de stage par exemple, elle se manifestait par de l'agitation lors des routines, par des excès de colère face à des changements, par l'incapacité à s'adapter aux scénarios variés des jeux symboliques avec d'autres élèves ainsi que par des conflits entre les camarades. Cette réalité mérite notre attention puisque cela monopolise une partie de l'attention des enseignant(e)s, privant indirectement certains élèves d'atteindre leur plein potentiel par manque de soutien.

Alors comment faire pour aider à la maturation de tous les élèves et garder une classe épanouie et bien organisée? C'est grâce à ce questionnement que je suis tombée sur la notion de fonctions exécutives. Aussi appelées FE, ces mécanismes de maturation biologiques du cerveau des enfants sont un ensemble d'habiletés cognitives dites supérieures (CCDMD, 2021, paragr. 2). Elles permettent l'adaptation ainsi que le contrôle intentionnel de soi par les pensées, les émotions, les comportements et les actions (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009). Le lien est donc direct entre les bienfaits du développement de FE et la maturité. Or, les fonctions

exécutives (FE) ne s'enseignent pas au sens littéral du terme (Duval, 2016, paragr. 8). En revanche, elles se développent et s'entraînent. L'enseignant prend ainsi le rôle d'entraîneur des FE de ses élèves.

Les FE sont un ensemble d'habiletés cognitives supérieures qui permettent l'adaptation et le contrôle intentionnel de soi.

La recette gagnante pour y arriver au préscolaire selon Madame Duval? : Un environnement éducatif de qualité et des interactions stimulantes en classe ajoutées à une bonne dose de jeux (Duval, 2016).

Image 1 : Recette selon Duval.



Quelle est la « recette » pour enseigner les fonctions exécutives?

1

Les fonctions exécutives « ne s'enseignent pas », selon les propos de Stéphanie Duval. Pour en tenir compte en contexte scolaire, il s'agit davantage de miser sur la qualité de l'environnement éducatif et des interactions en classe.

2

En ce sens, l'apprentissage par le jeu est une voie à privilégier, puisqu'il permet à l'enfant de développer un grand éventail d'habiletés et à l'enseignant d'offrir un accompagnement sur mesure à chacun des enfants.

(Duval, cité de CTREQ, 2016, paragr. 8)

Alors que cette recette proposée par Madame Duval se résume en deux ingrédients, j'ai eu envie d'y ajouter quelques aromates afin de créer une recette viable et délicieusement adaptée à un projet de cuisine au préscolaire. Un projet qui développe les FE en plus de répondre à la mission de l'école et à une compétence professionnelle qui m'est chère : Soutenir le plaisir d'apprendre (Ministère de l'Éducation, 2023 et Duval, 2016). Considérant que, comme pour toute bonne recette, il est important de s'attarder à une quantité juste d'ingrédients, je me concentrerai sur deux des principales FE soit l'inhibition et la flexibilité mentale.

Les fonctions exécutives en détails et leur pertinence au préscolaire? :

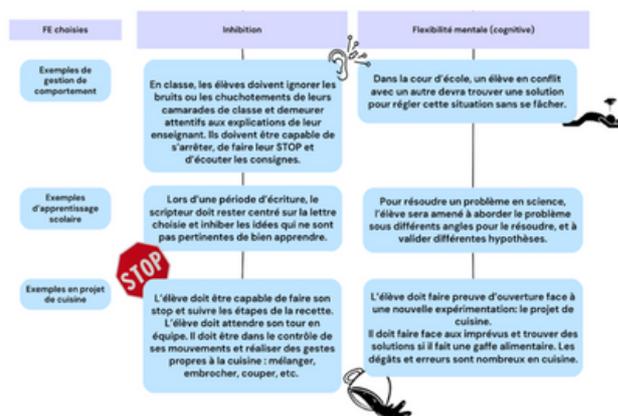
Tout d'abord, il est pertinent d'approfondir la notion centrale des fonctions exécutives. Ainsi, ces habiletés cognitives supérieures comportent trois principales composantes: l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive (CTREQ, 2018, p.6). À celles-ci, certains spécialistes ajoutent l'activation, la planification et la régulation émotionnelle (Fiset, 2022). Chacune de ces qualités se développent de manière interdépendante et sur un continuum jusqu'à l'âge adulte. Entre l'âge de 3-5 ans, étant donné la forte activité mentale, il est particulièrement important d'entraîner les fonctions exécutives puisque cette période représente une fenêtre riche en cheminements. Plus précisément, des changements évolutifs importants dans le développement de l'inhibition sur laquelle les autres FE viennent ensuite s'appuyer (CTREQ, 2018, p.10). C'est intéressant pour les spécialistes pédagogiques et enseignant(e)s puisque l'inhibition est liée au contrôle intentionnel des pensées et comportements. Elle se rattache également à la résistance aux impulsions. Sans inhibition, il n'y a donc pas de concentration et le mental s'éparpille dans les

distractions. Une autre raison rendant le développement des FE très pertinent au préscolaire est que, comme le mentionne Diamond, elles sont un ensemble de compétences de base essentielles au développement des apprentissages chez l'enfant et qu'elles sont directement liées à sa santé physique et mentale (Duval, 2016, paragr. 1). De plus, selon Madame Duval, pendant cette période, le niveau de d'habiletés liées aux FE est un puissant prédicteur du développement général et cognitif des élèves. À long terme, cela prédirait même l'implication scolaire et la complétion des études post secondaires (Blair et al., cité dans Duval, 2016, paragr. 2). C'est ainsi dire qu'elles jouent un rôle primordial dans le cheminement scolaire des élèves dès leur entrée à l'école. Considérant tout cela, l'inhibition mérite une attention encore plus particulière que ses consœurs dans le cadre de mon projet. De plus, j'ai choisi de m'attarder à la flexibilité mentale puisqu'elle permet grandement aux élèves de s'adapter à leur environnement et à vivre en harmonie avec les autres, ce qui est primordial en milieu scolaire et qui aide à la gestion de classe.

Plus précisément, la flexibilité cognitive est liée à la capacité d'effectuer différentes tâches en plus de s'adapter aux changements qui surviennent. Elle est particulièrement importante pour aider les élèves à faire face aux erreurs sans se décourager. Elle se développe de manière graduelle et linéaire jusqu'au début de l'âge adulte (Diamond, Friedman et Miyake, cité de CTREQ, 2018, p.7). Ces deux fonctions seront donc les ingrédients de base de ma recette.

Voici une représentation de la manière que l'on peut entraîner ces deux composantes au préscolaire avec des exemples concrets en contexte de projet de cuisine.

Tableau 1 : Principales FE choisies et exemples en contexte de classe au préscolaire :



(Inspiré du tableau de CTREQ, 2018, p.6-7)

Pourquoi un projet de cuisine? :

Plusieurs raisons sous-tendent le choix du projet de cuisine comme vecteur d'apprentissages et de développement. D'abord, il s'agit d'une activité motivante et ludique qui s'encre au cœur des intérêts des élèves ce qui respecte la mission du préscolaire qui est de donner une vision positive de l'école et de soutenir le plaisir d'apprendre (Ministère de l'Éducation, 2023). De plus, les élèves développent le goût de l'effort car la réalisation de la recette entraîne un succès qui est récompensé par la dégustation.

Le projet de cuisine entretient le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité.

En résumé, ce projet permet d'entretenir chez les élèves le plaisir d'apprendre, encourage le sens de la découverte et la curiosité tout en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de ces derniers, en plus de mon épanouissement professionnel.

La réalisation: le projet vécu en classe.

Une variété de recettes a été réalisée avec les élèves de manière séquentielle avec un désatayage progressif (McCallum et Boisclair, 2018). À chaque réalisation, l'objectif était d'entraîner l'inhibition et la flexibilité cognitive de différentes manières en plus de développer une connaissance ou une compétence respectant le programme de formation. Afin de s'assurer du bon fonctionnement de ce projet et de l'entraînement des FE tel que souhaité, une bonne préparation est nécessaire. Voici une liste de tâches facilitant la réalisation des recettes, d'atteindre les objectifs tout en libérant de l'énergie mentale aux élèves pour l'essentiel :

Portionner les ingrédients, séparer les outils et ingrédients par table de travail, faire un exemple de recette, offrir des supports visuels (afficher la recette au tableau, démontrer les étapes en direct), prévoir du personnel de soutien ou un parent aidant et pratiquer la manipulation des instruments de cuisine de base avant le début du projet (cuillères à mesurer, tasses à mesurer et autres). De plus, prévoir des feuilles d'observations pour écrire rapidement nos remarques et commentaires pendant ou après la période et filmer ces dernières afin d'analyser la totalité de la classe à tête reposée. Tous ces éléments sont d'excellentes stratégies pour s'assurer du succès.

Image 2 : Exemple de préparation des ingrédients pour la recette 3 de brownies.



Image 3 : Exemple de feuille d'observations.

Tableau 2: Les différentes recettes réalisées en classe et l'entraînement des FE qu'elles impliquent.

Recettes (en ordre chronologique de réalisation)	Entraînement des FE
Recette 1. Brochettes de Rudolph. 	Inhibition : -L'élève respecte l'ordre des ingrédients et les règles. -L'élève attend avant de déguster. Flexibilité Mentale : -L'élève arrive à embrocher ses fruits sans se décourager malgré que ce soit difficile et qu'ils peuvent s'écraser. -L'élève arrive à défaire et refaire sa brochette s'il ne respecte pas la suite logique sans perdre patience.
Recette 2. Smoothie de lutin. 	Inhibition : -L'élève se concentre à la réalisation de la recette avec son équipe malgré les distractions ambiantes du groupe. -L'élève respecte les règles de classe malgré l'aspect ludique de l'activité. Flexibilité Mentale : -L'élève échange ses idées avec ses coéquipiers. L'élève peut changer d'idée et faire des compromis en fonction du contexte.
Recette 3. Brownie de Noël dans une tasse. 	Inhibition : -L'élève attend tout le monde avant de goûter. *Même quand l'enseignante quitte la pièce. -L'élève peut faire son STOP entre chaque étape et attendre son tour pour utiliser les outils de cuisine. -L'élève peut respecter la recette pour qu'elle fonctionne même si elle est complexe. Flexibilité Mentale : -L'élève est capable de faire des accidents sans se décourager. -L'élève peut se tromper et goûter à sa recette "manquée" sans se décourager ou se fâcher. -L'élève propose des solutions face à des défis lors de la réalisation. -L'élève peut rire de ses erreurs.

Nous avons réalisé chacune des recettes nommées plus haut en classe lors de mes trois dernières semaines de stage. Chacune ciblait une compétence, un savoir ou un apprentissage scolaire en plus de travailler les fonctions exécutives. Par exemple, la recette de brochettes pour Rudolph nous aura permis de travailler les suites logiques, alors que nous avons travaillé la numératie lors de la réalisation de la dernière recette. Ce projet fut fort apprécié des élèves et les erreurs et possibilités d'apprentissages furent nombreuses.

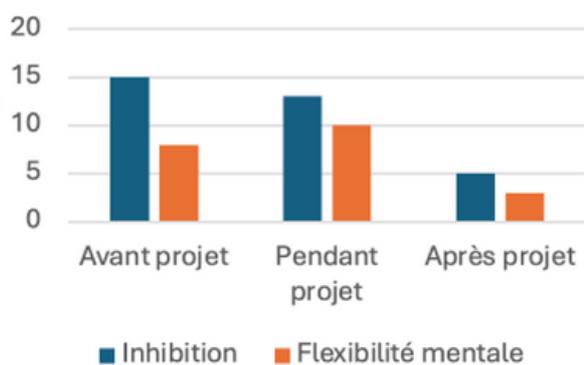
Évaluation de l'évolution des fonctions exécutives

Dans le but d'analyser l'évolution des élèves, j'ai procédé à une compilation de constats récoltés lors de trois moments charnières. D'abord avant la réalisation des recettes, j'ai testé l'inhibition des élèves par mon absence de classe alors que je leur demandais de ne pas y toucher avant mon retour. Je filmais alors mes élèves pour voir lesquels ne pouvaient pas résister et ce fut très intéressant de constater les difficultés. Beaucoup d'élèves se sont spontanément jetés sur les bonbons selon ce que l'on peut constater sur la vidéo.

J'ai également observé la flexibilité mentale en compilant des démonstrations lors d'une période de jeu libre. En deuxième lieu, j'ai observé mes vidéos lors de la réalisation de la première recette pour notre les manquements soit au niveau de l'inhibition, soit au niveau de la flexibilité mentale. Finalement, en dernière étape de mon analyse, j'ai retesté l'inhibition en demandant aux élèves de ne pas toucher à leur brownie avant que tout le monde ait le sien et que je donne le go. Une fois encore, les élèves devaient attendre que tout le monde ait son brownie avant de goûter. De plus, cette recette offrait plusieurs possibilités de se tromper et donc de tester la flexibilité mentale des élèves en fin de projet. Or, j'ai été agréablement surprise de voir l'amélioration post-projet. Bien que cela soit difficile de réellement affirmer qu'il s'agisse de la maturation des élèves ou d'un simple concours de circonstances.

Tableau 3 : Évolution de l'inhibition et de la flexibilité mentale.

Nombre d'élèves démontrant une limite de FE



Conclusion

En résumé, je vous propose cette recette gagnante pour cuisiner les FE avec les élèves du préscolaire :

- Un projet porteur et stimulant encré dans les intérêts des enfants et du programme de formation
- une bonne dose de plaisir et de préparation
- des recettes riches en apprentissages scolaires et en possibilités développementales
- des outils d'observations avec des critères d'analyse liés aux FE
- des périodes de jeux et des routines permettant l'entraînement et le transfert des apprentissages en d'autres contextes
- une dernière touche de plaisir (il n'y en a jamais assez).

-Mélangez le tout et dégustez le progrès des élèves sur le long terme.

Bien que cette recette soit porteuse de succès, j'aimerais proposer quelques pistes de consolidation afin d'approfondir le projet. Ainsi, puisqu'il est entendu que le jeu libre contribue grandement au développement des FE pour les enfants d'âge préscolaire, il est pertinent d'enrichir le projet dirigé de cuisine avec un coin de jeu symbolique sous le même thème. Les enfants pourront alors transférer leurs connaissances et entraîner leurs habiletés nouvellement acquises par le jeu (CTREQ, 2018, p.19). Il est également possible d'entraîner les

différentes fonctions lors des routines et autres périodes de la journée. Cette variété de moyens et de stimulations ne peut qu'être bénéfique au développement des enfants à long terme en plus d'aider à la gestion de classe.

