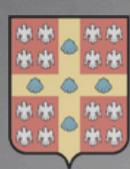


Édition préscolaire

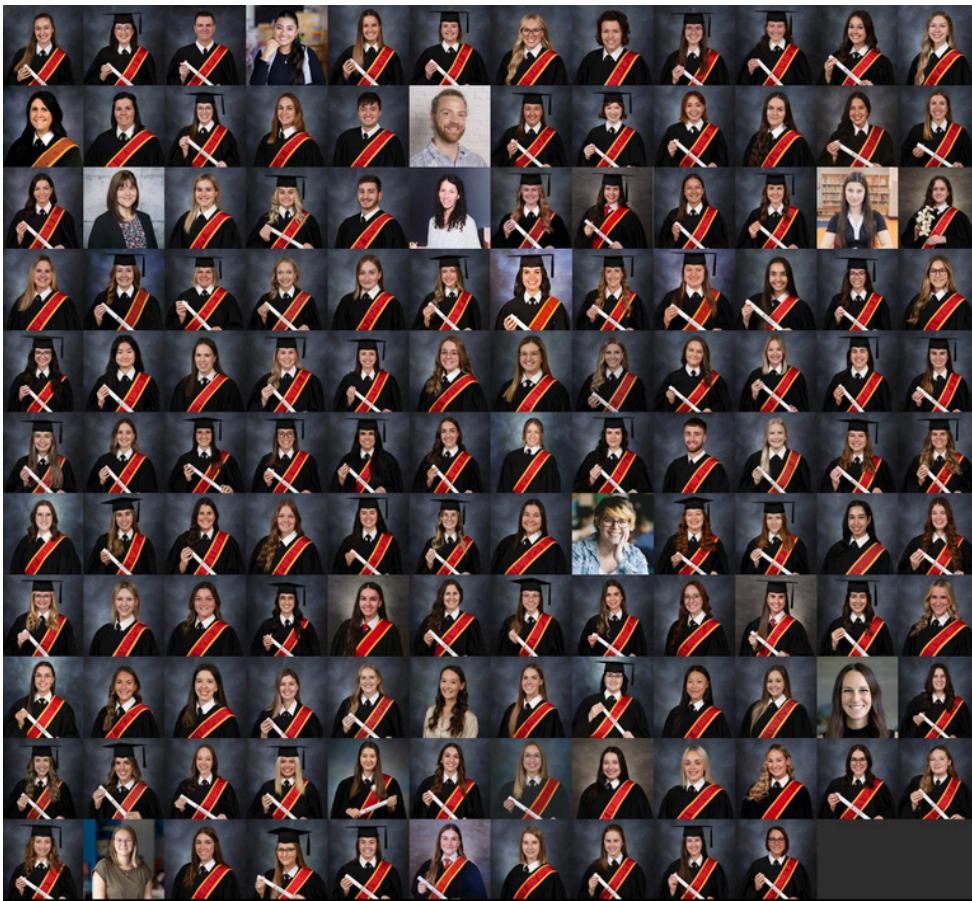
2024–2025



REVUE

DES FINISSANTS ET DES FINISSANTES

2024 - 2025



Hommage aux finissantes et finissants 2025

**Baccalauréat en éducation au préscolaire
et en enseignement au primaire**

Faculté des sciences
de l'éducation



*Revue des finissantes et des
finissants du baccalauréat en
éducation préscolaire et en
enseignement primaire de
l'Université Laval
|Édition 24-25|*

INTRODUCTION

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

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

Amélie Desmeules, professeure responsable
Anne-Sophie Parent, Chargée de cours



PRÉSCOLAIRE

Table des matières

Stratégies d'enseignement pour soutenir les apprentissages

-Développement moteur

Comment soutenir le développement de la motricité globale au préscolaire ?

Marie-Pier Bidégaré et Eve-Marie Boudreau

Le rôle crucial de la détente et son adaptabilité

Claudia Chamula

La détente : un outil puissant au préscolaire

Mathilde De Roy-Mazoyer

Développer les habiletés motrices des enfants par le biais de la danse

Coralie Rousseau

Développer la détente autonome chez les élèves du préscolaire : un projet mené en classe Montessori

Myriam Gilbert

-Développement socioaffectif

Les outils pour favoriser les apprentissages socioémotionnels au préscolaire

Gabrielle Lopez et Alicia Périard

Des conflits bien gérés, un aspect crucial du développement des enfants d'âge préscolaire.

Mélanie Bisson Tremblay

Apprendre à se calmer le pompon

Marie-Hélène Noël

L'effet du soutien sur les compétences socioémotionnelles à l'éducation préscolaire

Rosalie Côté et Audrey-Anne Tremblay

Encourager des comportements propices à des relations harmonieuses dans la classe.

Francheska Gagné

Semler les graines des habiletés sociales : Un apprentissage précoce pour un avenir meilleur

Christophe Comeau, Rosalie Côté, Koralie Nadeau Duque et Audrey Pearson

Les premiers apprentissages socioaffectifs au préscolaire

Elisabeth Asselin

L'utilisation d'outils pour la régulation des émotions au préscolaire

Aurélie Moreault-Maguire et Marie Goulet

-Développement langagier

Les défis du langage oral chez les tout-petits !

Charlotte Poisson, Rosalie Provencher et Jade Vigneault

Tracer son corps; tracer ses mots : l'autoportrait comme tremplin vers l'écriture au préscolaire

Myriam Lambert-Dumas

Grand plan sur le vocabulaire au préscolaire

Léa Rochette-Thivierge

« Regarde madame, j'ai écrit le nom de mon ami » : l'éveil à l'écrit dans le jeu

Anne-Sophie Simoneau

-Développement cognitif

Développer la mémoire avec la musique

Elisabeth Rousseau

Le développement de l'inhibition favorise le développement global des enfants à l'éducation préscolaire

Danniela Ardila Pena

Du récit au jeu symbolique : soutenir l'imagination des enfants à l'éducation préscolaire

Camille Fortin-Dupuis et Marie Eve Fournier

La flexibilité cognitive à l'éducation préscolaire

Jessica Duval

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

Le silence, riche en apprentissages

Ophélie Leclerc

Les sciences pour motiver les enfants : pourquoi et comment?

Juliette Cyr



STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES



-DÉVELOPPEMENT MOTEUR

Comment soutenir le développement de la motricité globale au préscolaire ?

Marie-Pier Bidégaré et Eve-Marie Boudreau



Problématique

À l'éducation préscolaire, beaucoup d'emphase est mise sur le développement de la motricité fine des enfants. Dans bien des classes, on s'attend à ce que les élèves développent des habiletés leur permettant de découper en suivant une ligne, de colorier sans dépasser les traits ou de manipuler de petits objets par exemple afin de se préparer pour le passage vers le primaire. En classe, 30% à 60% du temps serait d'ailleurs consacré à des activités impliquant la motricité fine (Durand, 2015). Malgré le temps qu'on y consacre et la variété des activités qui sont proposées, ce n'est pas moins de 26,6% des enfants au préscolaire qui éprouvent des difficultés ou des retards de développement sur le plan moteur (Lavoie, 2020), ce qui représente un peu plus du quart des élèves de la maternelle.

Toutefois, en regardant attentivement le Programme-cycle du préscolaire, plus particulièrement la compétence Accroître son développement physique et moteur, on y retrouve l'axe de développement Motricité auquel se rattachent huit composantes (MÉQ, 2021). De ce nombre, une seule est liée à la motricité fine. En revanche, au moins cinq composantes impliquent la motricité globale des enfants. Malheureusement, ce sont environ les deux tiers des enfants d'âge préscolaire qui sont passifs dans leurs activités (Bigras et al., 2012).

Sachant qu'en petite enfance, il y a une association positive à faire entre le développement de la motricité globale et l'attention, la mémoire, l'autorégulation, le développement socioémotionnel (Brian, 2021; Tomporowski et al., 2015) et les fonctions cognitives (Valentini et al., 2018), nous arrivons à nous poser la question suivante : comment est-il possible de soutenir le développement de la motricité globale des enfants à l'éducation préscolaire ?

Contexte de stage

Nous avons réalisé notre dernier stage à l'éducation préscolaire avec des enfants âgés de 5 et 6 ans. Avant même de débuter l'année scolaire, nous avons pris un moment pour discuter de planification globale avec nos enseignantes associées respectives. Dès les premières journées de classe, des activités impliquant la motricité fine des enfants étaient prévues : écriture du prénom, traçage de formes géométriques en suivant les contours pointillés, enfilage de petites perles sur une corde, coloriage d'un autobus à l'intérieur des lignes, etc. Nous nous sommes questionnées sur la place accordée à la motricité fine dans la planification puisque la majorité des activités proposées aux enfants impliquaient cette composante. En discutant avec nos enseignantes associées, elles nous ont expliqué

qu'elles comptent préparer les élèves à leur première année par le biais de ces activités puisque dès leur entrée en classe du primaire, les élèves doivent être capables de tracer des lettres, de bien tenir leur crayon, d'écrire leur prénom, etc.

Nous les avons également questionnées sur la place qu'occupaient les activités de motricité globale dans leur planification puisque nous observions que très peu d'activités impliquaient les composantes s'y rattachant. Nous avons donc effectué des recherches sur le développement moteur des enfants d'âge préscolaire et nous avons pu remarquer l'importance de proposer des activités favorisant le développement de la motricité globale des tout-petits. Ainsi, dans le cadre de notre Projet d'intervention en contexte (PIC), nous avons eu l'idée de faire plus de place au mouvement dans nos classes en intégrant à la routine quotidienne des activités motrices et en créant un environnement qui amène les enfants à être actifs.

Intégrer le mouvement dans le quotidien

Selon une étude canadienne, dans les classes à l'éducation préscolaire, ce serait près de 90% du temps qui serait consacré à des activités à prédominance sédentaire (Tremblay et al., 2017). Cela pourrait s'expliquer par le fait que contrairement aux enseignants du primaire, au préscolaire, c'est aux enseignants que revient la tâche de mettre en place des activités visant le développement du Domaine physique et moteur (MÉQ, 2021). Bien que les enseignants à la maternelle soient formés et compétents, la formation universitaire inclut très peu de cours en lien avec l'éducation préscolaire (April et Charron, 2012).

Selon la société canadienne de pédiatrie (2019), les enfants de 5 ans et plus devraient faire au moins 60 minutes d'activités physiques d'intensité modérée à élevée quotidiennement. On parle alors d'activités qui entraînent de l'essoufflement chez l'enfant ou des petites joues rosées (Bouchard, 2019). Bien que les parents soient les premiers responsables de leur enfant (Bouchard, 2019), les acteurs des milieux éducatifs dans lesquels évoluent les enfants ont un rôle de premier plan à jouer lorsqu'il est question de la motricité globale et de la santé des enfants (Tremblay et al., 2010). Une réflexion quant à la planification et à la mise en place d'activités motrices s'impose donc auprès des enseignants de la maternelle afin d'accroître l'activité physique des tout-petits.

Le tableau 1 présente plusieurs pistes visant à rendre les enfants actifs en classe, mais il ne faut toutefois pas perdre de vue que l'adulte doit planifier de sorte que les enfants auront des journées équilibrées au cours desquelles ils alterneront les moments de repos, d'activités intenses et de jeux plus calmes (Bouchard, 2019).

Tableau 1 : pistes visant à rendre les enfants du préscolaire plus actifs

Comment accroître l'activité physique des enfants dans une classe du préscolaire

- Proposer des routines actives qui alternent entre les moments d'écoute et les moments qui permettent aux enfants de bouger (ex. : lors de la routine du matin : causerie, période de yoga, calendrier, gymnastique des doigts, etc.)
- Créer un espace permettant les jeux actifs dans la classe (exemple de matériel : vélo stationnaire adapté à la taille des enfants, tapis, tunnel, gros ballons, etc.).
- Animer les transitions et les déplacements afin que les enfants expérimentent différents mouvements.
- Planifier des activités motrices chaque semaine qui permettront aux enfants de courir, ramper, sauter, danser, se tenir en équilibre, etc.
- Profiter des sorties extérieures au quotidien pour animer des jeux de groupe (ex. : course à relais, la corde à danser, etc.).
- À l'extérieur, offrir du matériel varié aux enfants en fonction des saisons (ex. : des vélos d'équilibre, des échasses, des planches à neige, etc.).
- Faire la promotion auprès des familles des déplacements actifs vers l'école (à la marche, à la course, en imitant des animaux, à vélo, etc.)

En plus d'avoir en tête des activités et des pistes d'intervention visant le développement physique et moteur des enfants, les enseignants doivent aussi développer des connaissances spécifiques liées avec le domaine physique et moteur (MÉQ, 2021) afin de savoir comment se développe le jeune enfant.

La motricité

La motricité désigne l'ensemble des mouvements que le corps peut effectuer, qu'ils soient volontaires ou automatiques (Larousse, 2025). Les muscles et les fonctions nerveuses jouent un rôle clé dans les activités corporelles. À l'éducation préscolaire, on distingue deux grandes catégories de motricité : la motricité globale et la motricité fine.

La motricité globale englobe les mouvements nécessitant la coordination de plusieurs parties du corps (Blanchet, 2019). Par exemple, lorsqu'un enfant court dans un boisé, il mobilise différentes habiletés motrices : il doit maintenir son équilibre, balancer ses bras pour stabiliser son corps, plier ses articulations et solliciter ses muscles pour avancer. De plus, il doit rester attentif à son environnement et ajuster son regard pour s'assurer d'un trajet sécuritaire. Quant à la motricité fine, elle concerne les petits mouvements précis des doigts et des mains.

À l'image des fonctions exécutives (mémoire de travail, inhibition, flexibilité cognitive, autorégulation), l'ensemble des habiletés motrices se développe progressivement. Toutefois, c'est en proposant à l'enfant des activités variées axées sur la motricité globale qu'il pourra, à terme, affiner et optimiser sa motricité fine (April et Charron, 2012).



Travailler en entonnoir

Le domaine moteur est un élément important du développement global de l'enfant. En effet, plusieurs activités requièrent les mouvements du corps comme prendre un livre, taper dans la main d'un ami, jouer au ballon et faire un casse-tête. Les mouvements de l'enfant lui permettront d'améliorer également les domaines affectif, social, langagier et cognitif (MÉQ, 2021).

C'est pourquoi les enseignants au préscolaire accordent une grande importance à la motricité. Chaque enfant arrive à la maternelle avec son bagage et chacun évolue à son rythme. C'est donc un élément important de l'éducation. Mais, comme le mentionne l'ergothérapeute Josianne Caron Santha (2025), il est nécessaire de solidifier les bases en partant du centre du corps vers les extrémités. En adaptant les interventions, on peut répondre de manière plus précise aux besoins individuels. Selon April et Charron (2012), lorsqu'un enfant acquiert un bon contrôle de sa posture, il s'assure de maîtriser progressivement l'ensemble de ses mouvements. De plus, le développement d'une motricité fine efficace repose sur la stabilité des muscles posturaux. D'ailleurs, la motricité de l'enfant se développe selon un schéma céphalo-caudal (de la tête vers les pieds) et proximo-distal (du centre du corps vers les extrémités). La métaphore de l'entonnoir illustre bien comment une approche globale peut être progressivement affinée pour cibler des compétences spécifiques en voyant que les capacités générales de l'enfant se retrouvent dans le haut de l'entonnoir alors que les habiletés précises se retrouvent dans le bas (Caron Santha, 2025). Ainsi, il convient de cibler d'abord des activités impliquant des mouvements globaux pour ensuite, selon le rythme de l'enfant, tendre vers des gestes plus fins et précis.

En classe, nous avons proposé des activités motrices permettant aux enfants de développer des habiletés générales dans un premier temps pour ensuite intégrer quelques activités exigeant plus de précisions. D'abord, nous les avons amenés à se déplacer comme des robots par exemple, que ce soit pour ranger du matériel, se rendre à la bibliothèque ou pour accomplir d'autres tâches de manière que chaque déplacement et chaque activité deviennent alors une occasion d'engager l'ensemble du corps dans le mouvement. En tirant parti de ces moments pour transformer des actions simples en exercices favorisant le tonus musculaire, la motricité globale peut se développer et s'affiner. C'est par une pratique quotidienne que l'enfant en améliore progressivement la maîtrise (Bouchard et al., 2021). L'enseignant peut

ensuite guider l'enfant vers un affinement plus ciblé de sa motricité, en sollicitant progressivement les membres supérieurs et la dextérité. Prenons l'exemple des moments quotidiens de rassemblement que nous avons vécu en classe avec les enfants: nous leur avons proposé de varier les positions en alternant entre la station debout, assise ou sur le ventre en appui sur les avant-bras, nous avons intégré des mouvements amples du corps en bougeant avec un ruban ou en faisant du yoga et un peu plus tard, nous avons proposé des comptines encourageant la mobilité des doigts, ce qui demandait plus de concentration et de précision.

Développer le tonus musculaire

Le tonus musculaire se définit comme un état de légère contraction permanente du muscle vivant (LAROUSSE, 2025). Il est essentiel pour maintenir différentes postures et permettre les mouvements du corps. Selon Blanchet et al. (2019), le développement du tonus musculaire influence directement la capacité de l'enfant à se tenir droit, à bouger et à effectuer des gestes précis. Par exemple, un nourrisson commence par contrôler les muscles de son cou avant de stabiliser son tronc, puis d'acquérir une maîtrise progressive de ses bras et de ses jambes. Dans cette perspective, il est primordial que l'enseignant soutienne naturellement l'évolution du développement moteur de l'enfant.

Le tonus musculaire joue un rôle clé dans l'équilibre du corps et dans la force exercée sur un objet (Bouchard et al., 2021). Ainsi, nous avons pu tirer parti de nombreux moments du quotidien pour favoriser son développement. Par exemple, nous avons proposé aux élèves de faire du dessin en position couchée sur le ventre en prenant appui sur les avant-bras. Le tableau 2 présente plusieurs interventions que nous avons mises en place dans nos milieux de stage, y compris celle mentionnée précédemment, pour améliorer le tonus musculaire des enfants dans leur quotidien.



Tableau 2 : le tonus musculaire	
Interventions	Actions observables
<ul style="list-style-type: none"> - Marcher à quatre pattes lors des transitions et des déplacements dans la classe. - Faire la brouette (un enfant marche sur les mains et une autre personne lui tient les pieds). - Jongler avec des objets variés (balles, foulards, peluches, etc.). - Varier les positions en coin rassemblement (ex. : proposer aux enfants de se coucher sur le ventre et de prendre appui sur leurs avant-bras, offrir du matériel comme de gros ballons). - Dessiner en se couchant à plat ventre sur le sol en prenant appui sur les avant-bras. - Dessiner en position debout en tenant sa feuille au mur et en dessinant avec l'autre main. - Proposer des activités extérieures qui permettent aux enfants de grimper (ex. : module de jeux, grimper à un arbre, suspension à des barreaux). - Intégrer une routine de yoga quotidienne avec des mouvements variés. - Varier les déplacements en proposant aux enfants de se déplacer comme des animaux par exemple. - Offrir du matériel pour dessiner qui demande d'ajuster la pression sur l'objet (ex. : crayons de cire). 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant est capable de maintenir une posture assise ou debout sans avoir à compenser avec le reste de son corps. - L'enfant est stable et bouge peu lors des activités demandant des gestes fins ou de l'attention. - Bonne endurance dans les activités impliquant les bras (ex. : coloriage) et les jambes (ex. : course).

Source : Caron Santha, s.d.

De plus, le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2023) recommande d'intégrer deux périodes de jeux libres de 45 à 60 minutes par jour. Ces moments sont des opportunités parfaites pour aller à l'extérieur et suggérer aux enfants de grimper dans les modules de jeu, de frapper sur un ballon ou jouer à être un animal. L'acquisition des habiletés motrices repose sur l'exploration de diverses activités et sur l'interaction avec l'environnement, permettant ainsi à l'enfant d'améliorer progressivement son contrôle postural (Bouchard et al., 2021).



Développer l'indépendance segmentaire des membres supérieurs

Lorsque le tonus musculaire est mieux contrôlé, l'enfant est davantage prêt à utiliser les autres membres de son corps. L'indépendance segmentaire des membres supérieurs constitue la suite logique du développement moteur. Pour développer sa motricité fine, l'enfant a besoin d'un contrôle musculaire suffisant pour que son tronc, ses épaules, ses coudes, ses poignets, ses mains et ses doigts puissent bouger de manière indépendante (April et Charron, 2012).

En partant des gestes les plus amples pour aller vers des mouvements plus précis, l'enseignant peut proposer des activités visant à travailler l'indépendance segmentaire. Dans notre cas, nous avons suggéré aux enfants d'effectuer des dessins sur de très grandes feuilles de papier et nous leur avons proposé de bouger dans l'espace avec un foulard dans chaque main tout en effectuant des mouvements avec les bras, les poignets et les mains au rythme de la musique. Cela permettait de travailler indépendamment les articulations des épaules, des coudes et des poignets puisque nous donnions des défis aux enfants afin de cibler des mouvements liés aux différentes articulations (ex. : faire tourner les foulards en bougeant seulement les poignets).



Dans le tableau 3, nous présentons différentes activités qui peuvent être mises en place en classe ou à l'extérieur pour favoriser l'indépendance segmentaire des membres supérieurs. Selon Bouchard et al. (2021), les gestes de grande amplitude permettent progressivement aux muscles des bras et des poignets de devenir plus stables, ce qui permet ensuite à l'enfant d'effectuer des tâches plus fines et plus précises.

Tableau 3 : l'indépendance segmentaire	
Interventions	Actions observables
<ul style="list-style-type: none"> - Danse avec des rubans rythmiques. - Mouvements de grande amplitude dans l'espace au rythme de la musique. - Dessin sur des grandes surfaces (à l'extérieur sur l'asphalte avec des craies ou à l'intérieur sur de grandes feuilles de papier ou au tableau). 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant est capable de bouger une partie du corps sans bouger le reste de son corps. - Les segments qui sont plus près du corps (épaules, hanches et omoplates) deviennent dissociés de ceux qui sont plus éloignés (coudes, genoux, poignets et chevilles). - Les doigts bougent distinctement des autres parties de la main.

Source : Caron Santha, s.d.

La motricité digitale

En outre, même si l'enfant est encore maladroit dans sa motricité fine, il doit expérimenter différentes activités en lien avec sa dextérité. Cela favorisera le développement des muscles de la main jusqu'aux doigts.

Alliant une approche développementale, l'enseignant planifie des activités concrètes et engageantes qui auront un impact plus significatif (Blanchet, 2019). Concrètement, nous avons créé des environnements ludiques qui amenaient les enfants à manipuler de petits objets avec des pinces nécessitant une pression plus ou moins forte, à attacher des lacets ou des boutons, à faire du bricolage avec une grande variété de matériel (cure-pipe, pâte à modeler, crayons de cire, papier bouchonné, etc.), à jouer aux billes par exemple. Tout cela permettait aux enfants de développer la coordination et la précision des gestes. Toutes ces activités activent les petits muscles des doigts et la coordination des mains, ainsi, l'enfant apprend à mieux contrôler ses mouvements, ce qui est essentiel pour des tâches futures comme l'écriture. La gymnastique des doigts s'est également avérée une activité ludique et agréable à faire dans nos classes de stage. Nous avons proposé aux enfants de reproduire des mouvements de doigts que nous avons préalablement modélisés. Ce type d'exercice aide à mieux dissocier et à maîtriser le mouvement des doigts ainsi qu'à les mouvoir indépendamment les uns des autres (Couturier, 2021, p.8).

Fait vécu

"Afin de travailler la motricité digitale avec les enfants du préscolaire, j'ai ajouté à ma routine du matin des activités de gymnastique des doigts. Lors de la première séance d'exercices, Henri a essayé de faire bouger ses doigts un à la fois pour reproduire l'exercice du piano. Il m'avait alors dit : "Mme Marie-Pier, moi je trouve que c'est difficile de bouger mes doigts pis que les autres y bougent pas". Plusieurs enfants de la classe ont remarqué la même chose et ils n'ont pas tardé à me le faire savoir. Grâce à mes encouragements et en expliquant aux enfants que c'est en faisant régulièrement notre gymnastique des doigts qu'ils arriveront plus facilement à les bouger indépendamment, j'ai pu observer des progrès en motricité digitale chez l'ensemble des enfants de mon groupe de stage après seulement trois semaines de mise en place. D'ailleurs, lors de ma dernière journée en classe, Henri m'a dit : "Regarde Mme Marie-Pier, je suis capable de bouger mon annulaire sans que mes autres doigts bougent !"

Marie-Pier

Le tableau 4 présente les différentes interventions que nous avons réalisées ainsi que les actions observables chez les enfants. Les activités pour la motricité fine sont infinies. Voici quelques idées proposées, mais n'hésitez pas à faire preuve de créativité.

Tableau 4 : La motricité digitale

Interventions	Actions observables
- Jeux de manipulation avec des petits objets (perles, pompons, etc.). - Gymnastique des doigts. - Chanson pour bouger les doigts (ex. : Le pouce part en voyage).	- L'enfant commence à bouger ses doigts de manière indépendante. - Il devient de plus en plus habile dans les tâches impliquant des mouvements fins : attacher un bouton, dessiner, etc.

Source : Caron Sandro, s.d.

Conclusion

En résumé, un enfant sera mieux préparé pour son entrée en première année s'il a l'occasion d'explorer une variété d'activités sollicitant l'ensemble de ses muscles et de ses fonctions nerveuses. Il n'est pas nécessaire de se focaliser uniquement sur le traçage des lettres ou sur la tenue du crayon, car ces habiletés se développeront naturellement et progressivement. En encourageant le jeu et le mouvement, en passant des gestes amples aux exercices plus précis des doigts, l'enfant affinera sa motricité. Plus il bougera, plus il gagnera en précision et en contrôle.

Les enseignants à l'éducation préscolaire ressentent une forte pression quant à la préparation des enfants pour le primaire. Bien que leur formation universitaire dure quatre ans, leurs connaissances en développement moteur restent souvent limitées. De plus, les manifestations du développement moteur varient considérablement d'un enfant à l'autre, rendant son évaluation plus complexe.

En Belgique, la formation des enseignants à l'éducation préscolaire et du primaire est scindée en deux parcours distincts : le master en enseignement section 1 (de la maternelle, 3 ans, jusqu'à la 2e année du primaire) et le master en enseignement section 2 (de la 3e à la 6e année du primaire) (ARES, 2024). Chaque formation dure quatre ans, permettant ainsi un approfondissement des connaissances sur le développement du jeune enfant.

L'aménagement d'une classe peut également jouer un rôle crucial dans le développement de la motricité. Bien que les sorties extérieures soient prioritaires, les enfants passent beaucoup de temps à l'intérieur. Les classes, souvent petites, ne permettent pas aux enfants de faire de grands mouvements comme courir ou grimper. Pour remédier à cela, il serait pertinent de réfléchir à la nécessité des tables de travail et d'envisager l'ajout de zones de mouvement.

Références

- Auditions de recherche en éducation préscolaire (ARES). (2024). 20 mai 2023. RPIZ : Étude pour l'amélioration progressive d'école pour apprendre à écrire. Québec, Canada.
- Agot, J., & Omero, V. (2012). L'activité physique pour les enfants. Québec, Canada.
- Bigne, H., Lemay, Y., Cadieux, G., & Jarry, M. (2012). Un développement moteur et cognitif chez les enfants de 2 à 6 ans. Québec, Canada.
- Blanchet, C. (2019). Quelques méthodes pour apprendre à écrire. École Secondaire, Montréal, Québec.
- Bonnard, M., Cadieux, C., & Blanchet, C. (2019). Le développement global des enfants de 2 à 6 ans en sciences éducatives (2e éd.). Québec, Canada.
- Bonnard, C. (2019). Le développement global des enfants de 2 à 6 ans en sciences éducatives (2e éd.). Québec, Canada.
- Bonnard, C., Blain-Masse, C., Ménard, J., Lavoie, S., Poulin, L., & Blanchet, A. (2021). Le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. École Secondaire, Montréal, Québec.
- Born, A. S. (2021). The writing deficit: how motor development and the input of interaction in early childhood. Sainte-Baie, Québec, Canada.
- Boutin, P. (2018). Physical Education Initiatives for Early Childhood Learners. 10. Shaker.
- Caron Sandro. (s.d.). Comment aider les enfants à écrire. Québec, Canada.
- Desautel, F. (2010). Brûler des calories et faire des exercices de musculation pour faciliter l'apprentissage des habiletés motrices chez les enfants. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Dumas, M. (2005). Éduquer pour la motricité : les démonstrations de l'efficacité de l'approche de l'enseignement par le mouvement. Québec, Canada.
- Frémont, C. (2010). L'importance de l'activité physique pour l'apprentissage de l'écriture. Québec, Canada.
- Gagnon, C. (2010). L'écriture et l'écriture préécrite chez l'enfant : un état des lieux. Québec, Canada.
- Tanguay, P. A., Michel, A. R., & Pichette, D. R. (2010). American Academy of Pediatrics. Impact of exercise on children and adolescents. Journal of American Medical Association, 303(17), 1717-1727.
- Tremblay, M. S., Despres, J., Larivière, M., Gray, C., & Goran, M. (2010). Guidelines for Canadian children and youth physical activity and sedentary behaviour levels from a life course perspective. Journal of Canadian Pediatric Society, 51(1), 6-11.
- Tremblay, M. S., Despres, J., Larivière, M., Gray, C., Goran, M., & Tremblay, A. S. (2012). Canadian Physical Activity and Sedentary Behaviour Guidelines for the Early Years (0-4). Journal of Human Movement Studies, 62(1), 1-10.
- Vallières, M., Bernier, C., Bernier, A., & Routhier, C. (2010). Movement and language development in early childhood from a cognitive-motor approach. Speech, Language, and Hearing, 14(1), 1-10.

Le rôle crucial de la détente et son adaptabilité

Claudia Chamula



Dans un contexte éducatif, plusieurs enjeux doivent être pris en compte afin de soutenir le développement global de l'enfant. En effet, l'éducation préscolaire a pour mandat de favoriser cette progression en intégrant diverses situations pédagogiques adaptées aux besoins des élèves (ministère de l'Éducation, 2023). Parmi certains facteurs favorisant le développement global et ainsi touchant les enfants d'âge préscolaire, le sommeil et la détente occupent une place centrale dans le développement des enfants à l'éducation préscolaire.

De manière plus précise, le sommeil joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, tant sur le plan physique que cognitif et socioémotionnel. Selon les recherches, une combinaison équilibrée entre l'activité physique et le sommeil contribue à la santé osseuse, à la régulation des émotions et au bien-être psychosocial (Tremblay et al., 2016). De plus, le sommeil est essentiel à la construction des circuits neurologiques de l'enfant, optimisant ainsi sa réceptivité aux apprentissages et aux stimulations (Bouchard, 2019).

Ainsi, en tant qu'enseignant au préscolaire, il est primordial de reconnaître l'importance du sommeil comme un facteur clé influençant positivement le développement global des enfants et d'adopter des pratiques éducatives qui en tiennent compte. Pour reconnaître son

Cependant, j'ai rapidement constaté des défis liés à l'engagement des enfants durant ce moment. Il leur était difficile de rester au repos sans ma présence rapprochée, ce qui était importante et favorisait le développement global de mes élèves, j'avais prévu une période de détente après le dîner. Chacun de mes 13 élèves de maternelle 4 ans disposait d'un espace personnel avec un petit matelas et une couverture pour se reposer. Cette détente suivait un modèle plutôt traditionnel : une ambiance calme avec de la musique douce pour instaurer un climat propice au repos et, idéalement, au sommeil.

qui entraînait de l'agitation, des déplacements fréquents et des comportements perturbateurs (se lever pour parler, aller aux toilettes, jouer avec un toutou), ce qui démontrait une forme d'engagement négatif (Couttet, 2024). De plus, malgré l'utilisation d'un repère visuel pour indiquer la durée restante, les élèves formulaient des questions répétitives à ce sujet, percevant ce temps comme long et ennuyeux. Effectivement, en ayant un groupe-classe actif dans leurs apprentissages, la détente de type traditionnel ne répondait pas aux besoins des élèves.

Face à ces observations, je me suis interrogé sur la manière d'adapter cette période aux besoins réels des enfants, mais également en tenant

compte de l'importance du sommeil dans le développement des élèves. Cela m'a amené à explorer la question suivante : **Comment ajuster mes méthodes pédagogiques en fonction des besoins des élèves pour optimiser leur engagement et leur bien-être durant les périodes de détente ?** Pour y parvenir, le programme-cycle à l'éducation préscolaire oriente notre pratique éducative en mettant de l'avant la composante Expérimenter différentes façons de se détendre (ministère de l'Éducation, 2023). Afin de mieux répondre aux besoins de mes élèves tout en préservant l'importance du sommeil, j'ai donc diversifié les méthodes de détente. De ce fait, pour parvenir à répondre à cette question, j'ai diversifié les types de détentes, et ce, pour permettre à mes apprenants de soutenir leur engagement tout en répondant à la composante du programme-cycle de l'éducation préscolaire.

Les différentes formes de détente en classe

Sur une période de 4 semaines, j'ai mis en place diverses formes de détentes, toujours en vue de favoriser l'engagement des enfants lors de ce moment de détente. Au tableau I se trouve un descriptif de l'ensemble de ces formes de détentes.

L'engagement des enfants à l'éducation préscolaire

Ce projet d'intervention en contexte visait principalement à répondre aux besoins des apprenants afin de favoriser leur engagement lors du moment de détente, leur permettant ainsi de profiter pleinement de ses bienfaits. L'engagement constitue donc un concept central de cette intervention. Afin de mieux comprendre ce concept, voici quelques définitions. Selon Gaudreau (2024), il se manifeste en permanence à travers les actions des individus, qui adoptent des comportements d'engagement ou d'évitement en fonction du contexte dans lequel ils évoluent. Ainsi, en proposant aux élèves d'expérimenter différentes formes de détente, il devient possible d'observer leur niveau d'engagement à travers leurs actions.

Couttet (2024), pour sa part, distingue plusieurs formes d'engagement. Le tableau II résume les diverses formes d'engagement avec leur définition et des observables en contexte de classe.

Tableau I : Les types de détentes

Formes de détente	Représentation	Description
Le yoga		Pour les séances de détente basées sur le yoga, j'utilisais principalement des vidéos adaptées aux jeunes enfants, disponibles sur YouTube. Parmi celles-ci, les Mini Yoga de <i>Mini TFO</i> , d'une durée d'environ 20 minutes et abordant divers thèmes, constituaient ma principale ressource.
La lecture / Histoire		Lors des moments de détente axés sur la lecture, les élèves pouvaient choisir un livre dans notre bibliothèque de classe. Les options incluaient des albums jeunesse, des imagiers, des abécédaires ainsi que des livres de type cherche et trouve.
Les pochettes à dodo		Les pochettes à dodo offraient aux enfants du matériel de manipulation ou de petits ateliers favorisant la détente. On y retrouvait, entre autres, des casse-têtes, des cartes, des billes et de la ficelle, ainsi que des blocs Lego.
Les mandalas		La détente par le coloriage de mandalas permettait aux élèves de se relaxer tout en développant leur motricité fine. Ils utilisaient des crayons de couleur pour remplir des mandalas adaptés à leur niveau.
La méditation		Pour initier les enfants à la méditation, j'utilisais des vidéos de la chaîne <i>Les Arènes du savoir</i> , d'une durée d'environ 7 minutes. Ces capsules guidaient les élèves dans des exercices simples de respiration et de relaxation.

Tableau II : Les formes d'engagement		
Formes d'engagement	Définition	Observables
L'engagement envers l'adulte	Cette forme d'engagement « se rapporte à la qualité du lien émotionnel de l'enfant avec l'adulte, ce dernier s'actualisant dans des interactions positives avec l'adulte notamment. » (Couttet, 2024).	<ul style="list-style-type: none"> Échange verbal entre l'élève et l'enseignante ; Poser des questions afin de satisfaire une curiosité ou des besoins ; Engagement positif (Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019) ; Commentaires adressés à l'adulte.
L'engagement avec les pairs	Cette forme d'engagement « renvoie à la qualité du lien émotionnel de l'enfant avec ses pairs, ce dernier se réalisant entre autres à travers les interactions positives des enfants envers leurs pairs (Downer et al., 2013; Robert-Mazaye et al., 2021; Vitiello et al., 2013) » (Couttet, 2024).	<ul style="list-style-type: none"> Interactions amicales ; Des échanges enthousiastes ; Participation active aux activités de groupe ; Questionner un pair ; Proposer de l'aide.
L'engagement de l'enfant dans ses apprentissages	Cette forme d'engagement « se définit par l'implication active et continue, ainsi que l'autonomie de l'enfant dans une activité qu'il est en train de mener (Downer et al., 2013) » (Couttet, 2024).	<ul style="list-style-type: none"> L'attention soutenue de l'enfant ; La participation active aux jeux et aux activités pédagogiques.
L'engagement négatif	Cette forme d'engagement porte sur « les interactions négatives des enfants avec l'adulte et leurs pairs, ainsi que leur absence de régulation liée aux exigences du contexte dans lesquels il se trouve (Downer et al., 2013; Williford et al., 2013) » (Couttet, 2024).	<ul style="list-style-type: none"> Montrer des signes d'ennui lors des activités ; Conflit avec l'enseignante (Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019) ; Contrôle comportemental (Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019) ; Refuser de participer.

Dans les différents types de détente expérimentée avec mes élèves, ceux-ci favorisaient davantage deux types d'engagement, soit l'engagement avec les pairs ainsi que l'engagement dans les apprentissages (Couttet, 2024). En effet, l'engagement avec les pairs pouvait s'observer lors de la détente de massage. L'engagement dans les apprentissages, pouvait, quant à elle, se manifester dans les différents types de détente, soit l'histoire, les mandalas, les pochettes à dodo ainsi que lors du yoga. Les prochains paragraphes illustreront en détail les manifestations concrètes des divers types d'engagement observés dans le cadre des activités de détente. Quant à l'engagement négatif, celui-ci a pu être observé lors des détentes de méditation.