Pour conclure sur une piste de réflexion, je souhaite vous encourager à réfléchir au fait que, malgré toute la préparation et les meilleures évaluations possibles, l'analyse du développement des FE chez les élèves reste une tâche ardue, voir même presque impossible. Effectivement, étant donné l'aspect interdépendant des fonctions exécutives et leur développement jusqu'à l'âge adulte, il est presque impossible de trouver une activité qui solliciterait une seule composante isolée. Comme certains spécialistes le disent si bien, l'analyse indépendante de chacune des composantes est pratiquement impossible (CTREQ, 2018, p.9). Cela m'amène donc sur cette dernière réflexion : les FE sont indispensables au bon développement de nos élèves et à leur succès scolaire, même si elles sont difficilement observables à court terme. Elles méritent donc d'être entraînées dès le plus jeune âge des enfants pour tous les effets positifs que cela génère. Le vecteur choisi dans le cadre de mon projet fut la cuisine, mais à chacun sa formule. Maintenant, à vous de trouver votre recette gagnante. Bonne cuisine ☺.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation.
- Bouchar, C. (2019). Le développement global de l'enfants de 0 à 6 ans en contextes éducatifs, 2e édition. Québec. Presses de l'Université du Québec.
- CTREQ. (2016). Les fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire. <https://rire.ctreq.qc.ca/fonctions-executives-prescolaire/>
- CTREQ. (2018). PROJET Savoir, Troisième dossier. Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte. <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf>
- Duval, S. (2016). Les fonctions exécutives : Comment les définir et les soutenir au préscolaire. <https://pasetemps.com/blogue/les-fonctions-ex%C3%A9cutives-comment-les-d%C3%A9finir-et-les-soutenir-au-pr%C3%A9scolaire-n3440>
- Dumouchel et Lanaris, (2022). Climat coopératif et responsabilisation. La gestion de la classe intégrée aux didactiques. p.12-14. <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/202209/site148019/modules1064857/module1339360/page3628115/bloctexte909305/ressourcetxt/Climat%20coop%C3%A9ratif%20et%20responsabilisation.pdf>
- Fiset, A. (2022). Les fonctions exécutives: qu'est-ce que c'est et comment le soutenir au quotidien?
- Gagné, P-P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). Apprendre...une question de stratégies. Montréal. Chenelière Éducation.
- McCallum, D. et Boisclair, N. (2018). La rétroaction au cœur de la classe: Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Montréal. Chenelière Éducation.
- Mélançon, J., Boudreau, M. et Fiset A. (2022). Les fonctions exécutives, comment favoriser leur développement au quotidien? [Formation]. Centre de services scolaire de la Côte-du-Sud.
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire. Programme cycle. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfaq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel de compétences professionnelles. file:///Users/whiteland/Desktop/referentiel_competerences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

LA MUSIQUE AU PROFIT DU DÉVELOPPEMENT DES ÉLÈVES AU PRÉSCOLAIRE

MARIE-CHLOÉ BABIN, FLORENCE LAFLAMME ET MARIA ROBITAILLE-OSMAN



Introduction

Plusieurs ouvrages pédagogiques en science de l'éducation présentent l'importance du développement des fonctions exécutives chez les élèves du préscolaire. En effet, les fonctions exécutives sont des processus cognitifs complexes et non des contenus à faire apprendre (Ministère de l'Éducation, 2020). Il est donc indispensable, en tant qu'enseignant, de bien les comprendre pour soutenir les élèves dans leur progression personnelle et éducative. De plus, selon le programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2020), le bon développement des fonctions exécutives chez les enfants de 3 à 6 ans est primordial pour cette période, car il assure la réussite éducative des élèves pour la suite de leur parcours. Lors de nos présences en stage, nous avons remarqué que les élèves avaient de la difficulté à reconnaître leurs besoins et ceux des autres. En effet, plusieurs facteurs pouvaient influencer leurs interactions et tâches quotidiennes telles que leur capacité d'inhibition, la gestion de leurs émotions, leur capacité d'attention, leur capacité de mémorisation et leur flexibilité cognitive. Ainsi, pour être en mesure de soutenir adéquatement les élèves, nous avons constaté qu'il était nécessaire de les amener à développer leurs fonctions exécutives. À la suite de différentes formations reçues par Monsieur Jonathan Bolduc, mettant en relation les fonctions exécutives et la musique, nous avons décidé d'intégrer la musique à l'intérieur de nos enseignements. En effet, Monsieur Bolduc est un professeur et chercheur à l'Université Laval qui concentre ses recherches sur le développement des habiletés

cognitives par l'utilisation de la musique. C'est pour cela que nous posons comme objectif : « Quels sont les éléments, dans la musique, qui permettent de soutenir le développement des fonctions exécutives chez les élèves du préscolaire? »



Les fonctions exécutives : C'est quoi?

En général, les fonctions exécutives désignent « un ensemble d'habiletés cognitives qui permettent à l'enfant de contrôler intentionnellement ses pensées, ses émotions, ses comportements et ses actions dans ses activités quotidiennes » (Ministère de l'Éducation, 2021, p.13). En effet, durant notre projet, nous avons observé que les jeunes enfants doivent solliciter davantage l'inhibition, la mémoire de travail, la flexibilité mentale et la planification pour coordonner leurs actions et leur pensée.

Les fonctions exécutives selon Caroline Bouchard (2019)	
L'inhibition	« Sur le plan comportemental, il s'agit de la capacité de l'enfant à contrôler ses intuitions et ses habitudes spontanées ». « Sur le plan cognitif, l'inhibition représente le contrôle des pensées et la mise en place de stratégies cognitives chez l'enfant, voire sa capacité d'attention dans une situation précise. » (Bouchard, 2019, p. 403)
La mémoire de travail	« La mémoire de travail permet à l'enfant de retenir une information afin de l'utiliser dans un autre contexte, d'une manière appropriée. Elle permet également à l'enfant de garder de l'information à l'esprit pendant qu'il s'en sert. » (Bouchard, 2019, p. 403)
La flexibilité mentale	« La flexibilité mentale correspond à la capacité de l'enfant à changer de tâche ou de stratégie afin de passer d'une opération cognitive à une autre. » (Bouchard, 2019, p. 403)
La planification	« La planification renvoie à la capacité d'anticiper les événements futurs, d'établir des buts et de développer à l'avance les étapes appropriées pour mener à son terme une tâche ou une activité. » (Bouchard, 2019, p. 403)

La musique à travers le développement global des enfants du préscolaire

Lorsque le terme musique est invoqué au préscolaire, il est question de comptines, de rythmes, d'instruments, de jeux musicaux, ainsi que de percussions corporelles. Les élèves sont donc amenés à travailler des séquences rythmiques et langagières à partir, par exemple, de niveaux corporels des pieds jusqu'aux doigts (Bolduc, 2021). Ces éléments musicaux permettent d'assurer le développement global des enfants d'âge préscolaire. Par exemple, selon Bolduc (2021), dans le domaine physique et moteur, la musique est utilisée pour explorer ses perceptions sensorielles, se représenter son schéma corporel, développer sa motricité globale et expérimenter l'organisation temporelle. Pour le domaine affectif, il est possible aux enfants d'expérimenter leur autonomie et de réagir avec assurance (Bolduc, 2021). Par ailleurs, pour ce qui est du domaine social, l'enfant sera davantage apte à développer sa capacité à démontrer de l'ouverture aux autres, de participer à la vie de groupe, de créer des liens avec les autres, ainsi que de réguler son comportement (Bolduc, 2021). Ensuite, grâce aux différentes activités musicales, les enfants peuvent développer leur

conscience phonologique dans le domaine langagier (Bolduc, 2021). Finalement, dans le domaine cognitif, les élèves du préscolaire peuvent s'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage, exercer leur raisonnement de différentes façons, s'engager dans l'action, ainsi que d'expérimenter différentes actions (Bolduc, 2021).



La place de la musique à travers les fonctions exécutives

La musique permet de travailler l'inhibition, car les élèves doivent maîtriser leurs comportements automatiques en se concentrant uniquement sur la tâche demandée sans répondre immédiatement à d'autres besoins. En effet, ils doivent contrôler la vitesse de leurs gestes et adapter leurs actions en fonction du rythme donné. Effectivement, en mettant en application cette théorie, nous avons décidé d'appliquer le tout en classe avec une séquence corporelle rythmique. (Écoles communales D'Ottignies-Louvain-la-Neuve, 2018) Par exemple, lors de nos observations en classe, nous avons constaté que Samuel (nom fictif), un élève de 5 ans qui était très impulsif, s'est beaucoup amélioré au niveau de son inhibition, grâce aux différentes séquences corporelles rythmiques réalisées en classe. Au départ, Samuel était seulement capable de réaliser les deux premiers niveaux corporels (pieds et cuisses). Progressivement, Samuel était capable de contrôler ses mouvements, car il était plus concentré sur la tâche grâce aux différents modelages et conseils de l'enseignante. Après quelques activités, Samuel a acquis les quatre niveaux corporels (pieds, cuisses, mains et doigts). On peut alors affirmer que les activités musicales peuvent avoir un impact positif sur l'inhibition des élèves du préscolaire.

La musique est également bénéfique pour la mémoire de travail des élèves, car ceux-ci doivent stocker et manipuler les informations en mémoire à court terme. Par exemple, avant de débiter un certain rythme, les élèves doivent être en mesure de retenir la consigne selon les séquences. C'est avec la pratique que l'élève va réussir à mémoriser le rythme. L'élève doit donc mémoriser le rythme appris pour le recréer et, par le fait même, le transposer à l'intérieur de nouvelles séquences pouvant impliquer l'ajout de sons. De même que pour les comptines, les élèves doivent être capables de mémoriser les

structures de celles-ci pour pouvoir les reproduire dans divers contextes. (Écoles communales D'Ottignies-Louvain-la-Neuve, 2018) En effet, la capacité de mémorisation des élèves est une problématique qui avait été soulevée lors du stage. Bien que des explications étaient fournies et que des pictogrammes étaient mis en place pour soutenir les élèves, ils avaient de la difficulté à mémoriser les objectifs et les attentes des travaux. Par exemple, lors des périodes d'ateliers, il était nécessaire de reprendre les explications avec plusieurs élèves afin qu'ils soient en mesure d'accomplir convenablement la tâche demandée. Par contre, lorsque les élèves ont commencé à travailler les rythmes et les comptines, il a été possible de constater une importante diminution de cette problématique. En ce sens, les élèves étaient plus aptes à se souvenir des attentes, exécuter ce qui était demandé et transposer leurs connaissances dans les autres tâches dont celles des ateliers. Ainsi, nous avons observé que le développement de la mémoire des élèves dans les activités musicales s'est transposé dans leurs tâches quotidiennes en classe.

Par rapport au développement cognitif, la musique améliore la flexibilité mentale des élèves, car elle les amène à accepter les changements et à changer de stratégie. Par exemple, en changeant un mouvement d'une cadence rythmique, les élèves doivent réorganiser leur structure de départ pour intégrer le changement. Ils peuvent être amenés également à devoir changer de stratégies si le rythme présenté ne fonctionne pas avec la séquence de sons fournie. (Écoles communales D'Ottignies-Louvain-la-Neuve, 2018) Par exemple, Mathilde (nom fictif) était une élève qui avait beaucoup de difficulté à développer de nouvelles stratégies lorsque celles utilisées précédemment ne fonctionnaient pas. Elle avait également besoin de soutien lors des situations de conflits, car ses rigidités l'empêchaient de bien comprendre les besoins des autres et de trouver les meilleures stratégies pour régler les problèmes. Lors de la mise en place des exercices musicaux, par exemple, dans les vitamines rythmiques, il était très compliqué pour Mathilde d'accepter les changements de mouvements. Autrement dit, lorsque des changements étaient apportés à une cadence de percussions corporelles, elle continuait de faire la cadence précédente ou abandonnait l'exercice. Cependant, en faisant régulièrement les exercices, elle a été en mesure de s'adapter progressivement en acceptant des changements mineurs. Ainsi, avec le temps, elle était en mesure de respecter davantage les exigences jusqu'à atteindre un niveau de réussite complet. À la suite de cette expérience, il a été possible de remarquer une diminution de ses rigidités et une amélioration au niveau de ses stratégies. Le développement de sa flexibilité mentale lui a donc permis de s'améliorer dans diverses sphères de sa vie telles que dans les situations conflictuelles, les transitions, les routines et les ateliers. Par exemple, lorsqu'elle avait des désaccords avec ses amis dans les situations de jeux, elle était en mesure de trouver des compromis plutôt que d'entrer en conflit avec les autres enfants.

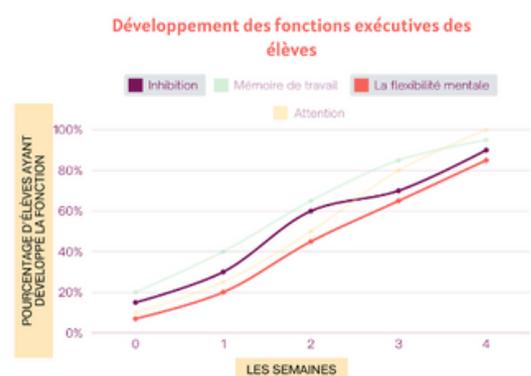
Selon nos observations effectuées en classe, le développement de la planification était également très important pour la progression des élèves, car elle leur a permis d'acquérir une certaine structure à travers leurs processus cognitifs. En effet, la planification est un point d'ancrage dans tous les apprentissages scolaires. Elle fait appel à plusieurs habiletés fondamentales sur le plan des fonctions exécutives, telles que l'inhibition, la métacognition, l'engagement et l'initiation à la tâche, et la flexibilité mentale » (Le centre franco, 2024). Par exemple, en mettant un système d'encadrement sonore, les

élèves étaient davantage capables de se repérer dans le temps, ainsi que de passer à la prochaine étape en entendant un certain son. De plus, les élèves prenaient plus de temps pour planifier leurs prochaines actions, par exemple, dans les jeux coopératifs où des stratégies sont nécessaires pour gagner les parties.

Finalement, en plus des fonctions exécutives mentionnées précédemment, nous avons constaté, en stage, que la musique permet de développer l'attention, c'est-à-dire de focaliser sur les informations importantes afin d'éliminer les distracteurs. En effet, lors des activités musicales, les élèves devaient se concentrer sur les sons, les paroles et/ou les gestes. La musique favorisait donc la concentration, l'écoute et l'application de plusieurs consignes. En stage, il a été possible d'observer, lors des transitions, que les élèves avaient de la difficulté à se décentrer de leur tâche actuelle pour passer à la suivante. Ainsi, l'intégration des comptines lors des transitions a permis de détourner graduellement l'attention des élèves vers la nouvelle tâche, car ils associaient, de plus en plus, le son des comptines aux différents moments de transition. Les élèves devaient obligatoirement transposer leur attention sur la comptine, puisqu'ils devaient faire les mouvements et les chants associés à celle-ci.

Conclusion

En bref, le développement des fonctions exécutives des élèves est primordial afin d'assurer leur progression personnelle et éducative. Au reflet de notre projet, il a été possible de constater les avantages de la musique sur le développement de chaque domaine d'apprentissage au préscolaire. En plus d'avoir de nombreux bienfaits sur la réussite des élèves, on peut affirmer que le développement des fonctions exécutives permet d'obtenir une meilleure gestion de classe. En effet, lors du stage, la première problématique soulevée concernait la gestion de classe et, avec les recherches et formations réalisées, nous avons constaté qu'il était nécessaire, en premier lieu, de soutenir les élèves dans le développement de leurs fonctions exécutives. En ce sens, ce projet nous a permis d'observer une diminution des comportements perturbateurs des élèves, car, au final, ils avaient développé diverses habiletés telles que l'autonomie, la capacité d'autorégulation, l'engagement, l'attention, la communication et la gestion des émotions. Par exemple, le fait que l'enfant soit en mesure de réguler ses émotions et de contrôler ses gestes et ses paroles, cela prévient l'émergence de la désorganisation comportementale et établit nécessairement un climat propice à l'apprentissage. Ainsi, il est possible de confirmer que les éléments tels que les comptines, les rythmes, les instruments et les percussions corporelles permettent de soutenir le développement des fonctions exécutives des élèves du préscolaire.