Détente active : Le secret de l'engagement des élèves

À la suite de mon projet d'intervention en contexte, plusieurs constats ont émergé. Tout d'abord, les moments de détente qui favorisaient une participation active se sont révélés être non seulement les plus appréciés par les élèves, mais également ceux au cours desquels leur engagement était le plus marqué. La section suivante présente donc une analyse des traces recueillies, en lien avec les différentes formes d'engagement décrites précédemment. Cette analyse s'appuie sur des observations documentées par des photographies, qui témoignent concrètement des comportements des élèves. Elle est également soutenue par des diagrammes à bandes, lesquels illustrent de manière visuelle les niveaux d'engagement observés, qu'ils soient positifs ou, dans certains cas, plus faibles selon le type de détente proposé.

Forme de détente qui participe à l'engagement des apprenants dans ses apprentissages

L'exploration des différentes formes de détente a mis en évidence un engagement significatif des élèves dans leurs apprentissages. En particulier, des activités, telles que le yoga, la lecture d'histoires,

l'utilisation des pochettes à dodo et le coloriage de mandalas ont contribué à soutenir un engagement positif, propice au développement des apprentissages. Ces formes de détente favorisaient une implication active et continue de la part des élèves, ainsi qu'un certain degré d'autonomie dans la tâche réalisée (Downer et al., 2013). Pendant ces moments, les enfants portaient attention à leur espace de détente, s'engageaient dans l'action avec calme, exécutaient les consignes attendues et faisaient preuve d'une attention soutenue. Ainsi, ces quatre types de détente peuvent être considérés comme favorisant l'engagement dans les apprentissages. De plus, les indices d'engagement observés, tant dans les diagrammes que dans les photographies recueillies, viennent appuyer cette analyse en illustrant clairement la réussite de cet engagement. Dans le tableau III, vous trouverez des types de détentes favorisant l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages.

Forme de détente qui participe à l'engagement avec les pairs

Le type de détente qui favorisait le plus l'engagement avec les pairs était celui des massages collaboratifs. En effet, cette activité encourageait des interactions positives entre les enfants, comme le soulignent Downer et al. (2013), Robert-Mazaye et al. (2021) ainsi que Vitiello et al. (2013). Lors de ces moments, les élèves échangeaient des gestes amicaux dans un climat chaleureux et participaient avec enthousiasme à l'activité. Selon mes observations, cette forme de détente favorisait un engagement social positif, puisque les 13 élèves prenaient part activement et avec plaisir à cette expérience partagée. De plus, les photographies prises durant l'activité témoignent clairement de l'engagement des élèves. On y observe des échanges amicaux, un climat de classe apaisé ainsi que des gestes respectueux et appropriés envers leurs partenaires. Dans le tableau IV, vous trouverez le type de détente favorisant l'engagement avec les pairs.

Tableau III : Les types de détentes favorisant l'engagement de l'enfant dans ses apprentissages

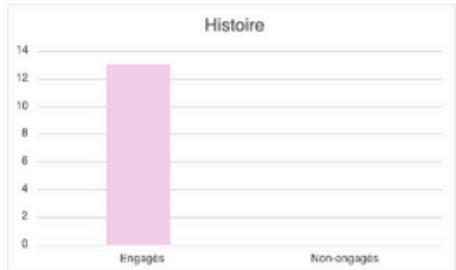
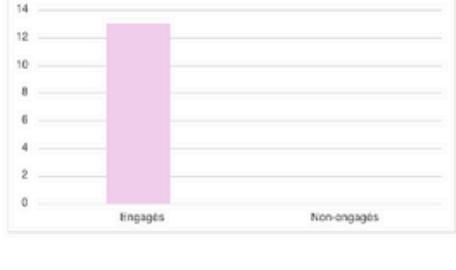
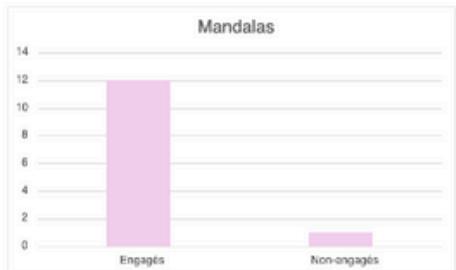
Types de détente	Indice d'engagement	Photographies / observables						
	<p style="text-align: center;">Yoga</p>  <table border="1"> <caption>Data for Yoga Engagement Chart</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Value</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Engagés</td> <td>~12</td> </tr> <tr> <td>Non-engagés</td> <td>~0</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Value	Engagés	~12	Non-engagés	~0	
Category	Value							
Engagés	~12							
Non-engagés	~0							
	<p style="text-align: center;">Histoire</p>  <table border="1"> <caption>Data for Story Engagement Chart</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Value</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Engagés</td> <td>~12</td> </tr> <tr> <td>Non-engagés</td> <td>~0</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Value	Engagés	~12	Non-engagés	~0	
Category	Value							
Engagés	~12							
Non-engagés	~0							
	<p style="text-align: center;">Pochettes à dodo</p>  <table border="1"> <caption>Data for Nap Pockets Engagement Chart</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Value</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Engagés</td> <td>~12</td> </tr> <tr> <td>Non-engagés</td> <td>~0</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Value	Engagés	~12	Non-engagés	~0	
Category	Value							
Engagés	~12							
Non-engagés	~0							
	<p style="text-align: center;">Mandalas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Mandala Engagement Chart</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Value</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Engagés</td> <td>~12</td> </tr> <tr> <td>Non-engagés</td> <td>~0</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Value	Engagés	~12	Non-engagés	~0	
Category	Value							
Engagés	~12							
Non-engagés	~0							

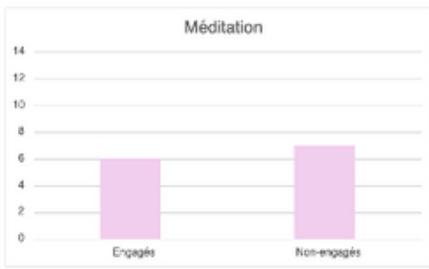
Tableau IV : Le type de détente favorisant l'engagement avec les pairs										
Type de détente	Indice d'engagement	Photographies / observables								
	<p style="text-align: center;">Massage</p>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Massage</th> </tr> <tr> <th>Engagés</th> <th>Non-engagés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: pink; width: 100px; height: 100px;"></td> <td style="width: 100px; height: 100px;"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">0 2 4 6 8 10 12 14</td> </tr> </tbody> </table>	Massage		Engagés	Non-engagés			0 2 4 6 8 10 12 14		  
Massage										
Engagés	Non-engagés									
0 2 4 6 8 10 12 14										

Forme de détente qui favorise l'engagement négatif des apprenants

Par ailleurs, la détente par la méditation s'est révélée être celle qui a suscité le plus d'engagements négatifs de la part des élèves. En effet, son exploration a mis en lumière des interactions difficiles entre les enfants et l'adulte, ainsi qu'un manque de régulation comportementale en lien avec les exigences du contexte (Downer et al., 2013 ; Williford et al., 2013). Lors de ces séances, j'ai pu observer plusieurs manifestations d'un engagement négatif : signes d'ennui, refus de participation, comportements perturbateurs (se lever, parler, déranger les autres), conflits avec l'enseignante et absence de contrôle de soi. Ce type de détente n'a donc pas permis de générer un engagement positif, mais a plutôt mis en évidence une inadéquation entre l'activité proposée et les besoins réels de mes élèves. De plus, les données recueillies dans le diagramme à bandes confirment cette analyse, en illustrant clairement un faible taux d'engagement. Enfin, aucune photographie n'a pu être prise lors de ces séances, en raison de la nécessité de recentrer rapidement les élèves afin d'assurer un bon climat de classe. Ce manque de traces visuelles constitue, en soi, un indicateur supplémentaire du peu d'adéquation de cette activité dans le contexte observé. Dans le tableau V, vous trouverez le type de détente incitant un engagement négatif.

À la lumière de cette analyse, il est possible d'affirmer que la diversité des méthodes de détente favorise un engagement plus marqué chez les élèves. Toutefois, ce sont principalement les activités de détente impliquant une participation active qui suscitent un engagement véritable et durable. En effet, des activités, telles que le yoga, la lecture d'histoires, l'utilisation des pochettes à dodo, le coloriage de mandalas (engagement dans les apprentissages), ainsi que les massages collaboratifs (engagement avec les pairs) permettent une stimulation directe de l'élève et encouragent son implication active dans l'activité. À l'inverse, la méditation, qui sollicite plutôt une implication passive, a démontré un taux de réussite moins élevé et a généré un engagement plus négatif.

L'engagement des élèves a ainsi été mis en valeur au cours de ces moments, car les activités proposées faisaient sens pour eux, leur permettaient de vivre des réussites concrètes et leur offraient une réelle opportunité de participation active, tout en étant perçues comme agréables et valorisantes (Gaudreau, 2024).

Tableau V : Le type de détente incitant l'engagement négatif										
Type de détente	Indice d'engagement									
	 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Méditation</th> </tr> <tr> <th>Engagés</th> <th>Non-engagés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: pink; width: 100px; height: 100px;"></td> <td style="width: 100px; height: 100px;"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">0 2 4 6 8 10 12 14</td> </tr> </tbody> </table>	Méditation		Engagés	Non-engagés			0 2 4 6 8 10 12 14		
Méditation										
Engagés	Non-engagés									
0 2 4 6 8 10 12 14										

Conclusion

En somme, les différents types de détente explorés m'ont permis d'observer divers modes d'engagement chez les élèves, notamment l'engagement dans les apprentissages, l'engagement avec les pairs ainsi que l'engagement négatif. L'engagement envers l'adulte n'a toutefois pas été abordé dans le cadre de ces expérimentations, puisque mon intention était de favoriser des formes de détente autonomes, suscitant divers types d'engagement chez les enfants. Cette approche m'a permis de proposer des alternatives mieux adaptées aux préférences et aux rythmes des enfants, contribuant ainsi à instaurer un climat de classe apaisant et à améliorer leur réceptivité durant les moments de repos. Il en ressort que les activités de détente les plus engageantes sont celles qui sollicitent activement les élèves dans leurs apprentissages. Par ailleurs, il aurait été pertinent d'intégrer une démarche d'autoévaluation après chaque période de détente, afin de renforcer l'engagement des élèves et de favoriser une prise de conscience de leur propre bien-être sous une forme de coloriage (fiche évaluative - pictogrammes) (Gaudreau, 2024). On constate également que les moments de détente les plus appréciés par les élèves correspondent à ceux où ils sont activement impliqués, ce qui témoigne d'un lien fort entre appréciation et engagement. Finalement, nous pouvons en comprendre que la composante Expérimenter différentes façons de se détendre du programme-cycle à l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation, 2023) permet de susciter des engagements positifs pour les élèves tout en prenant en compte l'importance de la détente pour assurer un bon développement global (Charron et al., 2021 ; Tremblay et al., 2016) de l'enfant, d'où la mission de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation, 2023).

Référence

- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M., & Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>
- Bouchard, C. (Dir.). (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans (2e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/themes/developpement-global-enfant-0-6-ans-3460.html>
- Couttet, J. (2024). L'engagement des enfants de 3-5 ans fréquentant un centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Williford, A. P. (2013). InCLASS observation: Pre-K coding manual. CASTL.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (InCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2e éd.). Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Robert-Mazaye, C., Salvas, M.-C., & Belleau, É. (2021). Favoriser l'engagement à l'école en misant sur les relations entre pairs. *Formation et profession*, 29(1), 1–3. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a222le>
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., ... Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 41, S311–S327.
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2013). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>

La détente : un outil puissant au préscolaire

Mathilde De Roy-Mazoyer



Introduction

Le sommeil est reconnu pour jouer un rôle essentiel dans la vie de chacun, qu'il s'agisse des plus jeunes ou des adultes. De nombreuses études mettent en lumière les bienfaits du sommeil pour le développement et le bien-être. Cependant, les avantages de la détente, bien que tout aussi pertinents, sont rarement explorés. Pourtant, cette pratique est accessible à tous les âges et elle revêt une importance particulière pour les jeunes enfants. Effectivement, la période de 0 à 6 ans constitue une étape critique de leur développement (Cadoret et Bouchard, 2019). Dans ma classe, j'ai constaté que le moment de détente ne suscitait pas un réel intérêt auprès de mes élèves. Cette absence de signification avait des répercussions visibles : une grande partie de la classe affichait des comportements perturbateurs, m'obligeant à multiplier mes interventions. Face à cette situation, l'objectif de mon projet d'intervention en contexte (PIC) était de redéfinir le moment de détente pour le rendre à la fois significatif et bénéfique pour mes élèves. Il s'agissait de leur faire prendre conscience des effets positifs concrets de la détente sur leur bien-être. En ce sens, améliorer la qualité du moment de détente et le rendre significatif a permis d'avoir des élèves plus engagés dans le travail ainsi que de réduire les interventions liées aux conflits lors des jeux libres de l'après-midi. La mise en place de mon PIC dans ma classe illustre le potentiel

de la détente comme outil éducatif puissant.

Comment rendre le moment de détente significatif auprès des élèves de ma classe?

Activités de relaxation les plus significatives auprès de ma classe

La détente représente une infime partie dans le Programme éducatif au préscolaire. Pourtant, tout au long de l'année scolaire, les enfants se doivent de découvrir diverses manières de se détendre (ministère de l'Éducation, 2021). Cette composante s'intègre dans le domaine Physique et moteur du Programme-cycle à l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation, 2021). Bien que la détente soit un des nombreux moyens de développement dans ce domaine, cette activité a une multitude d'impacts positifs sur les enfants. En ce sens, sa pratique quotidienne permet à l'enfant d'améliorer sa capacité attentionnelle, la qualité de ses apprentissages ainsi que son bien-être (Lafortune, 2025).

Étant donné que le moment de détente n'était pas significatif pour l'ensemble de ma classe, j'ai décidé d'introduire plusieurs types de détente sur une durée de trois semaines (Tableau 1). Mon objectif à cela était double: répondre aux besoins diversifiés de mes élèves tout en identifiant les activités susceptibles de rendre significatif le moment de détente. Au fil des séances, j'ai remarqué que certaines activités de détente, telles que le yoga et l'écoute d'une vidéo d'un orchestre, suscitaient un intérêt particulier chez mes élèves. Ces deux activités captaient leur attention. Cela étant dit, le yoga était l'activité que les enfants redemandaient fréquemment au cours de la semaine. Il est d'autant plus important d'y aller avec une activité de détente centrée sur l'intérêt des enfants pour que ceux-ci demeurent actifs dans leurs apprentissages (Dubé, 2025).

Tableau 1- Les différentes détentes testées

Tableau 1	
Détentes effectuées	Observations lors de la détente
Yoga	Tous les enfants reproduisent les mouvements, aucun ne vient me voir pendant.
Mandala	Les enfants colorient, plusieurs parlent entre eux, plusieurs se lèvent pour venir me voir, agités en général.
Vidéo d'un orchestre	Les enfants sont captivés, silencieux, plusieurs imitent les musiciens, demande d'autres vidéos.
Lecture	Les enfants changent rapidement de livres, ils se lèvent et divaguent avant d'aller porter le livre, veulent montrer les images aux autres.
Tête sur la table	Les enfants se lèvent constamment, ils veulent déranger les autres et tentent de faire rire les autres, jeux de mains, rires.

Le yoga est une activité qui permet à la fois de se relaxer et de dépenser son énergie. Ses bienfaits sont nombreux autant pour le développement cognitif, comme l'augmentation de la concentration, que pour le développement émotionnel, comme l'aide à la gestion des émotions. Par ailleurs, le yoga est un bon régulateur de stress en ralentissant le rythme cardiaque d'une personne (SR, 2020). Cela favorise une sensation de calme et de bien-être. Cette activité est d'autant plus pertinente dans un contexte scolaire où les enfants sont constamment confrontés à des défis qui apportent leur lot de stress. Par ailleurs, le yoga est une activité qui se veut accessible aux enfants du préscolaire.

En lien direct avec les enjeux de ma classe, la mise en place d'une détente active et significative m'a permis d'observer des impacts sur la disposition des enfants au travail en après-midi et sur la résolution de conflits lors des jeux libres de l'après-midi.

Augmentation de la disposition au travail

Avec ma classe, il m'était difficile de faire des activités l'après-midi. Les enfants n'étaient pas disposés à travailler, quelle que soit la tâche. Je devais constamment intervenir pour rappeler aux enfants d'effectuer le travail ou pour les encourager à continuer leur travail malgré leurs multiples découragements. Avec l'arrivée des détentes significatives comme le yoga, j'ai pu commencer à introduire des activités familiaires aux élèves l'après-midi pour éviter l'effet de nouveauté. Puis, progressivement, j'ai pu introduire de nouveaux apprentissages. La détente a permis aux enfants d'être reposés avant une activité cognitive et d'être dans un état d'esprit plus sain. En effet, selon une étude

américaine, 30 à 60 minutes de détente quotidienne permettent aux enfants d'adopter une attitude positive par rapport au travail scolaire (RIRE, 2019). Ainsi, les enfants entamaient les activités avec une attitude positive et ouverte en plus d'être plus concentrés sur la tâche. Cela se remarquait par une écoute active lors des explications par exemple. Offrir un moment de détente significatif aux enfants a eu un lien indirect, mais crucial, sur l'engagement des enfants par rapport à leur travail en après-midi. En effet, les élèves étaient plus reposés et leur stress était diminué.

Tableau 2-Observations lors du travail après une détente (yoga)

Tableau 2	
Détente effectuée	Observations jeux libres
Yoga	Volume de voix plus bas, moins d'amis qui crient, lorsqu'il y a un conflit l'enfant nomme son émotion et ce qu'il n'a pas aimé, beaucoup moins d'avertissements pour baisser le volume de voix global, peu d'enfants viennent me voir pour rapporter un conflit directement et tentent de le régler avant, ils viennent me voir plus rapidement au lieu de laisser le conflit escalader.

Lorsqu'un enfant ressent une émotion forte, comme le stress, il n'a pas accès à ses fonctions exécutives (Archambault et Chouinard, 2022). Il n'est donc pas capable d'effectuer le travail. D'où l'importance de la détente pour favoriser la disposition au travail des enfants. En d'autres mots, la détente permet une meilleure capacité attentionnelle et les enfants sont donc moins enclins à ressentir des blocages liés à la peur de l'échec. Cette réduction du stress majeur vient impacter sur leur sentiment de compétence qui est l'un des piliers selon le modèle de l'engagement (Gaudreau, 2024).

Diminution de la résolution de conflits

Une étude a révélé qu'à l'âge de 5 ans, 49% des enfants ont encore besoin de faire une sieste d'une heure par jour (Petit et al. 2010). À la maternelle 4 ans, la grande majorité des enfants font encore une sieste après le dîner. Cela étant dit, en maternelle 5 ans, il est fréquent de constater que peu d'enfants dorment l'après-midi. D'où l'importance d'intégrer une période de détente quotidiennement.

Les bienfaits de la détente se manifestent à travers toutes les sphères de développement de l'enfant. Notamment, la détente contribue au développement des habiletés sociales et affectives en plus de jouer un rôle clé dans la résolution de conflits (Skill Point Therapy, 2025).

Au préscolaire, les conflits entre deux enfants sont quotidiens. Dans ma classe, cela se manifeste fréquemment lors des jeux libres de l'après-midi. Il est essentiel que l'enseignante guide les enfants dans leurs résolutions de conflit en leur offrant le plus possible d'outils (Archambault et Chouinard, 2022). Les moments de détente deviennent alors un indispensable pour permettre aux enfants de se calmer et de se reposer. Parallèlement, une diminution du stress, grâce au yoga par exemple, entraîne une réduction des comportements agressifs et impulsifs présents dans ma classe en plus d'une meilleure gestion globale des émotions (Archambault et Chouinard, 2022). En ce sens, un enfant qui vit des émotions négatives est plus enclin à vivre des conflits de manière répétée. Le yoga a été bénéfique dans ma classe, car cette activité a offert, non seulement, un moment apaisant aux enfants, mais leur a aussi fourni des outils concrets pour gérer leurs émotions et désamorcer des conflits avec les autres lors des jeux libres.

Le principe d'autorégulation réfère au concept de s'adapter à son environnement pour réguler ses pensées, son comportement et ses émotions (Fairbrother et Whitley, 2014). En favorisant l'autorégulation, les enfants sont en mesure de reconnaître et de nommer les émotions qu'ils ressentent. En se référant à ce principe, un enfant est plus enclin à se retirer d'une situation conflictuelle en allant chercher de l'aide auprès d'une tierce personne, comme l'enseignante, lorsqu'il reconnaît son émotion.

Depuis la mise en place de détentes quotidiennes significatives, j'ai observé un changement notable dans l'attitude de mes élèves lors des jeux libres de l'après-midi. Par exemple, le nombre d'interventions que je devais effectuer est passé d'une moyenne de quinze par période de jeux libres à seulement cinq (Tableau 3). Cette réduction constitue une amélioration considérable.

Tableau 3- Observations lors des jeux libres après une détente (yoga)

Tableau 3	
Détente effectuée	Observations travail
Yoga	Les enfants ont une écoute active lors des consignes, ils me regardent, peu d'amis gigotent sur leur point, concentration sur la tâche, implication directe pour le travail (un ami à qui je demande de se mettre à la tâche), silencieux même si je leur permets de parler, s'entraident en réexpliquant les consignes aux autres, travaillent jusqu'à la fin du TimeTimer.

Dans un même ordre d'idée, auparavant, les enfants laissaient souvent les conflits dégénérer avant de venir solliciter mon aide. Depuis la mise en place de mon PIC, les enfants impliqués dans un conflit viennent directement me voir si leur message clair n'a pas suffi à résoudre un différend avec autrui. Cela montre que les enfants sont plus disposés à reconnaître les signes annonciateurs d'un potentiel conflit (désaccord avec l'autre, augmentation du ton de la voix, gestes impulsifs ou violents) et qu'ils savent solliciter mon aide pour résoudre la situation.

Conclusion

En conclusion, le moment de détente, et plus particulièrement le yoga, se révèle être une pratique enrichissante qui favorise la disposition au travail des enfants dans leurs apprentissages tout en consolidant leurs compétences d'autorégulation lors des jeux libres. En intégrant des détentes quotidiennes et significatives, les enfants développent leur bien-être émotionnel et leur capacité à gérer leurs comportements. Cette approche démontre l'impact positif d'une pédagogie centrée sur des outils comme la détente pour soutenir le développement global des enfants. Bien que la mise en place de mon PIC implique des enfants de maternelle 5 ans, il serait intéressant de constater ses impacts sur des élèves du primaire. En ce sens, les moments de détente significative sont très rares pour les classes du primaire. Pourtant, tous ces enfants, quel que soit leur cycle, pourraient bénéficier d'activités comme le yoga pour enrichir leur parcours éducatif et leur développement personnel.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière éducation.
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2025). Lien entre l'engagement des enfants de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. Revue canadienne de l'éducation, volume 44 (numéro 2). <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623>
- Breton, N. Bouchard, C. Henry, J. (2025). Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. Revue des sciences de l'éducation de McGill, volume 56 (numéro 2-3). <https://doi.org/10.7202/1096455ar>
- Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). Le cerveau, chef d'orchestre des apprentissages et du développement global de l'enfant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 77-100). Presses de l'Université de Québec.
- Cretin, E. (2019). La pratique de la relaxation à l'école. HAL open science. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-02385888/document>
- Dubé, M. (s.d.). Sieste ou relaxation à 5 ans. Educatout. <https://www.educatout.com/outils/sieste-repos/chroniques/sieste-ou-relaxation-a-5-ans.htm>
- Dubé, M. (2025). Les champs d'intérêt des enfants, un point de départ pour la planification. Educatout. <https://www.educatout.com/utilitaires/trucs-et-astuces/intervention-et-communication/les-champs-d-interet-des-enfants-un-point-de-depart-pour-la-planification.htm>
- Fairbrother, M. et Whitley, J. (2014). Comprendre et soutenir le développement de l'autorégulation. Taécole. <https://www.taalecole.ca/autoregulation/>
- Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, N. (2025). La relaxation par le jeu. Naître et grandir. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/relaxation-par-jeu/
- Ministère de l'Éducation. (2021). Programme-cycle à l'éducation préscolaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeg/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Montminy, N. Duval, S. et Bouchard, C. (2020). Le lien entre les habiletés d'autorégulation observées chez l'enfant âgé de 5 ans et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire. Neuroeducation, volume 6 (numéro 1), page 6- page 23. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20200601.6>
- Petit, D., Paquet, J., Touchette, É. Et Montplaisir, J. (2010). Le sommeil : un acteur méconnu dans le développement du jeune enfant. Institut de la Statistique Québec. https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_sommeil_fr.pdf
- RIRE, (2019). Quand sieste et réussite scolaire vont de pair. <https://rire.ctreq.qc.ca/quand-sieste-et-reussite-scolaire-vont-de-pair/>
- Skill Point Therapy, (2025). Effective children's calming techniques: methods to help to stay calm. <https://www.skillpointtherapy.com/calming-methods/>
- SR. (2020). La cohérence cardiaque en yoga : pour quoi faire?. Neuroscience. <https://yoga.rabourdin.com/la-coherence-cardiaque-en-yoga-pour-quoi-faire/>

Développer les habiletés motrices des enfants par le biais de la danse

Coralie Rousseau



La forte présence des différents outils technologiques dans notre quotidien a pour impact une diminution de la pratique d'activité physique. Des études ont même démontré que près de 33,3% des enfants âgés de 3 à 5 ans ne font pas assez d'activité physique. Cela a pour répercussion, entre autres, de ralentir la progression des habiletés liées à leur développement moteur (Da Penha Leal Porto, 2018, p.3). Effectivement, il est prouvé que les capacités motrices sont proportionnelles au nombre de temps auquel les enfants sont exposés aux écrans (Chausse et al., 2021). Plus ils passent de temps devant un écran, moins leurs habiletés motrices sont développées.

Lors de mon stage IV à l'éducation préscolaire 5 ans, j'ai pu remarquer ce ralentissement. La majorité des enfants de ma classe provenaient de milieux défavorisés et plusieurs d'entre eux venaient tout juste d'arriver au Canada. L'accès aux activités sportives à l'extérieur de l'école n'était donc pas une priorité pour les parents. En plus de l'augmentation des écrans dans le quotidien des enfants, le contexte faisait en sorte que plusieurs lacunes se situaient au niveau de leur domaine moteur. En effet, en observant les enfants effectuer des parcours de motricité globale, j'ai constaté que plusieurs d'entre eux avaient de la difficulté à exécuter certains mouvements, tels que sauter à pieds joints, sauter à une jambe, ramper, tenir en équilibre, etc. Dans

le Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire, la motricité globale occupe d'ailleurs une place importante, puisqu'elle est nécessaire à l'ensemble des aspects du développement des enfants (ministère de l'Éducation, 2023, p.18).

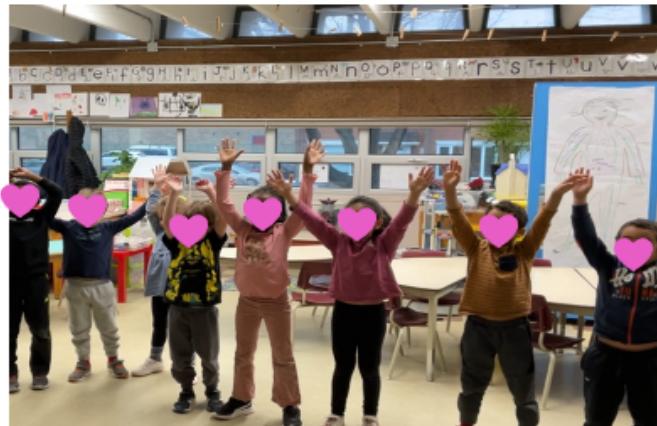
Pour soutenir les habiletés motrices des enfants, j'ai donc choisi d'intervenir en intégrant des activités dansées dans leur quotidien. Dans cet article, je commencerai par présenter les concepts et les principes importants en lien avec le sujet. J'expliquerai ensuite les interventions que j'ai mises en place dans mon milieu de stage pour développer la motricité globale des enfants et j'analyserai les traces que j'ai récoltées. Finalement, je conclurai le tout en présentant les constats découlant de mes interventions.

Qu'est-ce que la motricité globale?

Depuis le début de l'article, nous abordons le fait qu'il y a un ralentissement des habiletés motrices chez les enfants, mais qu'est-ce que la motricité globale? La motricité globale correspond aux activités qui sollicitent l'ensemble des parties du corps et qui nécessitent l'intervention et la coordination de groupes musculaires importants

(Bouchard et al., 2019, p.269) (Paoletti, 1999). Elle comprend donc tout ce qui concerne le contrôle de l'ensemble du corps tant en mouvement qu'au repos (Plourde, s.d., p.6). Les spécialistes du développement moteur définissent ces comportements moteurs par « fundamental motor skills » (Beaulieu, 2000, p.56). Les enfants développeront donc différentes habiletés motrices telles que ramper, sauter (à un pied, à pieds joints), marcher à quatre pattes, grimper, courir, jouer au ballon, s'asseoir, bouger la tête, et plus encore (Éditions Midi Trente, 2023).

Plusieurs autres concepts se rattachent à celui de la motricité globale. Cette dernière permet aux enfants d'exercer leur équilibre et leur coordination (Côté et Malisia, 2021). L'équilibre est la capacité d'un individu à maintenir son centre de masse au-dessus de sa base d'appui (Bouchard et al., 2019, p.266). Un autre concept important relié à la motricité globale est la coordination. Celle-ci est définie par la mise en relation des mouvements des différentes parties du corps (Bouchard et al, 2019, p.264). Plus précisément, la coordination est la combinaison de deux ou de plusieurs mouvements en vue d'accomplir une tâche donnée (Bolduc, 1997).



Comment permettre aux enfants de développer leurs habiletés motrices?

La progression des habiletés liées au développement moteur est notamment possible grâce à la réalisation d'expériences motrices, laquelle est favorisée par la pratique d'activité physique (Da Penha Leal Porto, 2018, p.3). De manière à augmenter les habiletés motrices des enfants et à diminuer leurs comportements sédentaires, il est important de miser sur différentes occasions d'apprentissage et de développement qui permettent la réalisation d'activités motrices (Brown et al., 2009). Afin d'engendrer des effets durables, il faut favoriser des situations d'apprentissage et des contextes de réalisation quotidienne où l'enfant aura l'occasion de stimuler ses capacités motrices (Lagacé et al., 2021). Les situations de pratique de la motricité doivent également être diversifiées, soit de différentes natures et dans divers contextes (Bouchard, 2019, p.284). Les expériences motrices devraient aussi être naturellement intégrées dans la routine des enfants (Lagacé et al., 2021). En effet, il est prouvé qu'offrir une routine avec des horaires prévus pour la pratique d'activités motrices selon les besoins des enfants est bénéfique (da Silva Mello, dos Santos, Klippe, de Pianti Rosa et Votre, 2014). L'adulte devrait même proposer et animer une situation de développement axée sur les apprentissages moteurs à

Mes interventions

Pour soutenir la motricité globale des enfants de ma classe de stage, j'ai mis en œuvre un projet ayant pour but était de soutenir la motricité globale des enfants en intégrant des activités dansées dans leur quotidien. Pour ce faire, j'ai effectué plusieurs interventions. Tout d'abord, j'ai fait quelques ajouts à la routine de danse déjà établie. Avant le dîner, les enfants avaient l'habitude d'effectuer un Just Dance[1]. J'ai choisi de conserver ce moment, mais d'alterner les activités dansées. Au lieu d'effectuer tous les jours un Just Dance, j'ai présenté aux enfants de nouveaux jeux dansés dont le miroir, le sculpteur de glace, la danse statue et le tapis musical (voir Tableau 1). Via ces jeux, les enfants étaient amenés à imiter des mouvements ou à les choisir par eux-mêmes. Ces activités dansées leur permettaient de développer plusieurs habiletés motrices, dont la coordination ainsi que l'équilibre.

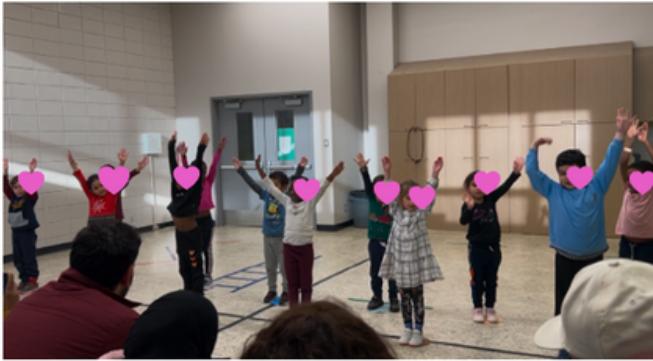
L'intervention suivante était d'intégrer des ateliers de danse où les enfants pouvaient expérimenter une variété de mouvements par le biais d'une thématique (voir Tableau 1). Lors du projet, nous avons dansé sous le thème des parties du corps et de l'automne. J'avais préparé des activités dansées où les enfants devaient effectuer plusieurs mouvements, comme sauter les pieds joints, sauter à une jambe, ramper, etc. L'exécution de ces mouvements était abordée par le biais de la thématique. Par exemple, les enfants ont imité un écureuil, dansé comme une feuille d'automne, sauté dans les flaques d'eau, et plus encore. Le fait d'aborder la danse à l'aide d'une thématique permettait aux enfants de la voir sous un angle différent.

Ma dernière intervention était l'apprentissage d'une chorégraphie (voir Figure 1). J'ai chorégraphié une séquence de mouvements dansés que j'ai tranquillement appris aux enfants. Lors de la création de la chorégraphie, j'ai choisi d'intégrer des mouvements qui étaient plus difficiles pour les enfants. Tous les jours, les enfants pratiquaient la chorégraphie, ils effectuaient donc quotidiennement les mouvements plus ardus. Les enfants ont également eu l'opportunité de participer au processus de création en inventant en sous-groupes des sections de la chorégraphie. Pour conclure ce projet, nous avons invité les parents à l'école pour leur présenter la chorégraphie.

[1] Just Dance : les enfants doivent danser en reproduisant les chorégraphies des personnages à l'écran

Figure 1 : Activités dansées intégrées dans le quotidien des enfants du préscolaire

Activité	Description	Matériel	Fréquence
Just Dance	Au tableau, l'enseignante projette un Just Dance. Les enfants doivent imiter les mouvements de danse des personnes.	Tableau interactif	
Miroir	Les enfants sont placés en équipe de deux. Une personne est désignée comme le miroir. Celle-ci doit imiter les mouvements de l'autre personne. Les enfants échangent ensuite les rôles.	Aucun matériel	
Danse statue	Lorsqu'il y a de la musique, les enfants dansent. Lorsque la musique s'arrête, les enfants s'immobilisent et se placent en statue.	Haut-parleur	
Sculpteur de glace	*Possibilité de demander aux enfants d'effectuer un mouvement précis : ex. sauter à pieds joints, marcher sur la pointe des orteils, etc.		
Tapis musical	Les enfants sont placés en équipe de deux. Une personne est désignée comme le sculpteur et l'autre est la glace. Le sculpteur bouge les parties du corps de la glace (ex: tête, bras, jambes) afin de créer une sculpture de glace. Les enfants échangent ensuite les rôles.	Aucun matériel	
Atelier de danse	Lorsqu'il y a de la musique, les enfants dansent. Lorsque la musique s'arrête, les enfants doivent se placer en statue sur un tapis.	Haut-parleur Tapis	
	*Possibilité de demander aux enfants d'effectuer un mouvement précis : ex. sauter à pieds joints, marcher sur la pointe des orteils, etc.		
Chorégraphie	L'enseignante choisit une chanson avec les enfants et leur apprend une séquence de mouvements dansés. Elle peut également inviter les enfants à participer au processus de création en proposant des mouvements à leur tour.	Haut-parleur Accessoires/costumes	Apprentissage : 1x 30 minutes/semaine Pratique : 1x 10 minutes/jour



Grâce à ces trois interventions, j'ai pu respecter les principes mentionnés précédemment afin de soutenir la motricité globale des enfants. En effet, mon projet a permis de faire vivre aux enfants des situations de pratique de motricité globale de différentes natures et dans différents contextes tout en s'amusant. Avant la mise en œuvre du projet, les enfants avaient déjà un intérêt pour la danse. La routine de danse Just Dance était un moment très populaire auprès d'eux. Puisqu'ils ressentaient beaucoup de plaisir en l'effectuant, j'ai jugé que la danse serait donc un bon moyen pour développer leurs habiletés motrices. De plus, je me suis assurée d'intégrer les activités dansées dans le quotidien des enfants et de les diversifier. Ces jeux étaient nouveaux, mais ils s'inscrivaient naturellement dans la routine des enfants, puisqu'un moment dans leur journée était déjà dédié à la danse.

Observations des habiletés motrices des enfants

Pour observer les effets de mes interventions sur les habiletés motrices des enfants, j'ai sélectionné plusieurs outils. Tout au long de mon projet, j'ai choisi de filmer à plusieurs reprises les enfants. Le fait de prendre des vidéos des enfants était très pratique, car cela me permettait de les observer en mouvement. J'ai également analysé quelques photos lors des activités dansées afin d'observer le développement moteur des enfants.



La grille d'observation/évaluation que j'ai créée a été un outil très utile (voir Figure 2). À partir des lacunes motrices des enfants, j'ai ciblé des mouvements et des habiletés motrices que je souhaitais travailler avec eux. Pour chaque enfant, j'indiquais avec un code de couleur l'habileté des enfants à effectuer chacun des mouvements, puis je consignais mes observations dans la colonne de droite. Par exemple, un enfant ayant beaucoup de difficulté à sauter à pied joint se voyait

attribuer la couleur rouge pour ce critère, alors qu'un enfant ayant de la facilité se voyait attribuer la couleur verte. Un enfant se situant entre les deux se voyait attribuer la couleur jaune.