LES BIENFAITS DES MÉTHODES DE RELAXATION SUR L'ATTENTION DES ENFANTS AU PRÉSCOLAIRE

MÉGANE FISET ET RACHEL SAVARD



Introduction

Nous avons eu la chance de réaliser notre stage final au préscolaire. Sans aucun doute, cela aura été l'une des expériences les plus enrichissantes de notre parcours universitaire. Le préscolaire est un monde où chaque journée est remplie d'émerveillement, de découvertes et d'apprentissages, mais aussi de défis.

Pour notre part, l'un des défis que nous avons rencontrés dans le cadre de notre stage était par rapport à la capacité d'attention des enfants. Les personnes qui interviennent au préscolaire et même les parents seront probablement tous d'accord pour dire que l'attention est un élément qui doit être travaillé pour plusieurs enfants de 4 à 6 ans. Nous pensons qu'il est important de trouver une solution pour favoriser leur attention afin qu'ils vivent des réussites autant au niveau développemental qu'au niveau de leurs apprentissages dans le cadre scolaire. Pour répondre à ce défi, nous nous sommes intéressées aux différentes méthodes de relaxation.

La détente est une partie importante du quotidien au préscolaire. En plus de faire partie du programme d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2023), la détente permet d'améliorer la mémorisation (Sandoval et al., 2017), les habiletés sociales et les résultats scolaires (Flook et al., 2015) ainsi que les capacités d'attention chez les enfants d'âge préscolaire (Cremone et al., 2017).

Dans cet article, nous tenterons donc de répondre à la question suivante : comment les méthodes de relaxation peuvent-elles favoriser l'attention des enfants au préscolaire? Pour y arriver, nous nous intéresserons d'abord à ce qu'est la relaxation ainsi qu'aux différentes méthodes qui existent, puis nous explorerons les concepts de l'attention et des capacités d'autorégulation. En effet, comme nous le verrons plus loin, ces deux concepts sont étroitement reliés, car l'autorégulation permet l'attention. Nous proposerons aussi des pistes d'action concrètes en lien avec ce sujet ainsi que les résultats anticipés

Qu'est-ce que la relaxation?

Lorsque l'on parle de relaxation, il peut s'agir soit de relaxation physique ou mentale. Au niveau physique, la relaxation permet de défaire les tensions et de détendre les muscles. On parle de relaxation mentale ou psychologique quand le stress et la distraction sont absents de notre esprit (« La relaxation », 2019).

La relaxation est particulièrement importante pour les jeunes enfants. « Un enfant peut apprendre à se relaxer dès l'âge de 2 ans. La relaxation lui permet d'améliorer sa capacité d'attention, la qualité de ses apprentissages et son bien-être. La relaxation peut aussi améliorer son sentiment de sécurité, rendre son humeur plus stable et l'aider à s'endormir. » (Naître et grandir, 2019, paragr. 2).

Faut-il dormir pour relaxer?

Plusieurs chercheurs recommandent la sieste pour les enfants en bas âge. Mélanie Bilodeau, psychoéducatrice spécialisée en périnatalité et en petite enfance, s'est beaucoup intéressée à la question du sommeil chez les jeunes enfants. Dans un entretien qui a été publié dans la Revue préscolaire de l'AEQ (Association d'éducation préscolaire du Québec), elle mentionne les nombreux bienfaits de la sieste en disant : « Le sommeil permet au cerveau de se réorganiser. Lors de ce moment d'inertie, il intègre toutes les informations qu'il a gérées lors de la journée. Il réorganise les synapses et fait le ménage entre ce qu'il faut préserver et éliminer. Il mémorise de précieux souvenirs et remplit le réservoir de disponibilité. Il consolide les apprentissages sociaux, cognitifs, physiologiques et comportementaux. » (Bernier, 2023, paragr. 7).

On ne peut toutefois pas obliger un enfant à dormir. Certains enfants auront besoin de faire une sieste alors que d'autres seront simplement incapables de se laisser aller au sommeil pendant la journée. Nous l'avons d'ailleurs remarqué dans nos classes de stage. En effet, en début d'année, pendant la détente, les enfants devaient s'allonger sur leur matelas ou leur couverture et se détendre. Nous n'avions alors pas encore commencé à diversifier les méthodes de relaxation qu'ils pouvaient utiliser. Ainsi, pendant la détente, certains enfants se couchaient et s'endormaient aussitôt tandis que d'autres demeuraient bien éveillés pendant toute la durée de la détente.

Par rapport à cela, Mélanie Bilodeau mentionne que l'utilisation de différentes méthodes de relaxation peut tout de même permettre à l'enfant de bénéficier de quelques bienfaits du sommeil (Bernier, 2023). Ainsi, on ne devrait pas tenter d'imposer la sieste aux enfants, mais plutôt les accompagner dans la découverte de différentes méthodes pour se détendre afin qu'ils trouvent celles qui fonctionnent le mieux pour eux (Bernier, 2023).

Tableau 1. Quelques méthodes de relaxation (Verret, 2021)

- Regarder un livre en silence
- Écouter un livre audio
- Faire du yoga
- Méditer
- Colorier un mandala
- Utiliser des techniques de respiration contrôlée (cohérence cardiaque, respiration des 5 doigts, etc.)
- Se détendre sur une couverture
- Donner ou recevoir un massage

Concepts théoriques

L'attention

Les méthodes de relaxation favorisent certainement l'attention des enfants au préscolaire. Définissons tout d'abord le concept de l'attention. Ce concept est une fonction cognitive qui permet un processus de sélection d'informations et le maintien de celles-ci dans la conscience. L'attention favorise aussi la mémoire et le raisonnement (Brouillette, 2008). À l'école, l'attention est une fonction constamment utilisée, que ce soit lorsque l'élève écoute une consigne, réalise un travail, apprend une nouvelle notion, etc. L'attention renvoie donc à des fonctions cognitives qui se développent au cours des expériences d'apprentissage. Une première fonction cognitive consiste à observer et à examiner une situation afin d'en garder une représentation mentale, même si elle n'est plus

Posner et Raichle (1994, 1997) proposent une nouvelle théorie de la compréhension de l'attention qui se divise en trois parties : l'état d'alerte, l'orientation-inhibition et le contrôle exécutif (Guay et Laporte, 2006).

1. La fonction d'alerte

Il s'agit de l'habileté à ne pas écouter le bruit de fond neuronal et à être prêt pour se mettre à la tâche. La fonction d'alerte sollicite à la fois le maintien de l'attention et la persévérance dans une tâche (Guay et Laporte, 2006).

2. La fonction d'orientation-inhibition

Ce terme se caractérise par l'aptitude à déceler un but et à ne pas se laisser distraire par des stimulations non pertinentes. Lorsque cette fonction est affectée chez un enfant, il est facilement distrait et très agité. Il vit des difficultés et toutes les stimulations extérieures affectent sa capacité à se concentrer. L'élève n'est donc plus concentré sur la tâche et pense à autre chose ou fait autre chose (Guay et Laporte, 2006).

3. La fonction du contrôle exécutif

Cette fonction implique plusieurs processus variés qui visent l'accomplissement de comportements orientés vers un but. Par exemple, la détection, l'arrêt d'une tâche en cours, l'initiation d'un effort mental et la capacité à coordonner diverses opérations. Les élèves présentant une difficulté avec cette fonction sont impatients, ont souvent des interruptions et ont tendance à dire des réponses avant la fin d'une question (Guay et Laporte, 2006).

L'inattention

Il y a de plus en plus d'élèves présentant des symptômes d'inattention. Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité est fréquemment diagnostiqué chez les jeunes enfants. À l'école, les élèves présentant ce trouble ont de la difficulté à écouter et à retenir les consignes. Ils oublient énormément d'informations et perdent des objets. Ils sont facilement distraits par tout ce qui se passe autour d'eux. Ces élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention et à la diviser. Le travail en équipe est aussi difficile pour eux à cause du grand nombre de distractions dans la classe (Brouillette, 2008). L'inattention a un impact direct sur le cheminement scolaire des élèves qui en sont atteints. Ils doivent donc se doter d'outils pour favoriser leur attention afin de vivre des réussites scolaires.

Les effets du yoga

Marilyn Rossner (1995) a réalisé une thèse portant sur les effets du yoga chez les enfants. Durant une activité de yoga, énormément de bienfaits sont remarqués : des effets calmants sur les plans physiologique et neurologique, « une diminution de la pression artérielle, du rythme respiratoire et cardiaque, une réduction des signes physiologiques de stress, une amélioration de l'équilibre et de la flexibilité, une augmentation significative de la motricité globale, une diminution des symptômes de l'asthme et de l'épilepsie, une amélioration du sommeil, une diminution de la tension et du pouls respiratoires » (Brouillette, 2008, p.1). Elle a aussi observé que les garçons hyperactifs qui pratiquent une activité de relaxation présentent une grande amélioration de leur autocontrôle, ce qui a un impact direct et positif sur leurs performances scolaires. Le yoga influence aussi le niveau d'anxiété, le besoin de sommeil, la perception du monde et de soi-même, le degré d'empathie, le niveau d'énergie, la personnalité, la musculature et la posture (Brouillette, 2008).

Un programme de stimulation de l'attention

Nos recherches nous ont aussi permis de découvrir un

programme de stimulation de l'attention qui a été développé pour le préscolaire (Chevalier et Simard, 2006). Celui-ci visait les stimulations sensorielles : visuelles, auditives et motrices (kinesthésiques). L'amélioration de la capacité d'autocontrôle était le but premier de ce programme et visait les enfants présentant des symptômes d'inattention et d'hyperactivité. À la suite de l'expérimentation, des améliorations significatives du contrôle de l'inhibition, de l'attention sélective et du développement des compétences du programme-cycle de l'éducation préscolaire ont été observées. Chez ces enfants, ce programme a ainsi permis de réduire leurs symptômes d'inattention, d'hyperactivité et d'anxiété en plus d'améliorer leur attention soutenue, leur attention sélective, leur inhibition, leur coordination motrice et leur posture (Brouillette, 2008). Ainsi, ce programme a certainement permis de constater que les méthodes de relaxation favorisent l'attention des jeunes du préscolaire.



Les capacités d'autorégulation

L'autorégulation est directement en lien avec l'attention. Pour définir ce qu'est l'autorégulation, nous nous sommes entre autres intéressés aux travaux de Stuart Shanker, qui s'est penché sur ce sujet dans ses recherches et dans son livre intitulé « *Calm, alert and learning – Classroom strategies for self-regulation* » (2012). Selon Shanker (2012), l'autorégulation correspond à la capacité et l'efficacité avec laquelle l'enfant réagit à des facteurs stressants, puis retrouve ensuite son calme. Pour ce chercheur, l'autorégulation chez les enfants implique la capacité de réguler efficacement leurs émotions, leurs pensées et leurs comportements, ce qui leur permet entre autres d'être attentifs et disposés à faire des apprentissages. Il nomme aussi que, pour qu'un enfant puisse s'autoréguler, il doit être calme, concentré et alerte, d'où le titre de son ouvrage. Dans ces conditions, l'enfant peut être attentif malgré les distractions de l'environnement (Shanker, 2012). On peut donc constater qu'en soutenant l'enfant dans le développement de ses capacités d'autorégulation, on travaille en même temps son attention.

Selon Blair et Diamond (2008), les enfants qui ont de la difficulté à s'autoréguler peuvent également avoir de la difficulté à maintenir leur attention et à suivre des instructions. Ces chercheurs soulignent que ces difficultés peuvent constituer des obstacles significatifs dans l'apprentissage et la réussite des élèves (Blair et Diamond, 2008). Ainsi, afin de prévenir les difficultés scolaires et de favoriser la réussite des élèves, ces auteurs suggèrent d'intervenir de manière à soutenir les élèves dans le développement de leurs capacités d'autorégulation.

Les méthodes de relaxation et l'autorégulation

Nous pensons qu'il est possible d'aider les enfants à développer leurs

capacités d'autorégulation en utilisant différentes méthodes de relaxation, que ce soit de regarder un livre en silence, de faire du yoga ou de la méditation, d'utiliser des techniques de respiration contrôlée ou encore de simplement s'allonger sur une couverture et se détendre. Ces méthodes ne sont que quelques-unes des nombreuses méthodes de relaxation qui existent et que les enfants (et les adultes) peuvent utiliser pour retrouver leur calme. Claudia Verret, professeure titulaire au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal, mentionne que ces méthodes favorisent effectivement un sentiment de bien-être, de contrôle et de sécurité (Verret, 2021). Ce sont précisément ces sentiments que nous souhaitons que les enfants retrouvent après des moments où ils sont très excités (par exemple, les jeux libres) ou encore après avoir vécu des émotions intenses et déstabilisantes. Nous croyons donc qu'en proposant aux enfants de découvrir et d'expérimenter une multitude de méthodes de relaxation, ils seront mieux outillés pour retrouver leur calme et ils pourront donc être attentifs et engagés dans leurs apprentissages.

Pistes d'action et résultats anticipés

Voici maintenant des pistes concrètes pour soutenir le développement de l'attention des enfants grâce à la relaxation.

Tout d'abord, comme dans toutes choses en enseignement, le plus important est probablement de s'adapter aux besoins de chaque enfant. En offrant aux enfants la possibilité de découvrir une variété de méthodes de relaxation comme nous l'avons proposé précédemment, on a beaucoup plus de chances de répondre aux besoins individuels et de susciter l'engagement de chacun. Ainsi, tous les enfants pourront profiter des bienfaits de la relaxation, entre autres par rapport au développement de leur capacité d'attention.

Pour ce qui est de la pratique de la relaxation en classe, Diamond et Lee (2011) soutiennent qu'elle doit se faire de façon structurée, fréquente et progressive. Cela signifie que nous devons bien y réfléchir et intégrer ces moments à notre planification de façon régulière. Cela implique aussi que les méthodes proposées soient adaptées au niveau développemental des enfants et que les enseignant(e)s soient impliqué(e)s afin de les soutenir et de les guider progressivement dans leur pratique de la relaxation (Diamond et Lee, 2011). En effet, on ne peut pas s'attendre à ce que les enfants maîtrisent parfaitement et de façon autonome les méthodes de relaxation qu'on leur propose. C'est pourquoi nous suggérons de pratiquer les méthodes avec eux en verbalisant et en modélisant les comportements attendus.

Une autre piste d'action que nous proposons aux enseignants et aux enseignantes est de mettre en pratique ces méthodes eux-mêmes en les intégrant à leur quotidien. En effet, quoi de mieux pour soutenir les enfants dans leur pratique de la relaxation que de la pratiquer nous-mêmes de façon quotidienne. Des chercheurs comme DiCarlo, Meaux et LaBiche (2020) ont en effet montré que les enseignants et enseignantes qui pratiquent différentes méthodes de relaxation dans leur vie personnelle sont plus aptes à créer un environnement calme et positif dans leur classe.

Pour résumer, bien que l'attention soit un défi pour de nombreux enfants, il existe des manières de soutenir les enfants dans le développement de cette capacité. Selon les

recherches que nous avons faites, nous pensons que les méthodes de relaxation constituent un moyen efficace de développer l'attention chez les enfants du préscolaire.



Conclusion

En résumé, notre article visait à démontrer les bienfaits des méthodes de relaxation sur l'attention des enfants du préscolaire. Afin de favoriser l'attention, diverses techniques de relaxation peuvent être suggérées aux enfants. Par exemple, le yoga, la méditation, la respiration contrôlée, le mandala, le massage, etc. Nous nous sommes donc intéressées au concept de l'attention, en établissant entre autres qu'il est primordial pour favoriser la réussite scolaire des jeunes. De plus, nous avons traité du sujet de l'autorégulation pour démontrer qu'en soutenant l'enfant dans le développement de ses capacités à se réguler, celui-ci augmente sa capacité d'attention et il est donc plus disposé à apprendre. Notre article démontre aussi que des pratiques de relaxation telles que la respiration profonde, la méditation guidée et les exercices de yoga ont été démontrées comme étant efficaces pour favoriser l'attention et réduire l'hyperactivité afin de créer un environnement plus propice aux apprentissages dans la classe.

Ainsi, pour les enseignants et les enseignantes, l'intégration régulière de techniques de relaxation dans leur planification est certainement bénéfique. En investissant du temps pour la relaxation dans son enseignement, l'enseignant(e) favorise la réussite scolaire, le bien-être émotionnel et social de ses élèves, tout cela dans un environnement calme et positif.

Par ailleurs, il serait intéressant d'explorer les effets à long terme des méthodes de relaxation sur le développement cognitif et émotionnel des enfants du préscolaire. Au-delà de l'amélioration de l'attention en classe, il serait intéressant de comprendre comment la relaxation influence la vie des jeunes tout au long de leur parcours scolaire, par exemple en ce qui concerne leur capacité à gérer le stress et leurs émotions. Une étude pourrait être réalisée afin de constater les impacts de l'utilisation des méthodes de relaxation sur le développement global et les apprentissages des enfants. Une telle étude permettrait aux enseignants et aux enseignantes d'être davantage outillé(e)s pour comprendre comment mettre en place et optimiser l'utilisation des méthodes de relaxation dans le contexte éducatif. Les résultats de cette étude offriraient certainement de nouvelles perspectives riches pour guider la pratique dans le domaine de l'éducation.

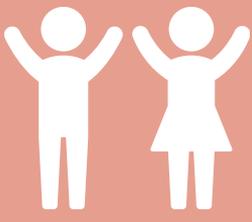
Références

- Bernier, J. (2023, 23 mars). Le sommeil du tout-petit et la parentalité sécurisante. Association d'éducation préscolaire du Québec. <https://aepqiosk.milibris.com/reader/article/ebd6eb42-36f7-4baa-a4f5-e3255db67d4b/fea30178-3e59-42a1-a104-0fb250df36e8>
- Blair, C. et Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure, *Development and Psychopathology*, 20(3), p. 899-911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Brouillette, E. (2008). L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5-6 ans [Mémoire de maîtrise en kinanthropologie, Université du Québec]. [L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5-6 ans \(uqam.ca\)](https://www.uqam.ca)
- Chevalier, N. et Simard, F. (2006). Programmes sensorimoteurs pour jeunes ayant un TDAH et des troubles associés. Dans Chevalier, N., Guay, M.C., Achim et A., Lageix, P. et Poissant, H. *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : Soigner, éduquer, surtout valoriser* (141-154). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Cremone, A., McDermott, J. M. et Spencer, R. M. C. (2017). Naps Enhance Executive Attention in Preschool-Aged Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(8), 837-845. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsx048>
- Diamond, A. et Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- DiCarlo, C. F., Meaux, A. B. et LaBiche, E.H. (2020). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 485-496. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. et Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and selfregulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Guay, M.C. et Laporte, P. (2006). Profil cognitif des jeunes avec un TDAH. Dans Chevalier, N., Guay, M.C., Achim et A., Lageix, P. et Poissant, H. *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : Soigner, éduquer, surtout valoriser* (37-52). Québec : Presses de l'université du Québec.
- La relaxation. (2019). Dans Institut Pi-Psy. <https://encyclopedie.pi-psy.fr/psychopeddy/la-relaxation/>
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Naitre et grandir. (2019). La relaxation par le jeu. [La relaxation par le jeu \(naitreetgrandir.com\)](http://naitreetgrandir.com)
- Posner, M. I. et Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. Scientific American Library.
- Posner, M. I. et Raichle, M. E. (1997). *Images of mind* (2e éd.). Scientific American Library.
- Rossner, M. Z. (1995). Yoga, un nouvel espoir pour les enfants en détresse. Louise Courteau.
- Sandoval, M., Leclerc, J. A. et Gómez, R. L. (2017). Words to Sleep On: Naps Facilitate Verb Generalization in Habitually and Nonhabitually Napping Preschoolers. *Child Development*, 88(5), 1615-1628. <https://doi.org/10.1111/cdev.12723>
- Shanker, S. (2012). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Pearson.
- St-Jean, C. et Moreau, A. (2016). Caractéristiques du développement de l'attention chez des enfants du préscolaire selon des enseignantes. *Revue Canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(1), 38-49.
- Verret, C. (2021). Les outils d'apaisement en classe : soutien à l'autorégulation ou source de distraction? Association ontarienne des troubles d'apprentissage. <https://www.taalecole.ca/outils-apaisement/#:~:text=L'autor%C3%A9gulation%20comprend%20une%20dimension,Mass%C3%A9%20et%20Verret%2C%202020>

PRÉSCOLAIRE

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





UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LES APPROCHES UTILISÉES AU PRÉSCOLAIRE ET LEURS IMPACTS SUR LA MOTIVATION DES ENFANTS

BAHIA IRID ET ROSIE GOSSELIN



Introduction

L'entrée à l'école maternelle représente une transition significative dans la vie des enfants. Dès leur arrivée, ils apportent un ensemble unique de connaissances, de compétences et d'habiletés, façonnées par leur environnement. À mesure que cet environnement s'élargit, ils bénéficient davantage d'interactions sociales, ce qui les amène à devenir progressivement plus autonomes (Durand, 2015). Malgré cela, leur enthousiasme est manifeste, se traduisant par la joie et la curiosité évidentes dans leurs yeux. Ils aspirent à apprendre, à explorer et à découvrir davantage. Ils démontrent une curiosité envers tout ce qu'ils découvrent et une certaine forme de motivation intrinsèque. Les enseignantes, conscientes de cet élan naturel, déploient des efforts considérables pour nourrir cette soif d'apprendre en accord avec le triple mandat de l'éducation préscolaire qui « vise à faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école ; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités ; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (ministère de l'Éducation, 2006, p.52). Cela est possible en prenant en compte les diverses approches et en tenant compte de la motivation des enfants. En tant que stagiaires au préscolaire, nous avons eu la chance de pouvoir observer les impacts de diverses approches mises en place dans les classes que ce soit par nous-mêmes ou par nos enseignantes associées. Cela nous a permis de pouvoir

observer les effets de ces approches sur la motivation des enfants. Nous nous sommes alors questionnées à savoir quels sont les liens entre l'approche utilisée par l'enseignante et la motivation des enfants dans les activités proposées au préscolaire ? Dans cet article nous allons documenter les liens entre l'approche utilisée en classe et la motivation des enfants en abordant notamment l'approche scolarisante et l'approche développementale tout en faisant des liens avec notre vécu en tant que stagiaires.

L'approche développementale et l'approche scolarisante

L'utilisation de diverses pratiques d'enseignement en classe par les enseignantes s'avère cruciale pour stimuler la motivation et l'engagement des enfants. Selon Tremblay-Wragg, Raby et Ménard (2018), il est important de proposer un éventail d'activités pédagogiques. Cela permet aux enfants de faire des choix ce qui brise la monotonie et renforce leur désir d'apprendre. Selon les recherches et les pratiques actuelles, il existe principalement deux approches éducatives : l'approche développementale et l'approche scolarisante (Marinova et Drainville, 2019, p. 353). Durant nos stages, nous avons observé que l'approche scolarisante était fréquemment utilisée par les enseignantes, bien que le programme-cycle de

L'éducation préscolaire met l'accent sur une approche développementale, plaçant l'enfant et le jeu au centre de l'apprentissage (ministère de l'Éducation, 2023, p.4).

Approche développementale

L'approche développementale met l'accent sur le développement global de l'enfant. Cela veut dire que nous reconnaissons que chaque enfant progresse à son propre rythme. Cette méthode pédagogique s'adapte aux besoins spécifiques de chaque enfant, utilisant des stratégies d'enseignement flexibles. Selon Marinova et al., « cette approche intègre de manière fondamentale le jeu comme outil pédagogique » (2020, p.355). En effet, le jeu est un contexte favorable à l'épanouissement de l'enfant puisqu'il acquiert des compétences cruciales qui sont essentielles à son développement global (Faucher-Dumouchel, 2022). Au cours de notre stage, nous avons mis en pratique cette approche en proposant des activités, qui non seulement correspondaient aux intérêts, aux besoins et aux capacités de chaque enfant, mais aussi qui stimulaient leur engagement actif et optimisaient leur expérience d'apprentissage. Cette approche met l'accent sur des pratiques pédagogiques qui privilégient les activités initiées par les enfants. Comme nous l'avons constaté durant notre stage, notamment durant les périodes de jeux libres, ces moments sont propices à de nombreuses observations dans des domaines variés comme le domaine cognitif, langagier et social. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons mis un accent particulier sur le jeu libre, en respectant les recommandations du programme qui préconise que « les enfants bénéficient de deux périodes de jeu libre, chacune durant entre 45 et 60 minutes » (ministère de l'Éducation, 2023, p.9). Cette pratique permet non seulement de respecter le cadre éducatif établi, mais aussi de favoriser un environnement où les enfants peuvent explorer et apprendre à leur propre rythme. Lorsque l'enfant joue de manière autonome, il initie et dirige son propre jeu, ce qui offre des opportunités riches d'apprentissages. Le jeu symbolique, en particulier, a été un outil précieux pour encourager l'expression personnelle et le développement social des enfants. Dans ce contexte, « le rôle de l'enseignant est d'accompagner et de soutenir l'enfant dans son développement, tout en favorisant son plaisir d'apprendre » (Marinova et Drainville, 2019, p. 607). Cette approche s'aligne parfaitement avec les objectifs du programme-cycle du préscolaire, qui privilégie une pédagogie centrée sur le jeu, plaçant l'enfant au cœur de l'apprentissage et couvrant les cinq domaines de développement.

Approche scolarisante

L'approche scolarisante se distingue nettement des méthodes développementales en mettant l'accent sur l'enseignement de compétences et de connaissances spécifiques. Cette orientation influence directement la manière dont les activités sont préparées, en insistant principalement sur les contenus précis à transmettre. Lors de nos stages, nous avons observé que cette méthode pouvait parfois diminuer la motivation des enfants, surtout lorsqu'ils devaient utiliser du papier et un crayon. Selon Nolin, « l'approche scolarisante encourage ainsi les enseignantes à privilégier des activités structurées et un enseignement formel, qui visent principalement à préparer les enfants pour leur future scolarité à l'école primaire » (2021, p.

1). Le programme-cycle à l'éducation préscolaire fait aussi mention que les enseignantes doivent mettre en place les bases de la scolarisation soit en mettant en place des activités qui favorisent le développement d'attitudes, de comportements, de démarches et de stratégies qui vont permettre aux enfants de réaliser des apprentissages (ministère de l'Éducation, 2023, p.4).

Dans cette approche, le rôle de l'enseignant change radicalement. Il s'oriente vers la direction plutôt que l'accompagnement, limitant ainsi les initiatives personnelles des enfants (St-Jean et Dupuis Brouillette, 2021). De plus, il semble souvent que les intérêts des enfants soient négligés. C'est d'ailleurs ce que nous avons observé lorsque cette approche était mise de l'avant au cours de nos stages. Au lieu de permettre aux enfants de choisir des activités basées sur leurs propres préférences, telles que construire avec des blocs ou peindre selon leur inspiration, les enseignantes peuvent insister pour que tous participent à des séances structurées de lecture ou à des exercices de mathématiques prédéfinis. Cette méthode limite la liberté des enfants d'explorer ce qui les passionne véritablement et ce qui pique leur curiosité (Faucher-Dumouchel, 2022). Pour avoir vécu une approche dans ce sens, le fait de réaliser des activités dirigées en ne partant que d'objectifs à atteindre sans qu'il y ait de lien avec les intérêts des enfants nous a permis de constater que la motivation des enfants était davantage à solliciter par des moyens extérieurs comme leur donner des bonbons, des autocollants ou de petits jouets s'ils effectuent la tâche demandée.

Ce que nous en retenons

L'approche développementale soutient le développement global de l'enfant et met en avant le jeu comme moyen principal d'apprentissage (ministère de l'Éducation, 2023, p.9). Cette méthode favorise l'exploration autonome, ce qui enrichit significativement l'expérience éducative des jeunes apprenants. Néanmoins, l'incorporation mesurée d'éléments de l'approche scolarisante peut également apporter des bénéfices notables. Elle introduit une diversité dans les activités pédagogiques et aide à préparer les enfants pour les environnements éducatifs futurs, qui seront potentiellement plus structurés.

Le tableau ci-dessous résume les deux approches.

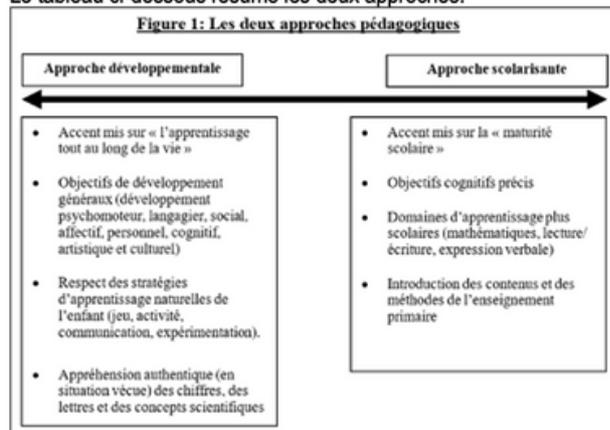


Figure tirée de : Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, p. 27.