L'utilisation des vidéos m'a permis d'observer très précisément les habiletés motrices des enfants. En effet, ces derniers effectuaient parfois les mouvements très rapidement et, dans le feu de l'action, il m'était parfois difficile de les observer. Pour m'assurer que mes observations étaient justes, je visionnais plusieurs fois les vidéos. Il m'arrivait parfois même de mettre les vidéos au ralenti pour décortiquer les mouvements des enfants. Le recours aux vidéos était précieux, car il me permettait aussi d'observer l'évolution des enfants. Effectivement, j'ai pu observer la progression des enfants en comparant leurs habiletés motrices entre la première et la dernière journée du projet.

Figure 2 : Grille d'observation/évaluation des habiletés

Grille d'évaluation
Projet d'intervention en contexte

Nom de l'enfant : _____

Critères d'évaluation	Couleur	Commentaires
L'élève saute à une jambe.	Rouge	très difficile → doit déposer son pied à nouveau répétitif
L'élève saute à pieds joints.	Jaune	bien → les pieds décollent vers les côtés
L'élève saute en étoile (Jumping Jacks).	Jaune	• fait des bonds • saute à pieds joints
L'élève tient en équilibre sur une jambe.	Rouge	très difficile → doit déposer son pied à nouveau répétitif
L'élève coordonne ses mouvements. Ex. marche-ferme, marche-saut	Verte	Waouh!
L'élève marche sur la pointe des pieds	Jaune	dificulté à faire des talons des pieds
L'élève suit un rythme.	Jaune	a réussis qui ont effectué des mouvements avec leur pied, qui va être donné une bonne récompense

Les répercussions de la danse sur les habiletés motrices des enfants

À la suite de l'exécution de mon projet, j'ai pu observer une grande évolution au niveau des habiletés motrices des enfants. Comme mentionné précédemment, la danse permet de favoriser le développement moteur des enfants (Bouchard et Boisvert, 1999). Après avoir observé les enfants de ma classe de stage, j'ai pu émettre plusieurs constats quant à leur motricité globale.

Tout d'abord, j'ai remarqué une grande évolution quant à la coordination des enfants. À la fin du projet, ils étaient capables de mettre en relation les mouvements de leurs bras et de leurs jambes pour accomplir les différents gestes de manière beaucoup plus fluide qu'auparavant. En effet, au début du projet, les gestes des élèves étaient souvent saccadés et assez segmentés. J'ai surtout remarqué cette amélioration lorsque les enfants effectuaient des sauts en étoile (Jumping Jacks[1]) et le mouvement « marche-ferme » (Step-Touch[2]) agencé avec des tapes avec les mains. La coordination des bras et des jambes de ces mouvements était difficile pour les enfants avant l'amorce du projet. À la fin, les enfants effectuaient ces mouvements de manière beaucoup plus précise, car ils étaient devenus simples pour

eux.

[1] Jumping Jacks : sauts verticaux sur place avec les jambes et les bras écartés (Litobox, s.d.).

[2] Step Touch : debout, pieds serrés, un pas à droite, resserrez le pied gauche sur le pied droit puis un pas à gauche et on resserre le pied droit sur le pied gauche.

Ensuite, j'ai aussi constaté de grands progrès en qui a trait à l'équilibre des enfants. À la suite des activités dansées, la capacité des enfants à maintenir leur équilibre s'est grandement améliorée. En observant les vidéos, j'ai noté qu'ils étaient capables de maintenir leur équilibre beaucoup plus longtemps qu'au début du projet. Par exemple, au départ, lorsque je demandais aux enfants de se tenir sur une jambe, certains avaient souvent tendance à déposer leur pied au sol pour retrouver leur équilibre. Cela arrivait également lorsque les enfants sautaient à une jambe. Plusieurs prenaient des pauses en cours de route pour se stabiliser. Au terme du projet, cela était nettement moins fréquent. La capacité des enfants à garder leur équilibre s'est donc énormément perfectionnée à travers les semaines.

J'ai également observé plusieurs gains au niveau de l'endurance durant la pratique d'habiletés motrices. Au début du projet, les enfants s'épuisaient rapidement. Par exemple, ils se fatiguaient après avoir effectué quelques mouvements, alors que, à la fin du projet, ils pouvaient danser pendant une plus longue période. Le fait de pratiquer tous les jours, la danse, une activité physique d'intensité modérée, leur a permis d'améliorer leur endurance.

À la suite de l'implantation de mon projet, j'ai donc constaté d'énormes progrès au niveau des habiletés motrices des enfants, plus particulièrement quant à la coordination de leurs mouvements et à leur équilibre, en plus de l'amélioration de leur endurance.

Que retenir de cet article?

La présence de plus en plus forte des outils technologiques a pour répercussion de ralentir la progression des habiletés motrices des enfants (Da Penha Leal Porto, 2018, p.3). À l'éducation préscolaire, la motricité globale occupe une place importante, car elle est essentielle à l'ensemble des aspects du développement des enfants. Pour soutenir les habiletés motrices des enfants, il est nécessaire d'intégrer des expériences motrices amusantes et diversifiées dans leur quotidien.

Dans cet article, j'ai expliqué comment j'ai pu soutenir la motricité globale des enfants au préscolaire par l'intégration de la danse dans leur routine à l'école. À la fin de ce projet, j'ai constaté des effets significatifs sur les habiletés motrices des enfants, surtout en ce qui a trait à la coordination de leurs mouvements et à leur équilibre. J'ai donc relevé un progrès important quant au développement du domaine moteur des enfants.

Il est également important de mentionner que la danse n'a pas que des répercussions sur les habiletés motrices des enfants, puisqu'elle touche à toutes les dimensions de leur développement (Sansom, 2011). L'enchaînement des mouvements sollicite les fonctions exécutives des enfants, dont la mémoire, la planification et l'attention (Hackney et al.,

2007). Les activités dansées permettent aussi aux enfants de développer leur persévérance face aux défis ainsi que leurs habiletés sociales et langagières.

Pour conclure, la danse est un outil à ne pas négliger pour soutenir les habiletés motrices des enfants d'âge préscolaire et a des répercussions significatives sur leur motricité globale.

Références

- Baileu, J. (2000). Comparaison du développement psychomoteur d'enfants âgés entre 3 et 4 ans fréquentant ou non une garderie ayant un programme d'éducation psychomotrice. [mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://deposit.uqtr.ca/d/eprint/3048/1/000673337.pdf>
- Betti, M. et Zuliani, L. R. (2009). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revue Mackenzie de Educação Física e Esporte. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>
- Blaser, M. (2019). La danse à l'école primaire : Quelle place? Pour quelles raisons? Quels effets sur les stéréotypes de genre?. [mémoire, Haute École Pédagogique] <https://roar.hep.be/june.ch/hepbejune/documents/310139>
- Boily, F. (2010). Entrez dans la danse. Revue préscolaire - Dossier La danse au préscolaire. page 3. <https://aenqkiosks.millbris.com/reader/d7b364f7-6bf1-44c5-a272-925604a234e1?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fm482-2010>
- Bolduc, R. (1997). Psychomotricité et pédagogie. Montréal : Éditions Logiques.
- Bouchard, C., Blanchet, M. et Cadoret, G. (2019). L'action motrice pour apprendre et se développer. Dans Bouchard, C. (dir.), Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Boisvert, P. (1999). Quantité d'activité physique requise pour en retirer des bénéfices pour la santé. Avis du comité scientifique de Kino-Québec, Québec. <http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/OteActivitePhysique.pdf>
- Brown, W. H., Peiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., et Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non sedentary physical activity. Child Development. 80(1): 45-58. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2648179/pdf/nihms93369.pdf>
- Chausse, C., Guglielminetti, C. et Abdellaoui-Daoudi, A. (2021). Écrans, quel impact sur le développement moteur de l'enfant? Revue de la littérature. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1779012321002813>
- Côté, S. et Malisia, A. R. (2021). 5 à 6 ans : la motricité globale. Naitre et grandir. https://naitregrandir.com/fr/etape/5-6-ans/developpement/5-6-ans/5-6-ans-motricite-globale/#:_text=Le%20d%C3%A9veloppement%20de%20la%20motricit%C3%A9%20lui%20permet%20de%20faire
- Cyr, M. (2017). Impacts d'un programme de danse sur les fonctions exécutives d'adolescents avec la paralysie cérébrale. <https://archipel.ugam.ca/10932/1/M15283.pdf>
- Da Penha Leal Porto, M. (2018). Soutenir le développement moteur de l'enfant âgé de 3 à 5 ans en service de garde éducatif. [essai, Université Laval]. <https://www.bibl.ulaval.ca/do/elec/TravauxEtudiants/a2790547.pdf>
- Da Silva Mello, A., dos Santos, W., Klippe, M. V., de Pianti Rosa, A. et Votré, S. J. (2014). Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 36(2), 467-484. Repéré à: <http://www.redalyc.org/pdf/4013/401334038013.pdf>
- Decathlon. (s.d.). Programme de sport à la maison. <https://conseilsport.decathlon.fr/programme-sport-a-la-maison-une-semaine-de-exercices-faciles-mardi>
- Éditions Midi Trente. (2 novembre 2023). Comprendre le développement moteur des enfants. <https://www.miditrente.ca/fr/blogue/comprendre-le-developpement-moteur-des-enfants>
- Hackney, M. E., Kantorovich, S., Levin, R., et Earhart, G. M. (2007). Effects of tango on functional mobility in Parkinson's disease: a preliminary study. Journal of Neurological Physical Therapy, 31(4), 173-179. <https://archipel.ugam.ca/10932/1/M15283.pdf>
- Lagace, E. et al. (25 mai 2021). Les pratiques éducatives favorisent le développement physique et moteur de l'enfant. Revue préscolaire. No 592. <https://aenqkiosks.millbris.com/reader/article/001f13ee-d5c-4292-b9f1-5ba95313ae34/470147fbbc4-4a76-ba0e-1b7f3d453b4c>
- Litobox. (s.d.). Jumping jacks. <https://www.litobox.com/exercice-jumping-jack>
- McWilliams, C., Ball, S. C., Benjamin, S. E., Hales, D., Vaughn, A. et Ward, D. S. (2009). Best-practice guidelines for physical activity at child care. Pediatrics. 124(6), 1650-1659. doi: 10.1542/peds.2009-0952.
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeg/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Necker, S. (2008). Créer un moment de danse à l'école : les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste. Cairn Info. <https://shs.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-2-page-101?lang=fr>
- Paoletti, R. (1999). Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans. Montréal: Gaétan Morin.
- PédaGoJeux. (s.d.), Just Dance 2022. https://www.pedagojeux.fr/comprendre-le-jeu-video/les-jeux-en-famille/just-dance/#:_text=Les%20jeux%20divertissent%20danser%20pour%20atteindre%20le%20meilleur%20score
- Plourde, L. (s.d.). Recueil des jeux collectifs et d'activités de motricité pour les enfants d'âge préscolaire. <https://rgds.org/wp-content/uploads/2018/07/12.RECUEIL-SANTE-CC%81JEUNESSE-Complet-4.pdf>
- Psylège. (2022). Les bienfaits de la danse sur le développement de l'enfant. <https://www.psylège.be/les-bienfaits-de-la-danse-sur-le-developpement-de-l-enfant/>
- Raymond, J. (2023). Danse à la maternelle pour développer les fonctions exécutives. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/danser-a-la-maternelle-pour-developper-les-fonctions-executives/>
- Sansom, A. N. (2011). Movement and Dance in Young Children's Lives : Crossing the Divide. Peter Lang.
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Katzmarzyk, P., Kho, M., Latimer-Cheung, A., LeBlanc, C., Okely, A., Olds, T., Pate, R., Phillips, A., Poitras, V., ... Zehr, L. (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth : An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep. Applied Physiology Nutrition and Metabolism. <https://cdnsciencenewspub.com/doi/full/10.1139/apnm-2016-0151>
- Vasconcellos, I. et Ferraro, A. (2018). The influence of educational dance on the motor development of children. Sociedade de Pediatria de São Paulo. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6202892/pdf/0103-0582-rop-2018-36-3-00004.pdf>

Développer la détente autonome chez les élèves du préscolaire : un projet mené en classe Montessori

Myriam Gilbert



Introduction

La détente constitue un élément fondamental pour soutenir les apprentissages des élèves. En effet, comme « parallèlement à la mise au repos de l'intellect et du corps, les exercices de relaxation en classe ont pour but, à terme, de développer chez l'élève une meilleure qualité d'éveil, un état de vigilance utile au bon fonctionnement de la mémoire et indispensable à une bonne concentration. » (Isimat-Mirin, 2007, p. 27, tel que cité dans Payer, 2022, p. 10). En d'autres termes, il est fondamental, dès le préscolaire, d'intégrer consciemment la relaxation dans le quotidien de l'élève, non seulement comme une pause, mais comme un levier pour préparer les apprentissages ultérieurs et, ultimement, comme un apprentissage en soi (Bouchard, 2019). En effet, le Programme de formation de l'école québécoise érige la capacité à se détendre au sein même des objectifs à atteindre à l'éducation préscolaire : « Expérimenter différentes façons de se détendre » (PFEQ, 2021, p.24).

Le projet d'intervention que j'ai mené en contexte de stage s'inscrivait non seulement dans le projet éducatif de l'école québécoise, mais également dans celui de l'école où il a été mené : l'École Montessori de Québec. En effet, la pédagogie Montessori est reconnue pour son respect du rythme et des besoins de l'enfant et véhicule, entre autres,

les valeurs suivantes : (1) promouvoir l'autocontrôle de son corps ; (2) favoriser l'autonomie ; (3) instaurer une routine rassurante et stable ; et (4) préparer un environnement adapté à l'atteinte de l'objectif ciblé (Dullaerts, s.d.).

Le projet a pris forme lorsque j'ai rencontré une problématique dans le quotidien de ma classe de maternelle 2, 3, 4, 5 et 6 ans: plusieurs élèves présentaient des difficultés marquées au niveau de l'autocontrôle pendant la période de détente. Ces difficultés se manifestaient notamment par des comportements tels que toucher les autres élèves, parler ou produire des bruits avec la bouche, ou encore refuser d'adopter la posture attendue pour la période de relaxation. Cette posture, explicitement enseignée, consistait à être assis à sa table de travail, les bras posés sur la table et la tête reposant sur ses bras. À mon sens, et selon les autres enseignantes présentes dans la classe, le manque de contrôle pendant ces périodes de détente compromettait la capacité des élèves à réaliser des apprentissages de qualité lors des périodes de travail Montessori de l'après-midi. En effet, les mêmes comportements désorganisés observés pendant la détente avaient tendance à se prolonger dans d'autres moments de la journée, notamment durant les transitions et les périodes d'apprentissage dirigées. Cela avait pour effet de réduire la concentration, d'augmenter les interventions de gestion de classe nécessaires et de perturber le

climat propice au travail autonome recherché dans la pédagogie Montessori. Face à ce constat, la question suivante a émergé pour orienter ma démarche d'intervention : Comment permettre aux élèves de se détendre de manière autonome? Cette question m'a mené à développer une séquence d'enseignement explicite de stratégies de régulation corporelle et émotionnelle, tout en respectant les besoins développementaux d'élèves d'âges très variés ainsi que les valeurs éducatives propres au contexte Montessori.

Cadre de référence et concepts utilisés

La relaxation à l'école ne se limite pas à un moment de repos passif, mais constitue une compétence éducative en soi (Cretin, 2019). Elle doit permettre aux élèves d'acquérir des outils concrets pour contrôler leur corps et installer un état de vigilance favorable aux apprentissages (Cretin, 2019). Inspirée par cette approche, l'objectif spécifique de mon projet était donc de donner aux élèves des moyens tangibles pour exercer un meilleur autocontrôle corporel pendant la période de détente, de leur enseigner à utiliser ces moyens de façon efficace et autonome, et d'intégrer ces pratiques dans la routine quotidienne existante.

Pour soutenir cet objectif, j'ai mobilisé plusieurs concepts-clés issus des sciences de l'éducation et du développement de l'enfant :

Stratégies d'autocontrôle. L'autocontrôle est la capacité à ajuster ses propres comportements, notamment en contrôlant ses mouvements, ses postures, sa respiration ou encore en inhibant des bruits corporels spontanés (Papalia et Martorell, 2018). Cet autocontrôle repose en grande partie sur le développement du schéma corporel et de la conscience corporelle (Papalia et Martorell, 2018). Il ne suffit pas de dire aux enfants « contrôle-toi » : il faut leur enseigner concrètement comment réguler leur corps et pourquoi le faire.

Autonomie. Reconnue comme un besoin particulier du développement à l'âge préscolaire (Papalia et Martorell, 2018), l'autonomie doit être encouragée à travers la responsabilisation des élèves par rapport à leurs propres apprentissages, suivant les principes énoncés par Archambault et Chouinard (2022) ainsi que par Gaudreault (2024). Par exemple, il était important de ne pas instaurer de système d'émulation ou de récompenses externes, qui risqueraient de déplacer la motivation d'une source intrinsèque (ex : « Cela me fait du bien de me détendre ») à une source extrinsèque (ex : « Je veux avoir ma récompense »). En effet, l'élève devait être amené à voir la détente comme une responsabilité personnelle et comme une contribution positive au climat de classe.

Enseignement de l'autorégulation. Papalia et Martorell (2018) insistent sur l'importance de développer chez l'enfant son pouvoir d'action sur ses propres comportements. Il s'agissait de permettre aux élèves de poser une réflexion simple : « J'ai de la difficulté à me détendre... quels moyens puis-je utiliser pour améliorer la situation? » Cette dimension d'auto-questionnement est essentielle pour développer l'autonomie émotionnelle et comportementale (Archambault & Chouinard, 2022).

Mise en place d'une routine. Instaurer des pratiques nouvelles dans un cadre stable et prévisible favorise son appropriation par enfants d'âge préscolaire (Charron, Lehrer, Boudreau et Jacob, 2021; Archambault & Chouinard, 2022; Gaudreault, 2024). La relaxation n'était pas conçue comme un événement exceptionnel, mais bien comme un moment

quotidien, intégré dans la séquence normale de la journée, afin de sécuriser les élèves et d'encourager la répétition des comportements attendus.

Mise en place du projet

Concrètement, plusieurs interventions ont été mises en place dans le cadre du projet. La première portait sur la préparation de l'environnement. Afin de créer des conditions favorables à la détente, des ajustements physiques ont été réalisés : lumières éteintes, stores baissés, et diffusion d'une musique douce en fond sonore. Ensuite, une causerie sur la détente a été organisée afin de présenter le projet aux élèves. Celle-ci a permis d'aborder plusieurs questions fondamentales autour du thème de la détente: Pourquoi est-il important de se détendre? Comment sait-on que l'on est détendu? Dans quels moments ou à quels endroits peut-on se détendre? Quelles stratégies peut-on utiliser pour y parvenir? Ce moment d'échange a posé les bases conceptuelles nécessaires pour que les élèves comprennent le sens et l'importance des activités proposées.