Les types de motivation

Dans nos stages, nous avons pu observer diverses façons de motiver les enfants que ce soit en donnant des bonbons ou en donnant des surprises après avoir accumulé assez de points, mais une chose en ressort, les enfants sont motivés extrinsèquement par ses façons de faire et leur motivation ne dure malheureusement pas dans le temps. Les effets sont souvent de courtes durées. La motivation c'est ce qui nous pousse à nous mettre en action pour atteindre un but. En plus de devenir un déterminant qui aidera à la persévérance et à la réussite, elle conduit à l'engagement (Carrefour éducation et L'École branchée, 2020). C'est donc pour cette raison qu'il faut proposer des activités qui motiveront les enfants si nous voulons qu'ils s'y engagent. Une façon de les motiver est de créer un contexte de jeu en partant de leurs intérêts et de leur vécu.

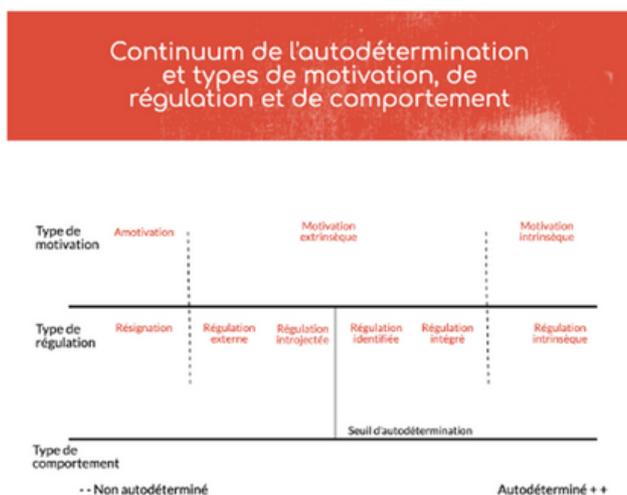


Figure tirée de : CTREQ. (2019, janvier 28). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>

La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est celle que nous devons prôner. Nous devons expliquer l'importance de cette motivation aux enfants puisque c'est elle qui lui permet de s'engager volontairement et de façon spontanée dans une activité puisqu'il a de l'intérêt, il en comprend le sens, il se fixe des objectifs à atteindre et il y trouve du plaisir à l'effectuer, et ce, sans avoir recours à des récompenses externes (CTREQ, 2019). Il en découle que sa motivation pourra entraîner un plus haut niveau d'engagement puisque le fait d'avoir un but précis à atteindre favorise la motivation et l'engagement (Carrefour éducation et L'École branchée, 2020). Comme le constate Guillemette, le développement de l'autonomie est favorisé lorsque la motivation intrinsèque est touchée soit lorsque l'enseignante invite l'apprenant à s'engager et à persévérer dans son apprentissage et qu'il trouve lui-même un avantage dans l'apprentissage et non dans une retombée de cette dernière qui serait alors extrinsèque (Guillemette, 2004, p.141). Nous avons pu observer la motivation intrinsèque lors de la période des jeux libres, par exemple, lorsque les enfants ne souhaitent plus arrêter leur construction puisqu'ils sont

motivés par un but et un objectif personnel. À ce moment, nous avons pu constater que les enfants s'engageaient volontairement dans l'activité et ils pouvaient y passer un bon nombre de temps.

Lors de nos stages au préscolaire, nous avons constaté que les enfants étaient davantage motivés et persévérants lorsque la tâche demandée était en lien avec leur intérêt. Lorsque nous proposons des activités qui étaient un peu moins en lien direct avec leurs intérêts, les enfants pouvaient participer et se mettre à la tâche rapidement, mais se démotivaient rapidement aussi. Ils pouvaient même refuser de s'engager dans cette tâche (amotivation).

La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est de son côté la motivation qui pousse quelqu'un à effectuer une activité sans que cette personne éprouve de plaisir à la réaliser. C'est plutôt pour des raisons externes comme avoir une récompense ou éviter une conséquence (Guillemette, 2004, p.162). Comme l'indique Mme Veronneau, « la qualité de la motivation aura un effet sur le niveau d'engagement et la persévérance à long terme. Si l'élève est motivé simplement par le désir de se conformer, d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition, sa motivation risque de s'effriter avec le temps. Il lui sera plus difficile de maintenir son intérêt » (Carrefour éducation et L'École branchée, 2020). C'est aussi lors de ces moments où l'enfant est motivé par des raisons externes que nous avons observé que certaines enseignantes pouvaient récompenser la participation des élèves à l'aide de points ou de bonbons par exemple. Les enfants se conformaient, mais dans le but d'être récompensé. Pour ces raisons, nous ne désirons pas avoir ses méthodes de motivation dans nos classes respectives.

Selon Deci et Ryan (1985), cités dans CTREQ, « la motivation intrinsèque ne s'oppose pas à la motivation extrinsèque. Ils proposent plutôt de les considérer dans un continuum, où les niveaux de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque (externe, introjetée, identifiée) et de motivation fluctuent en fonction du degré d'autodétermination et du sentiment de compétence auto-révélé de l'individu » (2019).

La motivation

Selon Deci et Ryan (2002), l'absence de motivation représente le niveau le plus bas d'autodétermination, comme mentionné dans CTREQ (2019). Lorsque cela se produit, les enfants n'engagent dans une activité proposée sans connaître la raison de leur engagement ni ce que celle-ci leur apporte. Ils se résignent à faire une activité sans avoir de motivation intrinsèque ou extrinsèque. Cela peut s'observer lorsqu'une activité est proposée sans contexte ni objectifs précis derrière.

En outre, la motivation varie d'une tâche à l'autre et d'une journée à l'autre. Nous ne pouvons pas exiger qu'un enfant fournisse le même niveau de motivation tout au long de la journée et pour chacune des activités proposées (Guay, Tardif-Grenier et CTREQ, s.d.). La motivation intrinsèque est celle où l'enfant fait l'activité proposée par plaisir ou par intérêt parce qu'il la trouve intéressante ou parce qu'elle lui permet de faire de nouveaux apprentissages (Guay, Tardif-Grenier et CTREQ,

s.d.). C'est donc celle que nous devons prôner dans nos classes puisqu'elle est plus durable dans le temps. En ce qui concerne la motivation extrinsèque, l'enfant réalise l'activité proposée parce qu'il en retire des bénéfices soit pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. Par exemple, il peut faire l'activité dans le but de ne pas décevoir ou parce qu'il trouve que la réussite de l'activité est importante (Guay, Tardif-Grenier et CTREQ, s.d.). Cependant, si ces besoins ne sont pas assouvis, cela pourrait mener à l'amotivation. L'enfant ne veut plus agir ou ne trouve pas davantage à le faire puisque selon lui, ces actions ne donnent plus de résultats. Il en résulte qu'il ne participera plus à l'activité ou il l'abandonnera définitivement (Guay, Tardif-Grenier et CTREQ, s.d.).

Pistes d'action mises en place

Dans cette partie, nous proposons des pistes à mettre en pratiques découlant des recherches sur l'approche scolarisante et l'approche développementale ainsi que sur les différents types de motivation. Nous explorons comment ces éléments théoriques peuvent être appliqués concrètement pour améliorer les pratiques pédagogiques et l'engagement des enfants d'âge préscolaire.

1. Créer un environnement riche et stimulant

Il est important de proposer en classe divers matériaux exploratoires et des coins de jeux thématiques qui encouragent l'exploration et soutiennent le développement global tel que des coins nature, des espaces de lecture confortables et des coins d'art. En effet, « plus l'éventail des possibilités que nous offrons aux enfants sera vaste, plus leur motivation sera intense et plus leur expérience sera riche » (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, 2018). La mise à disposition de ressources variées permet aux enfants d'explorer et de s'engager dans des apprentissages diversifiés. L'approche développementale aborde l'apprentissage des enfants par le jeu et l'expérimentation, mais également par l'entremise de projets qui offrent aux enfants un sens à leur apprentissage.

2. Manipulation de matériel et offrir des choix

En lien avec le point précédent, il est important d'avoir une diversité de matériel afin que les enfants puissent faire de la manipulation. Comme nous le savons, « les enfants ont un besoin naturel de manipuler les objets qui l'entourent pour comprendre leurs fonctionnements et développer de nouvelles compétences » (Souillard, 2016). En utilisant du matériel adapté aux besoins et aux intérêts de l'enfant, il sera davantage motivé à l'utiliser et il ira, par lui-même, vers le jeu qui lui convient (approche développementale). Le fait d'offrir des choix que ce soit des choix dans le matériel, le type de regroupement ou l'activité à faire cela peut motiver l'enfant puisqu'il a une part de responsabilité et ce n'est pas qu'imposé par l'adulte. En lien avec la motivation, il faut toujours avoir en tête que plus l'enfant sera motivé intrinsèquement plus il s'engagera dans l'activité. Le fait de stimuler la motivation intrinsèque des apprenants peut être réalisé en fournissant des options et en ajustant les approches (ex. : l'approche développementale et l'approche scolarisante) selon leurs centres d'intérêt. Encourager la participation active des élèves dans leurs propres apprentissages offre une opportunité d'instaurer un sentiment d'autonomie et de responsabilité, des aspects cruciaux pour soutenir une motivation à long terme.

3. Favoriser l'autonomie

Le fait d'offrir des choix aux enfants dans leurs activités et les encourager à prendre des décisions peut grandement renforcer leur sentiment d'autonomie. Selon Deci et Ryan (2000) cité dans CTREC (2019), soutenir l'autonomie des enfants augmente leur motivation intrinsèque, leur satisfaction et leur persévérance dans les tâches. Cela peut se traduire par la mise en place de stations d'activités variées dans la classe, permettant aux enfants de choisir ce qui les intéresse le plus à un moment donné.

4. Motiver les enfants positivement

Comme nous avons vu plus haut, il n'est pas recommandé de favoriser la motivation extrinsèque par l'usage de récompenses pour motiver les enfants. Cependant, « bien que la pratique demeure courante, les recherches montrent que les récompenses ont un effet de courte durée et plutôt négatif sur la motivation de l'élève, car celui-ci risque d'exécuter la tâche que pour obtenir la récompense et non par intérêt envers l'activité ou par plaisir d'apprendre. Il existe toutefois une exception : les récompenses verbales » (Guay, Tardif-Grenier et CTREQ s.d.). Une bonne façon de développer la motivation intrinsèque des enfants est de le féliciter concernant sa progression et de donner des rétroactions positives soit en nommant des façons de s'améliorer (Guay, Tardif-Grenier et CTREQ s.d.).

5. Stratégies d'enseignement diversifiées

L'adoption de diverses méthodes d'enseignement s'avère être une stratégie pédagogique efficace qui encourage la motivation et l'implication des élèves. De plus, opter pour des méthodes qui sont alignées avec nos valeurs et nos objectifs pour les enfants aide à créer un environnement éducatif qui est non seulement dynamique, mais aussi stimulant (Racine, 2016, p.2). Par exemple, nous pouvons prôner l'approche développementale en classe, mais tout de même utiliser l'approche scolarisante à d'autres moments (dans un but précis). Par exemple, l'enseignant regroupe les enfants pour une activité de groupe plus organisée. Ils lisent ensemble une histoire sélectionnée par l'enseignant, qui met en évidence des mots-clés liés au thème de la semaine et explore leur signification avec les élèves.

6. Valoriser le jeu libre

Comme mentionner plus haut, encourager les périodes de jeux libres prolongées est crucial pour permettre aux enfants d'explorer leurs intérêts et de développer leur créativité. Le jeu libre est une source d'apprentissage. Il offre des opportunités inégalées pour le développement cognitif, social, et émotionnel des enfants (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Les observations faites pendant ces périodes peuvent révéler les préférences et les inclinations naturelles des enfants, servant ainsi de fondement pour la planification d'activités éducatives ciblées et engageantes. Par exemple, un enfant qui consacre beaucoup de temps à jouer avec des blocs de construction pourrait être particulièrement réceptif à des activités liées au domaine cognitif qui demandent plus de concentration. De plus, l'enseignante doit prendre une posture ludique : elle doit accompagner les enfants en jouant ou en soutenant leur jeu, accepte de partager avec eux le droit de décision dans le jeu et respecte leurs initiatives (Bouchard, Charron et Bigras, 2015). Par exemple, l'enseignante organise un jeu de rôle dans la classe où elle permet aux enfants de choisir et diriger leur propre jeu de restaurant, encourageant leur créativité et autonomie en respectant leurs initiatives et en partageant les décisions.

7.Établir une relation positive avec chaque enfant

En tant qu'enseignante, il faut apprendre à connaître chaque enfant individuellement pour mieux répondre ses besoins spécifiques. C'est essentiel pour renforcer l'estime de soi et le désir d'apprendre de l'apprenant. D'ailleurs, Lampron met en évidence l'importance de cultiver des relations positives entre l'enseignant et l'enfant, car cela favorise son développement et contribue à son succès scolaire (2010). De plus, « plusieurs chercheurs signalent que la relation positive que l'enseignant entretient avec ses élèves est l'élément le plus décisif pour favoriser l'engagement de ceux-ci » (Guay, Tardif-Grenier, et CTREQ s.d.). Une façon d'engager et de motiver les enfants est de les soutenir lorsqu'ils vivent des difficultés, les encourager, avoir des attentes élevées, mais réalistes et adaptées à leurs capacités (Guay, Tardif-Grenier et CTREQ, s.d.).

Conclusion

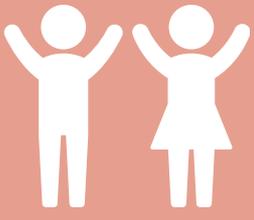
Pour conclure, après avoir lu divers articles et en ayant fait des liens concrets avec notre vécu en tant que stagiaires, nous pouvons donc prétendre qu'il y a un lien direct entre l'approche prônée par l'enseignante et la motivation des enfants dans les activités proposées au préscolaire. Comme mentionné, l'approche développementale est celle qui se rapproche le plus des objectifs mis dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire puisque celui-ci met de l'avant les cinq domaines de développement global. De son côté, l'approche scolarisante peut aussi être bénéfique pour les enfants, mais moins souvent. Elle ne doit pas être l'approche dominante en classe. De plus, nous avons d'ailleurs remarqué un lien direct entre la motivation des enfants et l'approche utilisée. En mettant davantage l'enfant au centre, c'est-à-dire que nous lui laissons de la place pour faire des choix, qu'il peut prendre des décisions et que nous lui faisons confiance pour qu'il puisse faire des apprentissages plus il est motivé et il s'engage dans la tâche rapidement et longtemps. Nous avons donc pu découvrir que tout est interrelié que ce soit la motivation, l'engagement, la persévérance et l'intérêt. À l'inverse, si nous imposons toujours à l'enfant des activités, celui-ci ne sera pas motivé à les effectuer surtout si celles-ci ne sont pas en lien avec ces intérêts. De plus, au moindre obstacle, l'enfant risque de se démotiver et d'abandonner la tâche. (Guay, Tardif-Grenier, et CTREQ, s.d.)

Pour les enseignants, intégrer ces principes dans leurs pratiques pédagogiques est essentiel. Cela implique la création d'environnements d'apprentissage stimulants, la diversification des matériaux et des approches pédagogiques et la valorisation du jeu libre. Encourager l'autonomie et la participation active des enfants à travers des choix variés et des décisions personnelles est également crucial. De plus, établir une relation positive avec chaque enfant et intégrer leurs intérêts personnels dans les activités proposées peut grandement augmenter leur motivation intrinsèque et renforcer leur engagement.

Pour de futures recherches, il serait enrichissant de poursuivre l'exploration des interactions entre ces pratiques pédagogiques et des concepts tels que la persévérance, l'autodétermination et les besoins psychologiques fondamentaux. Cela pourrait aider à développer encore davantage des stratégies qui soutiennent le développement global des enfants au préscolaire en créant des environnements d'apprentissage encore plus efficaces et inclusifs.

Références

- Bouchard, C., Charron, A., & Bigras, N. (2015). Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Communication présentée au 81^e congrès de l'ACFAS, Québec. Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/publir/Bouchard_Charron_Bigras_2015.pdf. ISBN : 978-2-921559-27-0.
- Carrefour éducation et l'École branchée. (2020, Novembre). Motivation scolaire : pourquoi persévère-t-on ? École branchée. <https://ecolebranchee.com/motivation-scolaire-pourquoi-persereve-t-on/>
- CTREQ. (2019, janvier 28). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Handbook of Self-Determination Research. Rochester, NY : University of Rochester Press. Bardeau, D. (1993). La motivation scolaire, Pédagogie collégiale, vol. 7, no 1, p. 20-27
- Drainville, R. (2017). L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, p. 27.
- Durand, K. C. (2015). Étude des effets d'un dispositif de formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du préscolaire face à l'acquisition des habiletés motrices chez leurs élèves. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières. <https://dipot-uoqr.ca/id/eprint/7630/1/030932488.pdf>
- Faucher-Dumouchel, A. (2022). Éducation par la nature : Mieux comprendre ce qui sous-entend la mise en place de cette approche auprès des jeunes enfants (M., Université du Québec en Outaouais, Outaouais). Repéré à Microsoft Word — Faucher-Dumouchel, Ariane.17-04-2022_VL.docx (uqo.ca).
- Guay, F., Tardif-Grenier, K., & CTREQ. (s. d.). Motivation et engagement. Réseau Réussite Montréal. Consulté le [date de consultation], de <https://www.reseauréussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/>
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (Dir.), Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe (pp. 141-162). Montréal : La Chenelière.
- Lampron, J. (2010). La relation enseignant-élève, telle que perçue par l'enseignant et par l'élève, et ses liens avec l'adaptation sociale de l'enfant à la maternelle. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/3684/1/M11677.pdf>
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. Revue canadienne de l'éducation, 42 (3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rc/article/view/3490/2757>
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : Entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55 (2), 352-375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, Enseignement primaire (Version approuvée). ISBN 2-550-46697-7. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). À nous de jouer : jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant. ISBN : 978-2-550-77669-7 (PDF). Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532166>
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2^e édition). Gouvernement du Québec. ISBN 978-2-550-95854-3 https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfecp/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse. (2018). Capable, confiant et curieux — Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse. Droit d'auteur de la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse. ISBN : 978-1-55457-717-0. <https://www.ednet.ns.ca/docs/nselcurriculumframeworkfr.pdf>
- Nolin, R. (2021). Soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants à l'éducation préscolaire : perspectives de recherche [Chronique]. Formation et profession, 29(3), 1-5. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a236>
- Racine, C. (2016). Stratégies pédagogiques et leur effet sur la motivation et l'engagement des étudiants en sciences au collégial [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Faculté d'éducation. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9796/Racine_Chantal_MSc_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ryan, RM et Deci, EL (2000). Théorie de l'autodétermination et facilitation de la motivation intrinsèque, du développement social et du bien-être. Psychologue américain, 55 (1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Souillard, M. (2016). La manipulation en maternelle : un outil d'aide à la construction du nombre. [mémoire de niveau Master 2, Université Grenoble Alpes]. Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428946/>
- St-Jean, C., & Dupuis Brouillette, M. (2021). Pratique développementale et pratique scolarisante : une incohérence pour plusieurs. Revue préscolaire, printemps 2021. AÉPQ — Association d'éducation préscolaire du Québec. [file:///C:/Users/bouzi/Downloads/pratiqueveloppementaleetpratiquescolarisante-uneincohérencepourplusieurs%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/bouzi/Downloads/pratiqueveloppementaleetpratiquescolarisante-uneincohérencepourplusieurs%20(3).pdf)
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., & Ménard, L. (2018 c). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. Pédagogiques, 34 (1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>



LE CLIMAT DE CLASSE AU PRÉSCOLAIRE

NOÉMIE LANGLOIS



Introduction

Le préscolaire constitue l'introduction au monde scolaire. L'environnement de la classe joue donc un rôle très important dans le développement des jeunes enfants, puisqu'ils découvrent le monde des apprentissages, ces derniers qui les suivront tout au long de leur parcours scolaire. En classe, les élèves développent des compétences aux niveaux social, affectif, physique, cognitif ainsi que langagier. Afin de leur permettre de se développer à leur plein potentiel, il est essentiel de leur offrir un environnement sécurisant favorisant leur bien-être, leur motivation ainsi que leur progrès. Ainsi, ils seront en mesure de s'épanouir et les comportements davantage perturbateurs seront réduits. L'enseignant a aussi un rôle essentiel à jouer dans le maintien d'un climat de classe favorable aux apprentissages. Les interventions et les interactions de l'enseignant influencent le comportement des élèves, d'où l'importance d'être constant.

Nous savons tous qu'une classe composée de jeunes enfants peut rapidement devenir bruyante et désorganisée si nous n'employons pas les stratégies efficaces pour maintenir un climat propice aux apprentissages. Dans ma classe de stage, j'avais remarqué, dès le début de l'année, que les élèves avaient de la difficulté à parler d'un ton de voix adéquat durant les différents moments de la journée. J'avais aussi remarqué qu'ils avaient de la difficulté à attendre leur tour de parole et à lever la main avant de parler. Cela nuisait beaucoup au climat de classe lors des moments de travail et beaucoup de temps était perdu à cause des interventions.

Ce qui m'a amené à me poser la question suivante : quelles sont les stratégies que je peux mettre en place dans ma classe pour établir un climat de classe favorable aux apprentissages ?

Que veut-on dire par « climat de classe » ?

Lorsque l'on parle de climat de classe, on fait référence à « l'ensemble des milieux intellectuels, sociaux, émotionnels et physiques dans lequel les étudiants apprennent » (Soriani, 2017). Le climat de classe peut être influencé par différents facteurs qui viennent perturber l'environnement d'apprentissage. L'implication des élèves, l'acceptation des règles communes et la dimension du travail collectif sont quelques-uns des nombreux facteurs qui peuvent affecter ce climat de classe. Deux types d'éléments sont souvent mis en avant dans les études sur les facteurs déterminant le climat d'une classe : les facteurs environnementaux liés au contexte physique de la classe et les facteurs cognitifs, affectifs et comportementaux des interactions (Soriani, 2017).

Un travail d'équipe entre l'enseignant et l'apprenant

Nécessairement, un élève doit avoir accès à un environnement d'apprentissage qui permet l'attention, la concentration, la compréhension ainsi que la réflexion (Vittel, 2013).

Cet environnement positif est possible lorsque les actions de l'enseignant qui se trouvent devant la classe sont efficaces et lorsque les élèves répondent bien à ces actions (Vittel, 2013). Les rôles de l'enseignant et de l'élève sont donc bien divisés, mais tous deux essentiels au bon fonctionnement de la classe. Dans sa présence, l'enseignant se doit de garder une posture professionnelle, d'adapter ses manières de s'exprimer ainsi que son langage, de toujours établir un contact visuel avec les élèves et d'attendre qu'ils soient attentifs avant de parler et bien sûr, d'être un modèle pour l'élève (Vittel, 2013). Dans ses actions, il doit susciter l'intérêt des élèves et les motiver, éviter les délais d'attentes (transitions) trop longs et réagir rapidement et de manière constante pour faire cesser un comportement perturbateur (Vittel, 2013). De son côté, l'élève est amené à développer son autonomie, à respecter les autres et le matériel, à respecter les règles mises en place, à gérer ses émotions et à participer à la vie de groupe (Vittel, 2013). Par ce travail d'équipe, enseignant et élèves parviendront à créer un environnement de classe sécurisant, agréable et bénéfique pour les apprentissages.



Un environnement positif

Afin que les élèves aient envie d'apprendre et soient plus tentés à respecter les consignes, l'enseignant doit s'assurer de leur offrir un environnement positif, ouvert d'esprit et sécurisant (Dessus, 2015). L'enseignant doit démontrer à ses élèves qu'il apprécie passer du temps avec eux, qu'il éprouve du plaisir à enseigner. Il doit aussi créer un lien de confiance avec eux en ouvrant la discussion en cherchant à connaître leurs centres d'intérêts (Dessus, 2015). Si les élèves perçoivent que l'enseignant devant la classe est sûr de lui et qu'il semble éprouver du plaisir à faire ce qu'il fait, cela sera davantage motivant pour les élèves d'être à leur affaire et de faire ce qui leur est demandé et aura, pour conséquence positive, de diminuer les comportements perturbateurs (Dessus, 2015).

L'importance d'établir des attentes claires

Afin que les élèves respectent les consignes, il est important de nommer clairement nos attentes avant de commencer une activité, une transition ou un autre moment quelconque. En nommant clairement et rapidement nos attentes, nous permettons aux élèves de prendre conscience de ce à quoi nous nous attendons d'eux et ainsi, d'éviter la désorganisation (Gaudreault, 2017).

Selon Clermont Gauthier et Steve Bissonnette, professeurs

universitaires, « La première préoccupation de l'enseignant en gestion des comportements doit d'abord être la prévention » (Bissonnette & Gauthier, 2017). Afin d'agir dans la prévention, ils suggèrent d'abord de privilégier l'établissement d'attentes claires. Il importe, pour l'enseignant, de nommer ce à quoi il s'attend des élèves (règles, normes, etc.) et d'assurer le développement de comportements appropriés de leur part (Bissonnette & Gauthier, 2017). Les attentes doivent être claires, précises et non exhaustives. Elles doivent référer directement à ce dont l'enseignant s'attend. Les élèves sont donc conscients de ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent agir et cela a pour effet de diminuer les écarts de conduite (Bissonnette & Gauthier, 2017).

Les règles en classe selon la théorie des 5 « C »

Il est essentiel de rendre prévisible la gestion des comportements en annonçant d'avance des attentes claires. Cependant, nous devons nous assurer que les règles soient bien comprises et intériorisées par tous. Pour ce faire, Germain Duclos, psychoéducateur et orthopédagogue canadien, nous propose la théorie des 5 « C » (Duclos, 1998) pour qualifier les règles :

1-Clares

Il ne faut pas tenir pour acquis que les élèves sont en mesure de comprendre et d'appliquer les règles qu'on leur nomme. Il faut prendre le temps de leur expliquer et de leur modéliser. Les règles doivent être limitées et faciles à comprendre (Duclos, 1998).

2-Concrètes

Les règles doivent mentionner directement les comportements attendus. Il faut éviter les « ne pas » (Duclos, 1998).

3-Constantes

Peu importe le contexte, une règle mentionnée doit toujours être appliquée de la même manière. Il ne faut pas faire de privilège, ou encore lâcher prise. La constance sécurise les élèves (Duclos, 1998).

4-Cohérentes

L'enseignant doit agir en tant que modèle pour l'enfant et respecter les règles qu'il enseigne (Duclos, 1998).

5-Conséquentes

Une conséquence logique doit être associée au comportement indésirable afin que l'enfant en retire quelque chose. Elle doit être mentionnée d'avance. Il faut cependant privilégier les conséquences positives (récompenses) afin de motiver les élèves à faire les bons choix (Duclos, 1998).

Le renforcement positif : une technique gagnante

Skinner (1968) nous propose la théorie du conditionnement opérant. Cette théorie vise la mise en place de contingences de renforcement afin de récompenser les comportements attendus (Gaudreault, 2017). Pour ce faire, il importe d'instaurer les trois conditions suivantes : une situation propice à l'apprentissage (antécédent), la réalisation des activités d'apprentissage (comportement) et le renforcement des comportements observés (conséquences) (Gaudreault, 2017).

Selon Skinner (1968), un comportement qui est récompensé tend à se reproduire plus souvent et plus facilement (Gaudreault, 2017).

Il est évident que pour l'élève, il est beaucoup plus motivant de recevoir une récompense qu'une conséquence. Le renforcement positif est essentiel dans l'intervention préventive, car il favorise la participation des élèves et la répétition des bons comportements (Bouffard, 2011). Afin qu'il soit bien instauré, il est important, d'abord, que le système soit déterminé avec l'ensemble des élèves afin de les inclure dans le processus de décision. Les critères de récompense doivent être bien expliqués et modélisés. Ensuite, afin que le système prenne rapidement son sens, il est important, dès le début de son instauration, de récompenser fréquemment le comportement attendu et ce, à tous moments de la journée (Bouffard, 2011). Finalement, il faut s'assurer de ne jamais enlever une récompense déjà accordée à un élève parce qu'il a eu, par exemple, une moins bonne journée. S'il s'est rendu à la récompense, c'est qu'il a fait les choix attendus au moment donné (Bouffard, 2011).

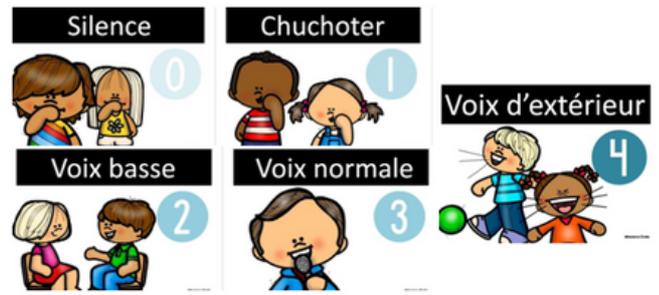
Projet d'intervention en contexte (PIC)

Lors de mon stage 4 au préscolaire, j'ai constaté que les élèves avaient de la difficulté avec les différents tons de voix des différentes périodes de la journée (ex : petite voix pendant les ateliers, voix normale pendant les jeux libres, transitions en silence, etc.). De plus, j'ai aussi remarqué que les élèves avaient de la difficulté à lever la main avant de parler et à attendre leur tour de parole. Puisque ces deux observations sont en lien avec le domaine social, la compétence des « habiletés sociales » et les composantes « intégrer progressivement les règles de vie » et « réguler son comportement », j'ai décidé de les jumeler ensemble afin d'enrichir mes interventions.

Afin d'offrir aux élèves un climat de classe favorable aux apprentissages, j'ai décidé de créer mon PIC en lien avec ces défis. Afin d'y arriver, j'ai utilisé différentes stratégies me permettant de garder un certain contrôle du ton de voix ainsi que du droit de parole dans la classe.