Le cœur de l'intervention a consisté en l'enseignement de trois stratégies de détente :

- La leçon de silence (inspirée de la pédagogie Montessori), qui visait l'écoute attentive et l'immobilité corporelle.
- Le yoga, à travers des postures simples, adaptées aux jeunes enfants, mettant l'accent sur la respiration et l'équilibre.
- L'automassage, par des gestes doux pour stimuler la conscience corporelle et relâcher les tensions.

Ces stratégies ont d'abord été enseignées en grand groupe, puis pratiquées de façon autonome au fil de la semaine. Afin de soutenir l'autonomie des élèves, des pictogrammes représentant chacune des stratégies étaient affichés dans la classe, et les élèves étaient invités à choisir librement leur moyen de détente, selon leur ressenti du moment. Enfin, l'ensemble de ces pratiques a été intégré à une routine quotidienne stable : après le dîner, les élèves savaient qu'ils avaient un temps réservé à la détente, durant lequel ils devaient choisir et pratiquer une stratégie de manière autonome. L'évaluation et l'autoévaluation des stratégies utilisées étaient réalisées chaque vendredi, sous forme de discussions guidées, afin de renforcer la conscience de leurs progrès et de me permettre, comme enseignante, d'avoir leur point de vue sur les stratégies les mieux adaptées à chacun.

Analyse et exemplification à l'aide des traces

Pour évaluer l'impact de l'intervention, j'ai également mis à profit une grille d'évaluation, remplie au fil des semaines à partir de l'observation des élèves lors du visionnage des enregistrements vidéo. Cette grille permettait d'évaluer de manière systématique le niveau de maîtrise de chaque élève pour chacune des trois stratégies de détente enseignées.

Les résultats globaux observés à partir de cette grille se présentaient ainsi :

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Leçon de silence	1	1	8
Yoga	0	4	6
Automassage	0	1	9

Ces résultats ont ensuite été analysés en tenant compte du contexte pédagogique, des caractéristiques propres à chaque activité de relaxation, et des besoins développementaux connus des élèves.

La leçon de silence. Concernant la leçon de silence, huit élèves sur dix ont atteint le niveau 3 de maîtrise selon la grille d'évaluation. Cette performance très positive peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Premièrement, la cohérence directe de l'activité avec la pédagogie Montessori a certainement joué un rôle important. La leçon de silence valorise l'attention portée à l'environnement et l'introspection sensorielle, deux dimensions déjà fortement intégrées dans la pratique quotidienne de la classe. Deuxièmement, l'environnement physique préparé a soutenu les élèves dans leur capacité à se recentrer. Les stores baissés, les lumières tamisées et l'ambiance calme ont permis de minimiser les stimuli externes, favorisant ainsi l'apaisement corporel et mental des enfants (Bouchard, 2019). Ils devaient faire de grands efforts pour respecter le silence s'ils voulaient être en mesure de rapporter ensuite les bruits environnants entendus, tel que le demande l'activité. Troisièmement, la nature structurée et ritualisée de la leçon de silence s'inscrivait en continuité avec d'autres pratiques de relaxation effectuées précédemment en classe. Cette continuité offrait aux élèves un cadre rassurant et prévisible, leur permettant de se concentrer plus facilement sur leur schéma corporel et leurs perceptions internes (Bouchard, 2019). Ainsi, la leçon de silence a constitué un levier particulièrement puissant pour initier les élèves à la détente autonome.

Le yoga. En ce qui concerne le yoga, les résultats sont légèrement moins homogènes : six élèves ont atteint le niveau 3, tandis que quatre élèves se situaient au niveau 2. Cette différence s'explique notamment par la complexité motrice et cognitive plus élevée que requiert l'activité. Comme l'indique Clabaux (2024) dans son étude Yoga à l'école : impact sur le bien-être physique et psychologique des élèves de maternelle, le yoga exige d'apprendre et de maintenir certaines postures, parfois de les enchaîner, tout en coordonnant sa respiration, ce qui sollicite des habiletés encore en plein développement chez les enfants d'âge préscolaire. De plus, le fait que les élèves étaient appelés à venir modéliser les postures à l'avant a pu détourner l'attention de certains d'entre eux de leur objectif principal de relaxation. L'anticipation « d'avoir son tour » pouvait générer de l'excitation et recentrer l'attention sur une attente sociale plutôt que sur l'intériorisation de l'expérience corporelle (Papalia et Martorell, 2018). Malgré ces défis, plusieurs constats positifs émergent. D'une part, les élèves ont su tirer profit de la dimension corporelle de l'activité pour canaliser leur énergie physique, souvent débordante après le dîner. D'autre part, le modelage explicite, la pratique régulière, ainsi que l'absence de performance attendue (aucune comparaison entre élèves) ont contribué à instaurer un climat d'acceptation, essentiel pour que le yoga devienne un outil personnel d'autorégulation (Clabaux, 2024). Le recours aux pictogrammes, affichés en classe pour représenter les postures principales, a également soutenu l'autonomie (Bouchard, 2019). Grâce à ces supports visuels, les élèves étaient capables de choisir ou de rappeler les mouvements appris, sans dépendre constamment de l'adulte. En somme, bien que le yoga ait représenté un défi plus grand que la leçon de silence, les élèves ont démontré une capacité encourageante à intégrer cette stratégie à leur répertoire personnel de détente.

L'automassage. L'automassage est la stratégie qui a générée les résultats les plus constants : neuf élèves sur dix ont atteint le niveau 3 de maîtrise. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce succès. Tout

d'abord, la simplicité des gestes proposés — tapoter les épaules, frotter doucement les mains, masser les avant-bras — rendait l'activité accessible à tous, indépendamment du niveau de motricité fine (Necker, 2021). De plus, les élèves avaient déjà expérimenté différentes façons de se détendre dans la classe avant cette partie du projet. Cette familiarité avec les activités de relaxation, couplée à l'intégration de l'automassage dans une routine quotidienne, a probablement facilité l'appropriation rapide de cette stratégie. Un autre facteur important est que l'automassage répondait directement à des besoins sensoriels fréquents au préscolaire. De nombreux enfants de cet âge recherchent naturellement des sensations tactiles pour se recentrer (Charron, Lehrer, Boudreau et Jacob, 2021). L'automassage leur offrait donc une réponse adaptée, simple et autonome à ce besoin. Enfin, contrairement au yoga ou à la leçon de silence, l'automassage n'exigeait pas d'attention particulière de la part des autres élèves. Les enfants plus distraits ou impulsifs, qui peuvent être déstabilisés par le regard de leurs pairs, ont ainsi pu réussir plus facilement dans cette activité. Ces observations confirment les résultats de l'étude qualitative menée par Necker (2021), qui montre que l'expérimentation des massages en classe contribue significativement au bien-être des élèves et soutient leur capacité d'autorégulation.

Limites de l'analyse

Il aurait été particulièrement intéressant d'évaluer aussi les effets indirects du projet sur le déroulement des périodes de travail Montessori de l'après-midi. Par exemple, mesurer si la capacité des élèves à se concentrer, à respecter les consignes ou à persévérer dans leurs tâches avait été renforcée à la suite de l'implantation du programme de détente. Cela aurait permis de mieux saisir l'impact de la relaxation autonome sur l'ensemble du fonctionnement de la classe.

Constats et conclusion

L'analyse des traces et les observations recueillies tout au long du projet permettent de dégager plusieurs constats significatifs quant à l'impact du projet d'intervention sur le développement de la détente autonome chez les élèves de cette classe du préscolaire.

Tout d'abord, j'ai pu constater que la majorité des élèves ont développé une plus grande capacité d'autocontrôle pendant la période de détente. Ce progrès est attribuable en grande partie à l'enseignement explicite des stratégies de relaxation ainsi qu'à l'intégration de ces stratégies dans une routine quotidienne stable (Bouchard, 2019). En leur offrant des moyens concrets, présentés de façon structurée et répétitive, les élèves ont pu comprendre les attentes et s'exercer régulièrement à ajuster leur comportement (Archambault et Chouinard, 2022). De plus, les élèves ont démontré une appropriation progressive des stratégies proposées, en particulier pour l'automassage et la leçon de silence. Ces deux approches, adaptées aux besoins sensoriels et développementaux des jeunes enfants, semblaient particulièrement bien correspondre à leurs capacités d'autorégulation émergentes (Papalia et Martorell, 2018). Un autre constat important est que la répétition quotidienne, la stabilité du cadre offert et l'utilisation de pictogrammes pour soutenir le rappel visuel ont fortement contribué au développement de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves (Bouchard, 2019). En leur laissant la possibilité de choisir leur stratégie en fonction de leur état du moment, sans pression de performance, le projet a permis aux enfants de devenir progressivement acteurs de leur propre bien-être. En somme, le projet a montré

que des interventions simples, cohérentes avec la philosophie éducative de la classe et intégrées dans une routine rassurante peuvent améliorer significativement la qualité de la détente et, par ricochet, la concentration et la disponibilité cognitive des élèves durant les périodes de travail. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte la dimension corporelle et émotionnelle du développement de l'enfant dans toute démarche pédagogique visant l'apprentissage (Charron, Lehrer, Boudreau et Jacob, 2021).

Malgré ces résultats positifs, plusieurs obstacles ont été rencontrés au cours du projet, certains étant anticipés, d'autres révélés par la pratique. Un premier défi a été l'attention fluctuante de certains élèves durant les périodes dirigées, notamment pendant le yoga. L'attente de leur tour pour venir modéliser les postures avait parfois pour effet de détourner leur attention de l'objectif de détente, générant de l'excitation plutôt que de l'apaisement. Cet enjeu met en lumière la difficulté d'organiser certaines activités collectives de relaxation tout en maintenant un niveau d'engagement individuel soutenu (Archambault et Chouinard, 2022). Un deuxième obstacle a été que certains élèves ont eu besoin de davantage de temps pour s'approprier pleinement les stratégies proposées. Cette variation dans le rythme d'acquisition rappelle l'importance de la différenciation pédagogique (Bouchard, 2019), même dans des projets centrés sur des habiletés transversales comme la relaxation. Certains enfants, en fonction de leur tempérament ou de leur stade de développement moteur et émotionnel, nécessitaient un accompagnement plus étroit ou des explications répétées pour intégrer les stratégies de manière fonctionnelle. Enfin, l'évaluation des manifestations internes de la détente a posé un défi méthodologique. Se fonder uniquement sur l'observation extérieure ne permettait pas toujours de capter l'état réel de détente mentale des élèves. Un enfant pouvait adopter extérieurement la posture attendue tout en restant mentalement très agité. À cet égard, l'ajout de moments de verbalisation (ex. : « Comment te sens-tu après la détente? ») ou de dessins réflexifs (ex. : « Dessine ton corps quand il est détendu ») aurait permis d'enrichir les données collectées et de mieux comprendre l'expérience subjective des élèves (Charron, Lehrer, Boudreau et Jacob, 2021). Ces constats et défis rappellent que l'enseignement de la détente, loin d'être une compétence marginale, touche à des dimensions profondes du développement de l'enfant. Il nécessite du temps, de la constance, une observation fine et une grande bienveillance dans l'accompagnement des élèves (Charron, Lehrer, Boudreau et Jacob, 2021).

Conclusion générale

Pour conclure, ce projet réalisé en maternelle Montessori a montré que l'enseignement explicite de stratégies de détente, intégré dans une routine stable, aide les élèves à se détendre seuls. En leur donnant des outils concrets pour s'autoréguler et en les responsabilisant, les enfants sont devenus plus disponibles pour apprendre. Ce projet montre aussi que répondre aux besoins sensoriels et émotionnels est essentiel dès le préscolaire, afin que les stratégies puissent être mobilisées tout au long du parcours scolaire et, de manière globale, toute la vie. Enseigner la détente fait donc partie intégrante d'une approche qui respecte le rythme de l'enfant et soutient son développement global, pour aujourd'hui et pour l'avenir.

Médiagraphie

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation.
- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, B., & Jacob, S. (2021). Le développement de l'enfant au préscolaire. Chenelière Éducation.
- Clabaux, M. (2024). Yoga à l'école : impact sur le bien-être physique et psychologique des élèves de maternelle [Mémoire de maîtrise, Université de Lille]. DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04678512v1/file/clabaux_meline.pdf
- Cretin, E. (2019). La pratique de la relaxation à l'école [Mémoire de maîtrise, Université de Franche-Comté]. HAL Archives ouvertes. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-02385888/document>
- Dullaerts, L. (s.d.) Montessori sleep strategies for babies and toddlers [article de blogue]. Repéré à <https://www.aerosleep.com/en/blog/babies-and-sleeping/montessori-sleep-strategies-for-babies-and-toddlers>.
- necker, S. (2021). Expérimenter les massages en classe pour contribuer au bien-être à l'école? Étude qualitative des effets constatés par les enseignants. Carrefours de l'éducation, (1), 165-180. <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2021-1-page-165?lang=fr>
- Papalia, D., Laquerre, N., Jacques, J., Martorell, G., Scavone, G. et Bèvre, A. (2018). Psychologie du développement humain. Chenelière/McGraw-Hill.
- Payen, P. (2022). La relaxation à l'école. L'Harmattan.
- PFEQ (Programme de formation de l'école québécoise). (2021). Éducation préscolaire – Enseignement primaire – Enseignement secondaire. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.



-DÉVELOPPEMENT SOCIAFFECTIF

Les outils pour favoriser les apprentissages socioémotionnels au préscolaire

Gabrielle Lopez et Alicia Périard



Introduction

Le programme-cycle de l'éducation préscolaire recommande deux périodes de jeux libres d'une durée de 45 à 60 minutes ou plus chaque jour (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 9). Ces moments permettent aux enfants de développer diverses compétences liées aux cinq domaines de leur développement. Notamment, ces périodes favorisent des interactions entre les enfants, contribuant ainsi à leur développement socioémotionnel.

Cependant, en maternelle 4 ans, ces périodes de jeux peuvent s'avérer complexes en raison du nombre élevé de conflits qui en émergent. Les habiletés sociales et émotionnelles des enfants étant encore en construction, ils rencontrent des défis dans la gestion de leurs émotions et dans leurs interactions avec les autres.

C'est dans cette perspective que nous avons souhaité mettre en place un projet visant à aider les élèves à mieux comprendre les émotions et à développer des outils pour mieux les gérer au quotidien. Plus précisément, nous avons mis en place un projet qui se basait sur le programme de formation de l'éducation préscolaire, et qui s'appuyait majoritairement sur ces deux compétences du domaine affectif : reconnaître ses émotions et utiliser des stratégies pour se calmer (Ministère de l'Éducation, 2021, p.30). Nos projets nous permettaient

donc de nous pencher sur la question essentielle : quels outils et stratégies mettre en place pour aider les enfants à comprendre et gérer leurs émotions ?

Le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire : c'est possible !

En maternelle 4 ans, il est plus que normal que l'autorégulation des émotions soit difficile pour les élèves. En effet, à ce moment de leur développement, leur cortex frontal est encore immature (Papalia et Feldman, 2014). Celui-ci n'arrive à maturité qu'à l'âge de 25 ans. C'est cette partie du cerveau qui est responsable des fonctions exécutives, notamment de l'autorégulation émotionnelle, de l'expression des émotions et de l'impulsivité (Diamond, 2002). Toutefois, il est démontré que les différentes expériences sociales vécues par les enfants de cet âge, autant avec leurs pairs qu'avec

les adultes de leur entourage, peuvent avoir une influence sur leur capacité à réguler leurs émotions (Mann, 2017). De ce fait, en tant qu'enseignant, il est possible d'amener nos élèves à augmenter leur capacité d'autocontrôle de leurs émotions.

Pour se faire, il est intéressant de se pencher sur le processus de socialisation des émotions. Ce dernier repose sur trois principaux mécanismes ; le modelage, les réactions contingentes des adultes et l'apprentissage dirigé ou guidé (Bouchard et Coutu, 2019, p.308). Ici, le modelage fait référence aux apprentissages que réalisent les enfants en observant, puis en imitant les acteurs de leur entourage (Bouchard et Coutu, 2019, p.307). Il s'agit donc d'un apprentissage de type indirect, car les enfants, telles des éponges, construisent leurs connaissances à partir de ce qu'ils observent au quotidien sans qu'une visée éducative ne soit prévue par l'adulte (Bouchard et Coutu, 2019, p.308). Pour ce qui est des réactions contingentes des adultes, il s'agit des réactions de l'adulte suite aux comportements émotionnels des enfants (Bouchard et Coutu, 2019, p.309). Dans le feu de l'action, il est donc également possible pour l'adulte d'orienter les apprentissages émotionnels des enfants en valorisant ou en dévalorisant certains comportements émotionnels (Bouchard et Coutu, 2019, p.309). Il est donc important de garder en tête ces deux mécanismes lorsque l'on interagit avec les enfants d'autant plus si l'on souhaite améliorer leur rapport aux émotions ainsi que leur capacité à les gérer.

Le troisième mécanisme, l'apprentissage guidé, se trouve à permettre un apprentissage plus direct. Ce type d'apprentissage implique que l'adulte a une intention éducative précise et qu'il cherche à soutenir l'enfant dans son développement socioémotionnel (Bouchard et Coutu, 2019, p.309). Cela implique la mise en place d'activités d'apprentissage et d'ateliers permettant d'aborder directement la connaissance des émotions ainsi que diverses stratégies permettant leur gestion.

Puisqu'il s'agit du mécanisme sur lequel on a davantage le contrôle et que l'on peut facilement l'exploiter en classe, nous l'avons priorisé dans la mise en place de notre projet d'intervention en contexte à l'automne 2024.

Notre projet tel qu'il a été vécu en classe

La littérature jeunesse ; une porte d'entrée

Les albums jeunesse sont une mine d'or en ce qui concerne l'apprentissage des émotions chez les tous petits. Dans le cadre de nos projets, cela nous a permis de découvrir avec nos élèves les 4 émotions de base : la joie, la colère, la tristesse et la peur.

Grâce à la lecture interactive, il était ensuite possible d'approfondir les connaissances des élèves au sujet des émotions en suscitant des réflexions concernant ce qui les fait ressurgir, « leur apparence physique », notre ressenti lorsque l'on vit une émotion ainsi que la découverte des trucs pour leur faire face. Dans nos projets, la lecture interactive devenait donc l'outil principal de l'apprentissage guidé des émotions.

Utiliser la littérature jeunesse pour approfondir les connaissances de nos élèves au sujet des émotions était pertinent, car il s'agit d'un moyen de traiter de sujets plus complexes ou sensibles, notamment grâce aux images, à l'humour et aux figures de style qui sont très parlants pour les enfants (Bibeau, 2021).

Les discussions ayant pris place au cours de ces moments de lecture interactive étaient très intéressantes et nous ont permis de constater que les élèves comprenaient désormais ce qu'étaient les émotions. Ils étaient notamment capables de faire des liens avec leurs expériences et de prédire avec exactitude les réactions des personnages en lien avec l'émotion vécue.

De plus, cela a permis de développer la littératie des émotions chez nos élèves. En lisant plusieurs albums jeunesse au sujet des émotions et en discutant de ce sujet fréquemment, cela a permis d'élargir leur vocabulaire des émotions, ce qui, par la suite, permettait aux enfants de communiquer plus efficacement comment ils se sentaient au quotidien (Bouchard et Coutu, 2019, p.305).