1-Les affiches de la voix

D'abord, des affiches de volume de voix ont été installées dans la classe. Elles représentaient différents tons de voix et chaque ton de voix était représenté par un chiffre (silence (0), chuchoter (1), petite voix (2), voix normale (3) et voix d'extérieur (4)). Les tons de voix ont évidemment été modélisés aux enfants afin qu'ils les comprennent bien. Lors d'une activité, je pouvais donc me référer à l'échelle. Je pouvais aussi utiliser davantage le langage non-verbal en pointant seulement l'affiche à l'élève qui ne respecte pas le ton de voix demandé, ou encore en lui montrant le chiffre attendu avec mes doigts, ce qui a grandement diminué mes interventions à l'oral. Les affiches me permettaient d'établir une attente claire avant de commencer une activité, en lien avec le ton de voix. Elles me permettaient aussi de faire de l'intervention préventive, plutôt que de devoir avertir pour le volume de la voix tout au long d'une activité.



2-Le cercle de discussion

Ensuite, afin de modéliser le droit de parole, j'ai proposé aux élèves un cercle de discussion afin de travailler les comportements suivants : attendre son tour pour parler et écouter la personne qui parle. Lors de la thématique du Moyen Âge, nous avons eu une belle discussion sur les personnages pouvant se retrouver dans un château. Assis tous en rond, les élèves se passaient un micro afin d'avoir le droit de parole. Seul l'élève qui avait le micro dans les mains avait le droit de parole, pendant que les autres pratiquaient leur position d'écoute. Le fait d'avoir un repère visuel associé au droit de parole à grandement aider les élèves à réaliser lorsque c'était leur tour de parler et leur a fait prendre conscience de l'importance d'écouter et de ne pas couper la parole.

3-Le système récompense pour renforcer les comportements positifs

Afin que les élèves assimilent les comportements attendus, j'ai mis en place un système de récompense dans la classe sur une durée de 3 semaines. Quand un élève ou un groupe d'élèves respectait le ton de voix demandé lors d'une activité, ou leur tour de parole, je leur donnais un petit diamant qu'ils plaçaient dans le pot de la classe. Je leur avais expliqué que lorsque le pot serait plein, nous pourrions avoir une récompense de groupe. Avant même de mettre le système en action, nous avons, tous ensemble, déterminé notre récompense finale afin qu'ils sachent ce pour quoi ils devaient fournir des efforts et de les motiver davantage. Il m'arrivait aussi de donner un petit défi aux élèves pour accumuler des diamants (ex : si j'observe un rangement en silence, je pourrai mettre 10 diamants dans le pot). En nommant la récompense à l'avance, les élèves étaient davantage motivés à faire de bons choix. À chaque remise de diamant, je prenais le temps de nommer le comportement récompensé.

Constats

Afin de faire un suivi efficace de l'évolution de mon projet d'intervention en contexte (PIC), j'ai créé deux grilles dans lesquelles j'étais en mesure de voir l'accumulation des diamants de manière individuelle (Grille 1) ainsi que l'accumulation des diamants par table de quatre élèves (Grille 2).

Grille 1

Diamants distribués individuellement				
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Total de diamants
Simon			1	1
Nathan	2	1	2	5
Léa	2	1	2	5
Claudia	1	2	1	4
Jérémy			2	2
Maxime	2	2	1	5
Flavie		1	2	3
Noémie	1	1	2	4
Coralie	3	2	2	7
Thomas	2	2	3	7
Marie	2	1	1	4
Marc-Antoine	1		1	2
Juliette	2	1	3	6
Julien	3	2	4	9
Félix	2	3	3	8
Rosalie	4	2	3	9
Sabrina	2	2	3	7
Philippe	3	2	4	9
Total de diamants	32	25	40	97

Grille 2

Ateliers semaine 1						
	1	2	3	4	5	Total de diamants
Table des verts	X		X			2
Table des rouges	X		X	X	X	4
Table des jaunes	X	X	X	X	X	5
Table des mauves	X	X	X	X	X	5
Table des bleus	X	X		X	X	4
Total de diamants	5	3	4	4	4	20

Ateliers semaine 2						
	1	2	3	4	5	Total de diamants
Table des verts	X		X			2
Table des rouges	X			X	X	3
Table des jaunes	X		X	X	X	4
Table des mauves		X	X		X	3
Table des bleus	X	X	X	X		4
Total de diamants	4	2	4	3	3	16

Ateliers semaine 3						
	1	2	3	4	5	Total de diamants
Table des verts	X			X	X	3
Table des rouges		X	X	X	X	4
Table des jaunes		X	X	X	X	4
Table des mauves	X	X	X	X	X	5
Table des bleus	X	X	X	X	X	5
Total de diamants	3	4	4	5	5	21

***À noter que les noms dans les grilles sont fictifs.**

En analysant la grille 1 (récompenses individuelles), je constate, premièrement, que ce sont souvent les mêmes élèves qui recevaient des diamants pour leurs bons comportements. Si on prend, par exemple, les élèves en mauve et les élèves en bleu, ils ont, en majorité, gagné entre 7 et 9 diamants, comparativement à d'autres qui en ont difficilement gagné 1 ou 2. Ces élèves sont, de base, ceux qui sont davantage autonomes et pour qui je n'ai pas toujours besoin de répéter les consignes, alors les données représentées prennent tout leur sens. Je constate aussi qu'il y a un lien entre les élèves individuellement et la table à laquelle ils sont associés. Si on prend, par exemple, les quatre élèves à la table des rouges, ils ont chacun gagné, en moyenne, entre 1 et 2 diamants par semaine. En analysant la grille 2 (récompenses par tables), je constate que ce sont souvent les mêmes tables qui sont méritantes. Je remarque aussi une certaine constance aux tables des bleus et des mauves qui ont presque un score parfait à chacune des semaines.

En analysant les deux grilles ensemble, je peux affirmer qu'il y a une certaine corrélation entre les élèves et leurs tables. En effet, autant de manière individuelle qu'en équipes, les tables des mauves et des bleus ont reçu le plus de diamants et du côté des rouges et des verts, c'était un peu plus difficile. Je constate aussi une certaine courbe dans la quantité de

diamants donnés par semaine. À la semaine 1, les élèves étaient motivés par la récompense finale et je tentais de renforcer le plus possible les comportements, alors je donnais plus de diamants. À la semaine 2, il semble y avoir eu un petit relâchement et à la semaine 3, en voyant le pot de diamants se remplir, les élèves ont eu un regain d'efforts afin de se rendre jusqu'au bout.

Conclusion

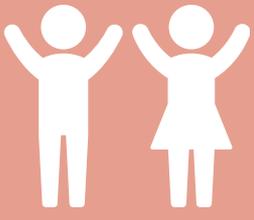
Pour conclure, je peux affirmer que le système de renforcement positif a certainement motivé mes élèves à adopter des comportements favorisant un climat de classe favorable aux apprentissages. Même si certains élèves étaient davantage récompensés que d'autres, je considère qu'ils ont réalisé un travail d'équipe, puisqu'ils ont tous fourni des efforts, au niveau de leurs compétences, dans l'atteinte d'un but commun. Cependant, je ne crois pas qu'il aurait été pertinent et efficace que je poursuive ce système au-delà des trois semaines. Les élèves auraient probablement fini par ne plus y accorder autant d'importance et de signification qu'au départ, d'où l'importance de varier ses systèmes.

Souvent, les comportements perturbateurs sont causés par le fait que les élèves ne sont pas à l'aise dans leur environnement d'apprentissage. Il est nécessaire de leur offrir un climat de classe calme, sécurisant et bienveillant afin de favoriser leur développement ainsi que leur réussite. Si les élèves sont dans un environnement positif, dans lequel ils se sentent bien, et s'ils ont des renforçateurs possibles pour les comportements qui sont un peu plus difficiles à respecter, ils seront certainement plus motivés à faire de bons choix et cela aura pour effet de diminuer les comportements perturbateurs.

Les habiletés sociales et la communication sont très importantes au préscolaire, car les enfants font leur entrée dans le monde scolaire. Il faut tout simplement prendre le temps de leur apprendre les bases du dialogue ainsi que les différents tons de voix que nous devons utiliser, selon ce que nous faisons, en prenant le temps de bien modéliser. Par ailleurs, il serait pertinent, pour les enseignants, de trouver des moyens diversifiés de pratiquer le dialogue et la parole en classe. Au-delà du fait de lever sa main avant de parler et d'adapter son ton de voix selon la situation, il pourrait être intéressant de fournir à l'élève différentes techniques d'écoute et de communication afin de favoriser ses échanges avec les autres. Les enfants ont beaucoup de choses intéressantes à raconter, il faut seulement leur apprendre comment le faire et le moment pour le faire.

Références

- Bissonnette, S., Gauthier, C. (2017). Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté. Repéré à : <https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportements/>
- Bouffard, M. (2011). Le soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école. [Mémoire]. Repéré à : <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/DOLA-TC-OJLA-28034.pdf>
- Centre de services scolaire des Découvreurs. (2024). Établissement d'attentes claires. Repéré à : <https://seduc.csssd.gouv.qc.ca/etablissement-dattentes-claires/>
- Dessus, P. (2015). Créer un climat de classe favorable aux apprentissages. Repéré à : https://inspe-sciedu.griacad.pages.univ-grenoble-alpes.fr/class/tuto_CLASS_QUE_FAIRE.html
- Duclos, G.&Duclos, M. (2005). Responsabiliser son enfant. Montréal, les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 192.
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'université du Québec (Québec). ISBN : 9782760545311.
- Soriani, A. (2017). Le climat de classe et les environnements virtuels de socialisation. Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/le-climat-de-classe-et-les-environnements-virtuels-de-socialisation.html>
- Vittel, I. (2013). Gestion du climat de classe : une difficulté professionnelle ? Repéré à : <https://pedagogie.ac-clermont.fr/caa/wp-content/uploads/sites/2/2022/01/Gestion-du-climat-de-classe.pdf>



LA PÉRIODE DESSERT; UNE PÉRIODE DE JEU POUR DÉVELOPPER L'AUTONOMIE ET LES HABILITÉS SOCIALES CHEZ LES ÉLÈVES

ANGÉLIQUE SOUCY



Introduction

Tout d'abord, rappelons-nous que le programme d'éducation préscolaire a été modifié, mais qu'en revanche, celui du primaire demeure le même (Ministère de l'Éducation, 2021). L'écart entre ces deux programmes est donc grand et la transition entre ces deux années (préscolaire 5 ans et 1re année du primaire) en est tout autant. Mon dernier stage s'est déroulé au premier cycle, en 1re année, dans une école de Sainte-Foy. Lors des premières journées pédagogiques en début d'année scolaire, la direction nous a demandé de créer des coins jeux dans la classe. C'est donc ce que nous avons fait, mon enseignante associée et moi. Toutefois, après plusieurs semaines avec les élèves, ces coins jeux n'étaient pas suffisamment exploités à mon avis. Lors des premières journées et semaines d'école, j'ai rapidement remarqué que les élèves étaient très fatigués, qu'ils avaient un grand besoin de jouer, qu'ils effectuaient régulièrement des demandes pour jouer et qu'ils avaient, pour plusieurs, des défis au niveau des habiletés sociales. Considérant cela, j'ai orienté le sujet principal de mon projet d'intervention pédagogique (PIC) vers l'inclusion de périodes de jeux ayant le même fonctionnement qu'au préscolaire, c'est-à-dire impliquant des inscriptions et un nombre de places limité, mais avec des contenus du programme de la 1re année du primaire et donc des intentions pédagogiques. J'ai nommé cette période quotidienne de jeux « La période dessert » afin de rendre le tout plus amusant et intéressant pour les élèves. J'ai représenté cette période par l'image d'un cupcake au menu du jour. Le principal but était

que les élèves vivent plus facilement la transition entre le préscolaire et le primaire et qu'ils ressortent de leurs journées d'école avec encore un peu d'énergie.

Cela dit, attardons-nous maintenant à la question suivante qui permet de mieux cerner les bénéfices apportés par ce projet en classe.

Comment le jeu permet-il de faciliter la transition entre le préscolaire et la 1re année du primaire?

Avant d'entamer la réponse à cette question, il est important d'établir ce qu'est une transition harmonieuse. Comme mentionné dans le livre *L'éducation préscolaire au Québec*, fondements théoriques et pédagogiques, la transition de l'éducation préscolaire vers la première année du primaire se planifie à long terme. En effet, cinq moments clés sont mis de l'avant pour assurer une transition harmonieuse pour l'enfant. Ceux-ci débutent à partir d'avant l'admission à l'école et vont jusqu'à après la rentrée scolaire vers la fin de l'automne (Charron et al., 2021). Le programme d'éducation préscolaire se base sur une approche développementale, alors que celui du primaire vise plutôt une approche disciplinaire (Charron et al., 2021). Il est donc plus difficile pour l'enfant de s'y accommoder. Pour favoriser une transition harmonieuse entre ces deux années, il est nécessaire que certains éléments soient pris en considération et intégrés dès le début de la première

année du primaire. Les relations sociales positives entre les enfants eux-mêmes et entre l'enseignant et l'enfant ainsi que des éléments de continuité, comme des routines scolaires, doivent absolument être présents en classe pour permettre une transition harmonieuse (Charron et al., 2021).

L'apprentissage par le jeu

Comme nous le savons déjà, l'apprentissage par le jeu est une approche pédagogique au cœur du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2021). Toutefois, comme mentionné précédemment, la transition vers le primaire se prépare à long terme et se termine après quelques mois d'année scolaire en première année. Puisque des éléments de continuité doivent être présents tout au long de cette transition, la place du jeu au début du primaire gagne à être valorisée. Le jeu permet de multiples bénéfices pour le développement global de l'enfant (Charron et al., 2021). Entre autres, le jeu permet à l'enfant de développer son autonomie et ses habiletés sociales (Ministère de l'Éducation, 2021). En plus d'être une routine scolaire connue par l'enfant, le jeu offre à ce dernier des situations où il devra interagir avec d'autres enfants pour développer des relations sociales positives et donc s'intégrer plus aisément à cette nouvelle étape de sa vie.