Un éventail d'outil pour développer la gestion des émotions

La lecture d'albums jeunesse nous a également permis d'introduire plusieurs outils permettant une régulation des émotions plus autonome, car les personnages dans les albums proposaient bien souvent des stratégies intéressantes que les élèves pouvaient réinvestir au quotidien une fois modélisées. Nous avons, notamment, introduit dans nos classes, le thermomètre des émotions ainsi que les cartes de retour au calme.

Le thermomètre des émotions pouvait être utilisé par les enfants à titre de support visuel afin d'exprimer plus facilement leurs états émotionnels. Il leur suffisait d'installer leur visage à l'endroit du thermomètre correspondant à l'émotion vécue, ce qui leur permettait ensuite d'utiliser les outils pertinents pour se calmer ou mettre des mots sur l'émotion vécue dans le but d'effectuer une désescalade.

Ensuite, les cartes de retour au calme inspirées par Gaston la licorne permettaient aux enfants d'apaiser l'émotion vécue en focussant leur attention sur un trajet à suivre avec leur doigt (attrait sensoriel) ou bien grâce à un « trajet de respiration ». Cette méthode s'inspire grandement des activités de pleine conscience permettant aux enfants de se recentrer sur le moment présent, notamment grâce à leurs sens (Haydicky et Wiener, 2014).

Un coin calme a également été aménagé en classe. Ce type d'aménagement est reconnu pour avoir des effets positifs sur l'autorégulation des émotions en maternelle (Massé, 2016). Dans ce coin, les élèves avaient accès à plusieurs outils et pictogrammes susceptibles de les aider dans la gestion de leurs émotions. Ils pouvaient, par exemple, utiliser les toutous des émotions, manipuler des objets sensoriels et s'appuyer sur plusieurs images représentant des « trucs » pour faire face aux diverses émotions, mais aussi concernant une méthode de résolution de conflits.



Il a également été intéressant de proposer un projet artistique permettant la création d'un outil favorisant la régulation émotionnelle par les élèves : la main du bonheur (Chamberland, 2021). Les enfants devaient tracer le contour de leur main sur un carton, puis, au bout de chaque doigt, dessiner quelque chose qu'ils aiment beaucoup et qui les rassure. Il a été expliqué aux élèves que leur création était un outil qu'ils pourraient utiliser pour se calmer lorsqu'ils ressentent une grande vague d'émotion. Pour se faire, les enfants devaient déposer leur main, sur le tracé de leur main, puis prendre une grande respiration pour chacun des doigts en regardant les images qui y sont associées. Cet outil visait à amener l'enfant à utiliser une technique de respiration tout en lui amenant un certain réconfort.



Nous avons également incorporé plusieurs activités concernant les émotions à nos routines quotidiennes. Par exemple, plusieurs fois par semaine, nous avons animé des causeries ayant pour sujet les émotions. Cela permettait aux élèves de réinvestir le vocabulaire des émotions, mais aussi de se mettre en position de vulnérabilité afin de partager des expériences émotionnelles, puis de discuter ensemble afin de trouver des outils pour mieux y faire face si cela se reproduisait dans le futur.

Aussi, nous avons incorporé des « jeux de reconnaissance des émotions » comme le dé des émotions à notre routine du matin. Ce jeu consistait à mimer l'émotion déterminée par le lancer du dé. Cela permettait de travailler la reconnaissance des émotions chez soi, mais aussi chez les autres tout en travaillant le vocabulaire des émotions de façon quotidienne.

Analyses et résultats

Les effets de notre projet sur la gestion des émotions et le développement socioaffectif des élèves ont été significatifs. Les observations que nous avons faites pendant la réalisation de nos PIC nous ont permis d'identifier plusieurs réponses concrètes à notre question de départ concernant les outils et les stratégies à favoriser pour améliorer les compétences socioaffectives chez les élèves du préscolaire.

D'abord, une amélioration observée suite à la mise en place de nos PIC concerne l'utilisation des pictogrammes et des repères visuels. Ceux-ci permettaient aux élèves de faire un temps d'arrêt et de réfléchir au « meilleur choix » à adopter plutôt que d'agir impulsivement. Que ce soit de façon autonome ou avec l'aide d'un adulte, les enfants utilisaient de plus en plus les affiches en classe et

le vocabulaire qui y était associé. Certains se servaient du thermomètre des émotions pour amorcer une discussion avec l'enseignante : ils déplaçaient leur nom pour identifier l'émotion vécue, ce qui facilitait ensuite l'échange. Ce geste leur permettait souvent de prendre un temps pour apaiser leur émotion avant d'en parler, ce qui diminuait le nombre de crises. Vers la fin du PIC, plusieurs élèves n'avaient même plus besoin du thermomètre et arrivaient à nommer par eux-mêmes leur émotion, puis à se réguler en utilisant leur stratégie favorite.

Ensuite, la démarche de résolution de conflit, qui était affichée en pictogramme, fut également une pratique gagnante. Même si un adulte devait souvent être présent pendant les échanges entourant la démarche, les élèves avaient développé une façon de faire plus adaptée lorsqu'un conflit survenait.

La littérature jeunesse a occupé une place centrale dans les résultats observés chez nos élèves, principalement, l'album *La couleur des émotions*. En effet, le vocabulaire tiré de cet album a été largement réinvesti en classe, notamment à travers la création du thermomètre des émotions, devenu un outil clé dans notre démarche. Par ailleurs, les exercices de respiration inspirés de l'album *Gaston la licorne* ont connu un grand succès auprès des enfants, qui les utilisaient pour se recentrer calmement dans le coin calme. Les causeries, également très formatrices pour le développement du vocabulaire et la reconnaissance des émotions avaient, bien souvent, comme point de départ, la lecture quotidienne d'un album en lien avec la thématique des émotions.

Pour résumer, le réinvestissement du vocabulaire utilisé dans les albums jeunesse, de même que les stratégies de régulation des émotions qui y étaient proposées, combinés aux repères visuels présents en classe ont joué un rôle important dans le développement de la régulation émotionnelle de nos élèves. En effet, il s'agit des éléments qui, selon nos analyses, ont eu le plus d'impact sur la compréhension des émotions chez nos élèves, mais aussi sur leur régulation. Cette nouvelle compréhension de ce qu'ils ressentent, jumelée à leur aptitude à, désormais, mettre des mots sur leurs émotions, nous apparaît comme le principal levier des progrès observés au cours de la courte durée de nos PIC.

Cette analyse se concentre sur les outils les plus fréquemment utilisés par les élèves et nous-mêmes dans notre contexte de stage. Toutefois, il est important de souligner que d'autres outils ont également été employés par certains élèves. Il demeure essentiel de varier les choix proposés, car ceux mis en avant ici n'ont pas nécessairement été les plus priorisés pour tous. Par exemple, le projet de la main du bonheur, les toutous des émotions et les jouets sensoriels ont eu des effets positifs pour certains élèves qui les utilisaient davantage. Voilà pourquoi il est important d'offrir une grande variété d'outils et de stratégies pour que tous les élèves y trouvent leur comble. En effet, les enfants sont tous uniques et ont des besoins différents.

L'un des changements les plus marquants lors de l'analyse de nos traces d'observation, et ce, pour les deux projets, a été l'évolution de leurs réflexes face aux conflits ou aux imprévus. En effet, plus les semaines avançaient, et plus nous remarquions que plutôt que de réagir par des comportements perturbateurs comme pleurer, pincer ou bouder, les élèves ont progressivement appris à aller chercher l'aide de l'adulte et à utiliser les outils mis à leur disposition. Ces habitudes qu'ils ont développées sont prescrites par le programme de formation du préscolaire, notamment dans les composantes « reconnaître ses besoins, résoudre des différends et utiliser des stratégies pour se calmer (Ministère de l'Éducation, 2021). Ces progrès ont eu des impacts

directs sur la dynamique de classe, puisque les périodes de jeux libres étaient beaucoup plus agréables et la possibilité de pousser les apprentissages lors de ces moments était beaucoup plus nombreuse qu'au début de nos PIC.



Conclusion

Pour conclure, les retombées de nos projets nous ont permis de démontrer que les outils concrets, visuels et accessibles comme le thermomètre des émotions, les pictogrammes et le coin calme, ont facilité l'apprentissage de la reconnaissance et de la régulation des émotions chez nos élèves. La littérature jeunesse, quant à elle, a permis d'enrichir le vocabulaire émotionnel des élèves en plus de leur permettre de discuter quotidiennement des émotions.

Les outils présentés dans cet article ne sont que des exemples : l'important est d'instaurer des repères cohérents pour les enfants, de manière à les guider et à les soutenir vers une plus grande autonomie concernant la régulation de leurs émotions.

En raison des contraintes de temps, nous n'avons pas eu la chance d'impliquer davantage les familles des élèves dans le projet. Toutefois, plusieurs parents ont montré un intérêt à réinvestir les outils modélisés en classe à la maison. Cela est une avenue plus que pertinente qui aurait permis d'observer l'impact de la continuité de l'utilisation des outils de l'école à la maison sur le développement socioaffectif des enfants.

Cette même contrainte de temps nous a également empêchée d'observer les retombées à long terme de nos projets. Il aurait été intéressant de constater l'ampleur de l'autonomie qu'auraient pu développer les élèves concernant la régulation de leurs émotions avec l'utilisation des outils proposés sur une plus longue période de temps.

Références

Bibeau, A. (2021). Comment aborder les sujets sensibles en littérature jeunesse? Lurelu, 44(2), 91-92. <https://www.erudit.org/fr/revues/lurelu/2021-v44-n2-lurelu06407/96849ac.pdf>

Bouchard, C. et Coutu, S. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Chapitre 9 : Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis.

Chamberland, J. (2021). Une « main du bonheur » pour la régulation émotionnelle. Revue des finissants et des finissantes. Préscolaire. Édition 2020-2021. <https://www.integration-bepep.fse.ulaval.ca/sites/integration-bepep/files/medias/document/2022/admin/revue-finissant-prescolaire-opt.pdf>

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy and biochemistry. Principles of frontal lobe functions, 466-503.

Éducatrice bienveillante et petite enfance. (s.d.) Affiches résolution de conflits. Mieux enseigner. https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&search=éducatrice+bienveillante+et+petite+enfance&description=true&product_id=97341

Haydicky, J. et Wiener, J. (2014). Pleine conscience et apprentissages socio-affectif : une analyse des recherches. TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/promouvoir-la-competence-socio-affective-par-la-pleine-conscience/>

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

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F., & Gaudreau, N. (2016). Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au préscolaire et au primaire : Rapport préliminaire à partir des données de juillet 2016. Université Laval. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/Rapport_primaire-preliminaire_Finaux.pdf

Ministère de l'éducation. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. https://st-jean-baptiste-de-la-salle.cssdm.gouv.qc.ca/files/Nouveau_Programme-cycle-prescolaire_2021.pdf

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2014). Psychologie du développement humain. Montréal, Québec. Chenelière-McGraw-Hill.

Des conflits bien gérés, un aspect crucial du développement des enfants d'âge préscolaire.

Mélanie Bisson Tremblay



Introduction

Selon l'INSPQ (2022), « 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 ». La recherche démontre la nécessité de développer la régulation émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire. En effet, la capacité d'autocontrôle des émotions développée pendant la petite enfance devient un facteur essentiel pour l'adaptation sociale et scolaire future des enfants (INSPQ, 2022). Il a été démontré que les enfants qui ont peu développé leur régulation émotionnelle ont plus de risques de développer des problèmes de santé mentale à l'adolescence et à l'âge adulte (INSPQ, 2022). De plus, selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017, 27,7 % des enfants en maternelle 5 ans étaient considérés comme vulnérables dans au moins un des domaines de développement, dont le domaine de la maturité affective et celui des compétences sociales. (Lavoie, 2020). Cette enquête démontre l'importance de se préoccuper des habiletés sociales et du développement socioaffectif à l'éducation préscolaire.

Malgré le fait que les enfants ont fréquenté un service de garde avant leur entrée à l'école, les relations sociales vécues en classe sont plus

complexes pour eux. Cela s'explique notamment par le nombre d'enfants qui est plus grand à l'école comparativement dans un service de garde (Landry & Gendron, 2024). Il a été démontré par la recherche qu'à 4-5 ans, l'enfant n'a pas encore développé toutes les habiletés nécessaires pour vivre des relations harmonieuses avec les autres (Landry & Gendron, 2024).

Problématique :

Lors de mon stage 4, j'ai découvert le monde fascinant du préscolaire. J'ai appris à découvrir un milieu où les enfants sont mis en action afin qu'ils réalisent des apprentissages signifiants pour eux. J'aimais particulièrement les regarder faire preuve de créativité et explorer pendant les deux périodes de jeu libres quotidiennes de 45 minutes prescrites par le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021). Ce contexte d'apprentissage m'a vite fait réaliser que les élèves avaient énormément besoin de soutien en ce qui concerne la résolution de conflits. En effet, j'ai constaté que les enfants vivaient fréquemment des conflits avec leurs pairs et qu'ils n'avaient pas encore développé de stratégies pour les

résoudre, ce qui est tout à fait normal à leur âge (Landry & Gendron, 2024). Lorsqu'ils vivaient des conflits, les élèves les rapportaient systématiquement à l'adulte sans tenter de les résoudre eux-mêmes. L'éducation préscolaire a pour mission de favoriser le développement global des enfants ainsi que de mettre en place des interventions préventives répondant à leurs besoins (MÉQ, 2021). J'ai donc voulu soutenir le développement de stratégies pour l'apprentissage de la résolution de conflits. De plus, j'ai décidé de soutenir cet apprentissage en utilisant différents pictogrammes afin que les élèves disposent de repères visuels auxquels se référer. Cet article permettra d'évaluer si l'intervention indirecte se situait dans la zone proximale de développement des élèves.

Le programme-cycle de l'éducation préscolaire et le développement socioémotionnel Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire vise à favoriser le développement global de tous les enfants et également de mettre en œuvre des interventions préventives dans le but de répondre à leurs besoins (MÉQ, 2021). Ce programme prescriptif présente cinq domaines de développement d'importance égale (MÉQ, 2021). Dans les différents contextes d'apprentissage que vivent les enfants, les cinq domaines s'influencent et se renforcent mutuellement (MÉQ, 2021).

Le développement socioémotionnel fait référence aux domaines affectif et social du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2021). Le domaine affectif comprend deux axes de développement : connaissance de soi et sentiment de confiance en soi. Ces axes sont interreliés et réfèrent à la capacité de l'enfant à définir l'image qu'il a de lui-même en reconnaissant ses émotions, ses besoins, ses caractéristiques ainsi qu'à reconnaître ses forces et ses défis (MÉQ, 2021). L'expérimentation de son autonomie l'amène à s'engager dans des situations d'apprentissage variées et à relever des défis adaptés à ses capacités (MÉQ, 2021). Quant au domaine social, il comprend deux axes de développement : l'appartenance au groupe et les habiletés sociales. Ces axes interreliés réfèrent aux relations sociales que l'enfant construit avec les autres dans différents contextes (MÉQ, 2021).

Le développement socioémotionnel

Étant le cœur de cet article, il convient de définir ce qu'est le « développement socioémotionnel ». Le terme « socioémotionnel » se rapporte à : « l'ensemble des habiletés qui régissent le fonctionnement émotionnel des enfants et le rôle crucial que jouent ces habiletés dans l'établissement de rapports harmonieux avec autrui » (Coutu & Bouchard, 2019, p. 300). Le développement socioémotionnel inclut notamment trois compétences socioémotionnelles à développer chez les enfants. La première concerne l'expression des émotions, la seconde, la compréhension des émotions, et la dernière, le contrôle des émotions. Voici de brèves descriptions de ces trois compétences socioémotionnelles :

Compétences socioémotionnelles

- Expression des émotions : c'est la capacité de l'enfant à exprimer verbalement ou non ses émotions (Coutu & Bouchard, 2019).
- Compréhension des émotions : c'est la « capacité de comprendre ses émotions et de leur donner un sens » (Coutu & Bouchard, 2019, p.303-304). C'est aussi la capacité

« d'interpréter correctement les signaux émotionnels d'un pair et d'ajuster sa propre expressivité » (Coutu & Bouchard, 2019, p.303-304).

- Contrôle des émotions : c'est « l'habileté à contrôler, de façon délibérée, ses émotions, ses comportements et son niveau d'attention, en tenant compte des demandes et des exigences particulières d'une situation » (Coutu & Bouchard, 2019, p.306).

Les habiletés sociales, la porte d'entrée pour des interactions harmonieuses...

Le développement des habiletés sociales

Pour s'intégrer harmonieusement à un groupe, l'enfant doit posséder certaines habiletés sociales, comme la coopération, la décentration, la collaboration, la prise d'initiatives, etc. (Coutu & Bouchard, 2019). Le jeu libre est un contexte où l'enfant apprend à s'affirmer, à réguler ses émotions, à trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre avec les autres et également à créer des liens avec ses pairs (Duval & Bouchard, 2019). Grâce aux interactions vécues avec ses pairs en contexte de jeu, l'enfant développe des habiletés sociales, comme le partage, la coopération, la négociation et la résolution de conflits (Lemay & coll., 2019). Comme Bouchard (2019) mentionne, le jeu libre est un contexte signifiant et authentique où l'enfant initie et dirige son jeu, ce qui lui permet de s'y engager pleinement. Les contacts entre pairs permettent de développer des compétences dans tous les domaines de développement, notamment la résolution de conflits (Coutu & Bouchard, 2019). En effet, les interactions entre pairs en contexte de jeu entraînent souvent des conflits que les enfants doivent apprendre à résoudre. Qu'il s'agisse d'un enfant qui souhaite décider de l'activité qu'il veut faire, de prendre un objet ou du rôle qu'il jouera dans le jeu, les conflits amènent l'enfant à se décenter de son point de vue pour considérer celui de son pair (Coutu & Bouchard, 2019). Il devra réfléchir et trouver une solution qui conviendra aux deux parties, ce qui favorisera le développement des habiletés sociocognitives (Coutu & Bouchard, 2019).

À 4-5 ans, l'enfant n'a pas encore développé toutes les habiletés nécessaires pour vivre des relations harmonieuses avec les autres (Landry & Gendron, 2024). De plus, à l'âge préscolaire, les stratégies prosociales comme l'écoute, l'entraide, le partage, l'altruisme et la coopération sont encore en voie d'acquisition (Landry & Gendron, 2024). L'apprentissage des habiletés sociales est essentiel pour permettre à l'enfant de s'adapter à un groupe. Lors de la résolution d'un conflit, il doit mobiliser certaines habiletés afin de le résoudre. En effet, il doit être capable d'exprimer son mécontentement, d'exprimer ses émotions verbalement et non verbalement de façon acceptable, de demander à l'autre ce qui le dérangeait, de négocier avec un pair pour trouver une solution acceptable (Pharand et Doucet, 2013).

Les habiletés sociales et émotionnelles jouent un rôle fondamental dans la résolution de conflits.