Puisque les périodes de jeux sont une routine scolaire connue de l'enfant qui arrive du préscolaire, ces moments permettent donc à ce dernier de développer son autonomie. Le concept d'autonomie réfère à une capacité que possède un individu à maîtriser ses décisions et ses actions (Bourbeau, 1993). Cela est possible, entre autres, grâce à un certain contrôle sur soi ainsi qu'une bonne estime de soi (Bourbeau, 1993). Pour développer une bonne estime de soi et donc favoriser l'autonomie chez l'enfant, celui-ci doit avoir un sentiment de compétence et d'efficacité personnelle bien développé (Archambault et Chouinard, 2022). Ce concept fait référence au jugement porté par un individu sur lui-même et sur ses capacités (Archambault et Chouinard, 2022). Autrement dit, plus l'individu possède une bonne perception de lui-même, plus il aura tendance à se faire confiance pour prendre ses propres décisions et agir par lui-même (Archambault et Chouinard, 2022). Dans le cadre de mon PIC, le fonctionnement des périodes de jeux a permis aux enfants de développer leur sentiment de compétence et d'efficacité personnelle, et par le fait même, leur autonomie. En effet, le déroulement de la période dessert, qui avait lieu à chaque dernière période de la journée, fonctionnait comme suit. L'enfant qui revenait de la récréation de l'après-midi devait suivre une routine, très similaire de celle instaurée au préscolaire, pour participer à la période de jeux. D'abord, il devait entrer en classe, manger sa collation, faire son sac, faire le choix d'un jeu et aller s'inscrire au tableau selon les places restantes (nombre de places limité pour chaque jeu). L'enfant devait ensuite s'engager dans le jeu qu'il avait lui-même choisi pour une durée d'environ 45 minutes. À mon signal, l'enfant devait ranger calmement son jeu et retourner à sa place. Le fonctionnement de la période de jeu permet à l'enfant de développer son autonomie, car une fois qu'il connaît la routine et qu'il l'a bien intégré, l'enfant est capable d'être maître de ses actions et de prendre ses décisions. L'enfant autonome sait qu'il doit manger sa collation et faire son sac avant d'aller s'inscrire à un jeu, alors il effectuera les actions nécessaires avant d'aller jouer et pour

aller jouer. Les jeux suggérés à l'enfant lui ont également été expliqués et modelés précédemment. L'enfant qui a compris comment fonctionne le jeu peut jouer par lui-même et apprendre sans l'aide nécessaire de l'adulte. Par exemple, l'un des jeux que j'ai proposés aux élèves de ma classe consistait, en mathématique, d'estimer une petite quantité dans un contenant transparent, de dénombrer la quantité par la suite et finalement, de valider sa réponse. Pour rendre l'élève autonome lors de ce jeu, j'ai inscrit les réponses, que j'ai cachées dans de petites enveloppes numérotées, pour que l'élève puisse les valider par lui-même. Je leur ai expliqué qu'ils devaient d'abord faire l'exercice et ensuite aller vérifier leur réponse. Un élève autonome est donc capable de suivre cette procédure et ainsi, faire des apprentissages par lui-même. Lorsque j'ai créé et choisis les jeux que j'allais proposer aux élèves, je me suis également assuré que ceux-ci conviennent à tous par rapport aux niveaux de difficulté. Pour un certain jeu, j'ai donc collé des petits collants de bonhommes sourires de couleurs différentes pour montrer le niveau de difficulté associé. Les bonhommes verts indiquaient que l'exercice était plus facile, les jaunes indiquaient que l'exercice était de niveau intermédiaire et les rouges indiquaient que l'exercice était plus difficile que les autres. Les enfants pouvaient donc essayer les différents exercices et juger par eux-mêmes à quel niveau de difficulté ils étaient rendus. Un enfant qui réussissait un exercice de niveau plus difficile (bonhomme rouge) était très fier et levait même sa main pour me le montrer. L'enfant peut alors se sentir compétent dans cette démarche s'il voit qu'il est capable de procéder par lui-même, ce qui augmente son sentiment d'efficacité personnelle. Cela l'encourage donc à effectuer de plus en plus d'actions par lui-même et développe ainsi son autonomie dans une routine qu'il connaît, ce qui permet de faciliter sa transition vers une nouvelle année scolaire.

De plus, étant donné que certains jeux se jouent à plusieurs, ceux-ci permettent de développer des relations sociales positives en développant les habiletés sociales de chacun. Les habiletés sociales réfèrent à une variété de capacités lors d'interactions avec autrui comme la capacité à écouter, à suivre des règles ou des consignes, à s'intégrer à d'autres personnes, à se maîtriser, à résoudre des différends ou même, à accepter qu'une situation ne se passe pas comme souhaité (Bellerose, 2016). Les habiletés sociales dans l'enfance lors de diverses interactions sociales peuvent entrer en jeu lorsque, par exemple, un enfant veut demander à un autre enfant de jouer avec lui, lorsque la coopération est nécessaire dans le jeu, lorsque chacun doit attendre son tour pour jouer (jeu de règles), lorsqu'il y a présence de conflits, etc. (Bouchard, 2019). Dans le cadre de mon PIC, plusieurs jeux et plusieurs situations ont permis de développer les habiletés sociales des élèves. D'abord, l'inscription à un jeu devait s'effectuer un élève à la fois. Les élèves devaient donc attendre leur tour patiemment et calmement en faisant une file. De plus, il pouvait arriver qu'un élève effectue un choix de jeu, mais que celui-ci ne soit plus disponible en raison du nombre de places limité. L'élève devait alors accepter ce fait et choisir un autre jeu. À chaque période, donc à chaque journée, il y avait une rotation dans le choix des jeux afin que les élèves explorent davantage. Certains jeux se jouaient également à plus d'un élève, alors, le premier qui s'inscrivait devait demander à d'autres amis pour jouer avec lui et non leur imposer ou rester seul dans son coin en attendant que d'autres se joignent à lui. Bien que ces petits gestes puissent sembler simples, ils étaient pour plusieurs de grands défis. Plusieurs ont eu besoin d'accompagnement pour y

parvenir. Parmi tous les jeux proposés, celui de serpents et échelles a sans aucun doute été le plus bénéfique en ce qui concerne le développement des habiletés sociales. En effet, ce jeu qui constitue un jeu de règles qui se joue de à plusieurs peut créer des défis au niveau des habiletés sociales (Boucharde, 2019). Étant donné que dans ce jeu, il faut attendre son tour et s'entendre sur les règles (voire expliquer les règles à d'autres ou écouter les règles), ce jeu peut créer un esprit de compétition où le but est de gagner la partie (Boucharde, 2019). L'élève qui participe à ce jeu peut également connaître des déceptions si, par exemple, il tombe sur un serpent. Cela lui revient alors d'avoir une bonne maîtrise de soi afin d'être capable d'accepter la situation et de poursuivre le jeu de manière harmonieuse avec les autres joueurs. Cela dit, le jeu permet donc à l'enfant de développer ses habiletés sociales, car il crée des situations où l'enfant devra adopter des comportements prosociaux afin d'entrer en relation avec les autres et développer ainsi des relations sociales positives. Si l'enfant arrive à s'entourer de relations sociales positives, celui-ci augmente ses chances de vivre plus facilement la transition entre le préscolaire et la première année du primaire. En lui offrant des périodes de jeux, on favorise donc le développement de relations sociales positives.

les élèves quant à leurs forces et leurs défis et de les soutenir par le biais de questionnements pendant les jeux afin de mieux cerner, par exemple, comment ils ont procédé, pourquoi ils arrivent à cette réponse et quelles sont les stratégies employées. Je pouvais ensuite ajuster les jeux ainsi que mes interventions d'après mes observations. De plus, je souhaitais profiter de ces moments pour leur offrir de la rétroaction. Je devais également guider les élèves un peu moins autonomes et répondre à leurs questions.



Étant donné que ces périodes ont été chargées en raison des questions ou des demandes d'aide fréquentes des élèves, j'ai récolté peu de traces en lien avec ce projet. Toutefois, j'ai observé bien des situations en lien avec le développement de l'autonomie et des habiletés sociales chez les élèves. En ce qui concerne l'autonomie, les élèves ont énormément progressé au fil des périodes. Vers la fin de mon projet, les élèves savaient quoi faire lors de ces périodes et je n'avais presque qu'aucun rappel à faire. Ils étaient autonomes dans cette routine. De plus, les élèves semblaient aimer les jeux et le fonctionnement de cette période. Lorsqu'ils voyaient au menu du jour l'image de la période dessert (le cupcake), ils étaient très contents et avaient hâte. J'ai donc remarqué que les élèves étaient motivés à aller s'inscrire et à effectuer un jeu pour toute la durée de la période. Ils étaient également de plus en plus rapides pour effectuer leurs tâches. Les questions venant des élèves étaient donc plus orientées vers des apprentissages, par exemple en mathématique ou en français, dans leur jeu (selon les intentions pédagogiques) et non en lien avec le fonctionnement de la routine. En ce qui concerne les habiletés sociales, les élèves ont pu développer certains comportements prosociaux. Étant donné la courte durée du projet (3 semaines), il a été difficile d'observer une grande progression. Je considère que le choix des jeux permet en effet de développer les habiletés sociales chez les enfants. Toutefois, à ce jeune âge, il est normal qu'il reste des apprentissages à faire, car cela prend du temps à bien maîtriser. Parmi mes observations, j'ai tout de même remarqué que lors des premières périodes de jeux, le jeu de serpents et échelles a créé beaucoup de conflits. J'ai même dû restreindre le nombre de places à ce jeu, car je passais beaucoup de temps à aider les élèves à régler leurs conflits à ce jeu. Je considérais que les autres élèves étaient pénalisés, car pendant que j'étais occupée à régler des conflits au jeu de serpents et échelles, d'autres avaient besoin de mon aide à d'autres jeux. J'étais donc plus ou moins disponible pour les autres. En réduisant le nombre de places, les élèves, étant moins nombreux, prenaient davantage le temps de s'écouter et de trouver des compromis. Cette intervention a donc été gagnante et a favorisé le développement des habiletés sociales chez les élèves. En ce qui concerne le jeu des dominos, il est arrivé, à quelques reprises, qu'un seul élève s'inscrive et attende qu'un autre élève se joigne à lui. Dans cette situation, j'ai dû accompagner l'élève pour formuler une demande pour

Apprentissage par le jeu	
Développement de l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer par soi-même la routine avant d'aller s'inscrire à un jeu (manger sa collation et faire son sac). - Jouer au jeu choisi pendant toute la durée de la période (engagement). - Respecter les règles du jeu et valider ses réponses au besoin. - Ranger adéquatement son jeu au signal de l'adulte et retourner à sa place.
Développement des habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer une demande (demande d'aide ou demande pour jouer avec un ami). - Coopérer. - Écouter autrui. - Attendre son tour. - Résoudre des conflits. - Accepter que le jeu souhaité soit complet et choisir un autre jeu.

Comme nommé précédemment, plusieurs enfants ont eu besoin d'accompagnement lors des périodes de jeux. J'ai d'abord pris le temps d'expliquer aux élèves qu'est-ce qu'était la période dessert et comment elle fonctionnait. Je leur ai ensuite modelé le fonctionnement et leurs rôles lors de ces périodes. Après les premières périodes, j'ai dû expliquer à plusieurs reprises les consignes et effectuer des rappels avant que les élèves intègrent bien le fonctionnement. J'ai effectué ces rappels pendant les périodes, par des interventions individuelles, mais également en fin de période, en grand groupe. La gestion de classe a occupé beaucoup de mon temps lors des premières périodes. Les élèves avaient plusieurs questions, certains avaient besoin d'aide et d'autres voulaient changer de jeu en cours de période, alors que cela n'était pas permis, car le but était que les élèves s'engagent dans le jeu qu'ils avaient eux-mêmes choisi. Toutefois, après plusieurs rappels, je pouvais déjà voir une amélioration dans le comportement des élèves. Ceux-ci étaient déjà beaucoup plus autonomes. J'ai donc pu assurer les rôles que je m'étais préalablement fixés. Je souhaitais être active dans la classe lors de ces périodes pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Plus précisément, mes rôles étaient d'observer

que l'élève en question puisse se trouver un coéquipier en demandant à l'autre de jouer avec lui. Les élèves que j'avais préalablement aidés (les premières fois) étaient ensuite capables d'aller demander seuls à un ami pour jouer avec lui. De plus, au début, attendre son tour pour s'inscrire était un défi majeur pour le groupe. Plusieurs se bousculaient, essayaient de s'inscrire par-dessus un autre élève ou dépassaient dans la file. Afin de soutenir les élèves dans ces difficultés, je leur ai expliqué qu'ils devaient se mettre en file, qu'ils devaient s'inscrire un à la fois, attendre leur tour et passer le crayon à l'ami derrière lorsqu'ils avaient terminé. Après plusieurs périodes de pratique, le moment d'inscription était beaucoup plus calme et harmonieux. Finalement, j'ai remarqué que les concepts de l'autonomie et des habiletés sociales pouvaient bien se compléter en classe. En effet, certains élèves plus autonomes et possédant de bonnes habiletés sociales étaient en mesure de guider d'autres élèves dans la classe. Certains élèves étaient capables d'expliquer les règles d'un jeu à un ami qui comprenait moins bien. Dans ce genre de situation, l'enfant qui a besoin d'aide doit adopter une posture d'écoute et prendre ses responsabilités en posant d'autres questions s'il ne comprend pas. De cette manière, il développe à son tour son autonomie et ses habiletés sociales.

Pour revenir à la question de départ, je dirais que le jeu permet de faciliter la transition entre le préscolaire et la première année du primaire, car en exposant l'enfant à des contextes de jeux en première année, l'enfant peut développer son autonomie face à une routine scolaire qu'il connaît. De plus, nécessairement dans cette routine de jeux il aura à interagir avec les autres en développant ses habiletés sociales pour ainsi favoriser le développement de relations sociales positives dans son environnement. Le fait de permettre à l'enfant de se retrouver dans des contextes connus avec des amis ou des adultes avec qui il entretient de bonnes relations lui permettra de vivre plus facilement et de manière harmonieuse la transition entre ces deux grandes années.

Somme toute, après avoir mené à terme ce projet en classe, une chose que je peux assurément affirmer est que les élèves ont eu du plaisir tout comme moi. Nous le savons tous, une fin de journée peut nécessiter plus de gestion de classe, mais cette période a permis de rendre autonome les élèves dans leur routine, car ils étaient motivés à aller s'inscrire pour jouer. De mon côté, il y avait beaucoup moins de rappels à faire ou de gestion envers certains élèves, qui habituellement, perdait un peu de temps. Il est certain que le fonctionnement d'une période comme celle-ci nécessite d'être bien expliqué et modelé, et ce, à plusieurs reprises, mais je crois qu'au final, tout le monde y gagne. Il serait intéressant de voir si ce projet, sur une plus longue période, permettrait d'observer des améliorations plus marquantes en ce qui concerne le développement des habiletés sociales chez les enfants. Certains adultes eux-mêmes ont encore du travail à faire en ce qui concerne leurs habiletés sociales, alors pourquoi pas permettre aux enfants de les développer le plus tôt possible, mais surtout, le plus longtemps possible. Ce projet pourrait s'appliquer à d'autres années du primaire, en modifiant le temps qui lui est accordé bien évidemment selon le niveau des élèves. Pour ma part, je conserve ce projet en mémoire pour mes futurs élèves. Je suis convaincue qu'il pourra aider un grand nombre d'enfants à développer leur autonomie et leurs habiletés sociales tout en ayant du plaisir à apprendre.

Références

Archambault, Jean. Chouinard, Roch. (2022) Vers une gestion éducative de la classe. 5e édition. Chenelière Éducation.

Bellerose, Marie-Pier. (2016). Trouble du comportement et habiletés sociales : Perceptions d'enseignants liées à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique. Mémoire de l'Université du Québec à Rimouski. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1223/1/Marie-Pier_Bellerose_juin2016.pdf

Bouchard, Caroline. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Collection Éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec.

Bourbeau, Julie. (1993). L'autonomie psychologique. Mémoire de l'Université du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/5224/1/000606474.pdf>

Charron, Annie. Lehrer, Joanne. Boudreau, Monica. Jacob, Elisabeth. (2021). L'éducation préscolaire au Québec, Fondements théoriques et pédagogiques. Collection Éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2021). Le rôle du jeu dans l'apprentissage. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Formation_Jeu-role-apprentissage.pdf

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