Au préscolaire, les relations sociales sont plus complexes et variées, en raison notamment du plus grand nombre d'enfants, ce qui provoque une augmentation du nombre de conflits. La

compréhension des interactions sociales vécues en classe ainsi que la capacité à s'y adapter constamment constituent des éléments clés de l'adaptation sociale de l'enfant (Landry et coll., 2021). Les interactions entre pairs contribuent à l'apprentissage des normes sociales et aident l'enfant à comprendre comment interagir avec les autres (Coutu & Bouchard, 2019).

Lors de la résolution de conflit, l'enfant doit être en mesure d'exprimer, de comprendre et de contrôler ses émotions, tout en étant attentif à celles des autres. Ces compétences sont au cœur du processus de résolution de conflit (Pharand et Doucet, 2013). L'enfant doit reconnaître les émotions et leurs expressions avant d'apprendre et d'utiliser les stratégies de résolutions de conflits (Coutu & Bouchard, 2019). C'est à partir du moment où les enfants sont en mesure de comprendre ce qu'ils ressentent qu'il est possible de gérer leurs émotions calmement (Coutu & Bouchard, 2019). En effet, un enfant qui est capable d'identifier l'émotion d'un pair ou qui comprend celles suscitées lors des situations sociales est plus enclin à adopter des comportements prosociaux en réponse aux réactions émotionnelles de ses pairs (Moretti, 2009). Au préscolaire, en raison de leur âge, ils auront peu de maîtrise sur leurs émotions (INSPQ, 2022). Ils devront notamment élargir leur répertoire linguistique afin de bien s'exprimer. L'acquisition d'un vocabulaire en lien avec les émotions permet d'acquérir de nouvelles habiletés pour exprimer ce qu'ils ressentent avec des mots, ce qui permet d'éviter les réactions fortes et les gestes agressifs (Duval & Bouchard, 2019).

Selon Pharand et Doucet (2013), les habiletés sociales font référence à : « l'ensemble des capacités qui permettent de percevoir et de comprendre le message communiqué par les autres, de choisir une réponse à la situation parmi différentes alternatives et de l'émettre en utilisant des comportements verbaux et non verbaux appropriés et socialement acceptés. » Les habiletés sociales sont des comportements appris par l'enfant qui sont socialement acceptables et qui lui permettent d'initier, de maintenir et d'entretenir des relations positives avec ses pairs (Pharand et Doucet, 2013). Ainsi, l'augmentation de leur capacité à analyser une situation émotionnelle et l'utilisation d'un vocabulaire en lien avec les émotions permettent à l'enfant de communiquer efficacement, d'ajuster le niveau d'intensité de ses comportements et de démontrer de l'empathie envers les autres (Duval & Bouchard, 2019). De plus, le développement socioémotionnel adapté d'un enfant nécessite qu'il démontre qu'il est capable d'utiliser certaines habiletés sociales, émotionnelles et autorégulatrices. Selon l'INSPQ (2022), la maîtrise des habiletés émotionnelles s'observe par l'expression des émotions, la compréhension et le contrôle de celles-ci. La dimension sociale demande la maîtrise des habiletés de base (l'attention, la coopération et l'interprétation du langage corporel) qui se manifestent par l'adoption de comportements prosociaux par l'enfant (INSPQ, 2022). La maîtrise des habiletés de base et le développement de comportements prosociaux doivent être acquis pour qu'il soit en mesure de faire preuve d'ajustement social (INSPQ, 2022). Pour terminer, la dernière dimension concerne l'autorégulation, laquelle se manifeste par la régulation sociale et émotionnelle (INSPQ, 2022).

La résolution de conflits, c'est quoi...

La résolution de conflits interpersonnels nécessite que l'enfant développe différentes stratégies afin de maintenir des relations harmonieuses avec ses pairs (Coutu & Bouchard, 2019). Ainsi, elles doivent être diversifiées, positives et de qualité. Les stratégies de résolution de problèmes interpersonnels adoptées par l'enfant doivent être variées et adaptées selon la situation et également manifester des comportements prosociaux (Coutu & Bouchard, 2019).

Selon l'Institut pacifique (2021), la première étape de la résolution de conflit demande à l'enfant de se calmer afin de résoudre le conflit pacifiquement. La deuxième étape concerne la compréhension de la source du conflit afin de verbaliser les faits et les sentiments ressentis pendant le conflit. Par la suite, les enfants trouvent des solutions et finalement ils déterminent celle qui conviendra à tous. Lors de mon projet d'intervention en contexte, j'ai élaboré une démarche de résolutions de conflits interpersonnels où l'on pouvait voir les différentes étapes à réaliser pour résoudre un conflit.



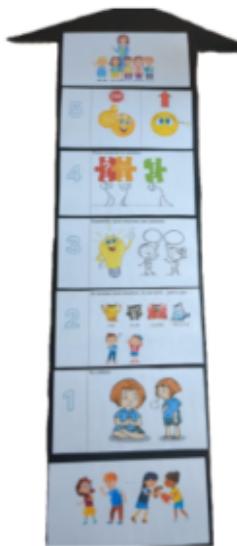
Interventions mises en place et répercussions observées

Littérature jeunesse et activités dirigées

Avant d'enseigner la démarche de résolution de conflits aux élèves, il était évident qu'ils devaient apprendre à reconnaître les différents types d'émotions. Comme Coutu et Bouchard (2019) mentionnent, l'enfant doit reconnaître les émotions et leurs expressions avant d'apprendre et d'utiliser les stratégies de résolutions de conflits. Pour ce faire, j'ai réalisé avec les enfants différentes activités dirigées où ils devaient reconnaître les émotions en identifiant les signes visuels propres à chacune. De plus, j'ai lu différents albums jeunesse, dont *La couleur des émotions*, afin que les enfants élargissent leur répertoire linguistique (Llenas, 2017). J'ai décidé de lire des albums jeunesse portant sur les émotions, car la littérature jeunesse est un excellent outil pédagogique pour favoriser le développement du langage oral (Trotobas, 2021).

Après la lecture de l'album jeunesse *La couleur des émotions*, les élèves ont réalisé un rallye d'identification des émotions. Pendant cette activité, les élèves circulaient dans la classe

et ils devaient classifier les différentes illustrations en fonction de l'émotion trouvée. À la fin de l'activité, nous avons fait un retour en grand groupe où les élèves devaient expliquer quel repère visuel leur avait permis de déterminer chacune des émotions. À un autre moment, nous avons travaillé la reconnaissance des émotions, mais cette fois, à l'aide d'œuvres d'art. La mise en place de ces interventions a été faite dans le but de développer la compétence socioémotionnelle « Compréhension des émotions » des enfants. Elles leur ont permis d'acquérir un vocabulaire et d'interpréter correctement les signaux visuels des émotions. En effet, lors des conflits, ils étaient en mesure de verbaliser leurs émotions et également de reconnaître celles de leurs pairs. Mes observations m'ont permis de constater que plusieurs élèves exprimaient leurs émotions avec des mots, ce qui permettait d'éviter les gestes agressifs (Duval & Bouchard, 2019). L'enrichissement du vocabulaire émotionnel et la maîtrise de l'association entre les repères visuels et les émotions correspondantes ont permis de développer la compétence socioémotionnelle « Expression des émotions ».



Proposer un coin calme pour la gestion des conflits

La mise en place d'un coin calme peut favoriser le développement des habiletés sociales chez l'enfant. Cet espace lui est offert afin qu'il puisse s'autoréguler et interagir de façon positive et harmonieuse avec les autres. Selon l'INSPQ (2022), le développement socioémotionnel adapté nécessite que l'enfant démontre la maîtrise d'habiletés autorégulatrices. J'ai donc décidé d'aménager un coin calme avec différents outils sensoriels et affiches de techniques de respiration parce que je souhaitais que les élèves développent l'autorégulation émotionnelle. Malheureusement, cette catégorie d'interventions n'a pas fonctionné. Selon ma connaissance du niveau de développement des enfants, ils avaient besoin d'un soutien direct pour réguler leurs émotions. En effet, je devais modéliser une technique de respiration avec l'enfant afin qu'il gère ses émotions intenses. Par la corégulation, l'enfant réussissait à se calmer. Ils avaient donc besoin d'un étayage plus soutenu parce que l'intervention indirecte ne se situait pas dans leur zone proximale de développement (Équipe pédagogique à l'éducation préscolaire, 2022).

Instaurer une démarche de résolution de conflit (référentiels visuels)

L'instauration d'une démarche de résolution de conflits interpersonnels favorise l'autonomie dans la gestion de ses différends. Comme Nathalie Breton (2024) mentionne, le fait d'afficher des pictogrammes et de diriger les enfants vers ceux-ci permet d'offrir un soutien indirect et facilite une plus grande autonomie. Dans le but de soutenir le développement des habiletés sociales des élèves, j'ai illustré les étapes d'une démarche de résolution de conflits interpersonnels avec des pictogrammes afin de rappeler les comportements attendus. J'ai choisi de l'afficher dans le coin calme afin d'offrir un lieu où ils pourraient gérer leurs conflits.

Quand les référents visuels ne suffisent pas...

Mes observations m'ont permis de constater que le soutien indirect n'était pas adapté puisque les élèves avaient encore besoin du soutien constant de l'adulte pour résoudre leurs conflits. Les élèves sollicitaient systématiquement le soutien de l'adulte pour résoudre un différend. Aucun d'eux n'a eu recours au coin calme ni à la démarche de résolution de conflits lorsqu'un différend survenait avec un pair. Le tableau 2 ci-dessous démontre que les élèves avaient besoin d'un accompagnement plus soutenu de l'adulte. En effet, j'utilisais plus souvent les stratégies d'étayage « L'explication », « La direction » et « La modélisation » (définitions au tableau 1) pour qu'ils déplient les habiletés socioémotionnelles nécessaires pour résoudre un différend. Par exemple, je modélisais une technique de respiration pour montrer aux enfants une stratégie favorisant le développement de la compétence « Contrôle des émotions ». Lorsque les émotions étaient bien contrôlées, j'utilisais « La direction » pour leur mentionner quelles étaient les étapes de la démarche de résolution de conflits. Pour terminer, j'utilisais « L'explication » pour donner des informations et les enseignements nécessaires afin qu'ils développent leurs habiletés socioémotionnelles en lien avec les étapes de la démarche de résolution de conflits. Mes observations m'ont également permis de constater que la régulation émotionnelle et la décentration du point de vue n'étaient pas encore acquises. En effet, il était difficile de trouver une solution qui convenait aux deux parties. Les élèves choisissaient souvent de s'éloigner du conflit et ne tentaient pas de le résoudre.



Tableau 1 : Extrait du document *L'intervention planifiée à l'éducation préscolaire* (Équipe pédagogique à l'éducation préscolaire, 2022, p.3).

Niveau d'étayage allant d'un accompagnement minimal de l'adulte à un accompagnement plus soutenu (Montminy, Duval et Couttet, soumis; inspiré de Mascolo et Fischer, 2014)	
Niveau	Définition
1	L'indice L'enseignant.e donne un indice (verbal ou visuel) à l'enfant afin qu'il mette en place des habiletés qu'il maîtrise parfois.
2	L'encouragement L'enseignant donne des rétroactions positives lorsque l'enfant pose des actions liées à une habileté précise.
3	La reformulation/l'expansion L'enseignant.e répète, recadre ou ajoute des informations supplémentaires qui précisent la compréhension de l'enfant quant à une habileté précise.
4	La distanciation L'enseignant.e pose une question ou fait une déclaration qui permet à l'enfant de s'arrêter pour réfléchir sur ses actions liées à une habileté spécifique.
5	La prise en charge L'enseignant.e offre ou accepte d'effectuer une partie d'une tâche ou de porter une partie du fardeau émotionnel d'une tâche liée à une habileté spécifique.
6	L'explication L'enseignant.e fournit des informations et des enseignements entourant une habileté spécifique.
7	La direction L'enseignant.e donne des consignes et des étapes à l'enfant afin que celui-ci déploie une habileté spécifique.
8	La modélisation L'enseignant.e démontre à l'enfant les actions nécessaires pour déployer une habileté spécifique
9	Le guidage physique L'enseignant.e utilise les contacts physiques de manière à diriger l'enfant dans le déploiement d'une habileté spécifique.

Tableau 2 : Résultats des stratégies d'étayage utilisées par l'adulte pour soutenir les élèves à résoudre un différend

Niveau d'étayage	Nombre de fois
Niveau 1 : l'indice	4 (référents visuels émotions)
Niveau 2 : l'encouragement	18 (élèves mentionnent leurs émotions ressenties)
Niveau 3 : la reformulation/l'expansion	-
Niveau 4 : la distanciation	10 (questions pour soutenir la décentration du point de vue chez l'élève)
Niveau 5 : la prise en charge	-
Niveau 6 : l'explication	15 (informations et enseignements de la démarche de résolution de conflits)
Niveau 7 : la direction	22 (spécification des étapes de la démarche de résolution de conflits à faire)
Niveau 8 : la modélisation	10 (modélisation d'une technique de respiration)
Niveau 9 : le guidage physique	2 (obligation d'éloigner un élève qui ne distingue pas le bien du mal, souhaite blesser même si le conflit est résolu)

Conclusion

Pour conclure, les résultats obtenus démontrent que l'intervention indirecte ne se situait pas dans la zone proximale des enfants. En effet, ceux-ci avaient besoin d'un soutien plus soutenu de la part de l'adulte pour résoudre un différend. Toutefois, ils étaient en mesure de déployer seuls les compétences socioémotionnelles « Compréhension des émotions » et « Expression des émotions » (Coutu & Bouchard, 2019). Au terme de ce projet, les enfants n'étaient pas en mesure de résoudre seuls leurs différends, notamment en raison de la difficulté à contrôler leurs émotions. De plus, il était difficile pour eux de considérer le point de vue de leurs pairs, ce qui compliquait la recherche de solutions acceptables pour tous. Ces constats soulignent l'importance d'observer attentivement les enfants afin de bien cerner leurs besoins et de déterminer le niveau de soutien requis pour favoriser le développement des apprentissages visés. Par ailleurs, la durée de trois semaines allouées à ce projet s'est avérée trop courte pour atteindre les résultats escomptés. La maîtrise des habiletés socioémotionnelles demeure complexe pour les enfants. Le simple fait de connaître une habileté liée à la démarche de résolution de conflits ne garantit pas la maîtrise de

celle-ci. L'enfant doit intérioriser ces habiletés socioémotionnelles afin de développer des stratégies pour les réutiliser au quotidien.

Cet article a permis d'aborder les habiletés sociales et émotionnelles associées aux domaines social et affectif du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2021) en lien avec la résolution de conflits. En classe, les élèves doivent avoir l'occasion de développer ces habiletés, et ce, avec le soutien nécessaire de l'enseignante. Pour terminer, il serait intéressant d'approfondir le sujet en explorant l'impact d'un soutien direct de l'adulte en contexte de jeu libre afin de voir les effets sur le développement socioémotionnel des enfants.

Références

- Breton, N. (2024). Favoriser le développement du sentiment de confiance en soi chez les enfants d'âge préscolaire. *Revue Préscolaire - N°621 - AEPQ*, volume no 621, p. 84-89. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/d95a6bda-5657-4fff-97b2-06c3f0c78163?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn621-2024>
- Coutu, S., & Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans *Le développement global de l'enfant de 0 à 6ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 298 335). Presses de l'Université du Québec.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2019). Agir et interagir pour comprendre le monde. Dans *Le développement global de l'enfant de 0 à 6ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 209 255). Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, M. (2018). Un coin calme: une nécessité pour certains enfants. *Educatout*. <https://www.educatout.com/enfants-besoins-particuliers/gestion-de-comportement/un-coin-calmeeune-necessite-pour-certains-enfants.htm>
- Équipe pédagogique à l'éducation préscolaire. (2022). *L'intervention planifiée à l'éducation préscolaire*. Document inédit. Université Laval. Québec, Canada.
- Fallourd, N., & Madieu, E. (n. d.). Chapitre 1. Entraîner les habiletés sociales. SHS Cairn.info. <https://shs-cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/animer-des-groupes-d-entrainement-aux-habilites-9782100808229-page-14?lang=fr>
- INSPQ. (2022). Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2865-developpement-sociaffectif-enfant-0-5-ans.pdf>
- Institut Pacifique. (2021). Résolution de conflits - Institut Pacifique. <https://institutpacifique.com/outils-gratuits/resolution-de-conflits/>
- Landry, S., & Gendron, M. (2024). Comprendre les habiletés sociales à l'éducation préscolaire : un premier pas pour mieux les soutenir! *Revue Préscolaire - AEPQ*, volume no 621, p. 65-71. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/d95a6bda-5657-4fff-97b2-06c3f0c78163?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn621-2024>
- Landry, S., Bouchard, C., & Pagé, P. (2021). Pensée sociale et adaptation sociale en classe d'éducation préscolaire 5 ans: portrait d'enfants québécois à l'aube de leur parcours au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 53-75. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2021-v23-n2-ncre06688/1085363ar.pdf>
- Lavoie, A. (2020). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017: Portrait du développement des enfants par sous-domaine de l'IMDPE. Côte-Nord. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/pdf-enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-du-developpement-des-enfants-par-sous-domaine-de-limdpe-le-quebec.pdf>
- Lemay, L., & coll. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans *Le développement global de l'enfant de 0 à 6ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 38-74). Presses de l'Université du Québec.
- Llenas, A. (2017). La couleur des émotions. GLÉNA.
- Ministère de l'Éducation. (2021). Programme de Formation de l'École Québécoise-Éducation Préscolaire : Programme-cycle de l'éducation préscolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Moretti, S. (2009). Programme d'intervention visant le développement de la compréhension émotionnelle et des habiletés de régulation émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire [Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/1097d102-a2b4-4a1e-ba08-bef33def4723/content>
- Pharand & Doucet. (2013). En éducation, quand les émotions s'en mêlent! (Pharand et Doucet, 2013). Québec : Québec
- Trotobas, L. (2021). Les émotions et l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse à l'école maternelle. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03650752>

Apprendre à se calmer le pompon

Marie-Hélène Noël



Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire veut que l'enfant expérimente différentes façons de se détendre en profitant, entre autres, d'un moment calme et en trouvant des façons de se calmer (MEQ, 2023). Cependant, dans de nombreuses classes du préscolaire, la période de relaxation rime avec gestion de comportements. Des enfants qui parlent fort, qui se lèvent sans cesse ou qui font du bruit avec des objets sont des comportements fréquemment observables lors de cette période. De tel comportement fait en sorte que la période de détente n'est pas de tout repos. Je me suis alors questionnée sur les moyens d'amener les enfants d'âge préscolaire à se calmer afin de réduire les comportements d'excitation. C'est ainsi que m'est venue l'idée d'enseigner trois stratégies d'apaisement à mes élèves. Dans cet article, je proposerai des pistes d'action pour intégrer ces stratégies en classe et je présenterai leurs effets sur le comportement de mes élèves.

L'autorégulation et les mesures d'apaisement

Dans ma classe de maternelle, les enfants arrivaient souvent dans ma classe, en présentant beaucoup de signes d'agitation motrice. Ils me disaient qu'ils étaient excités, qu'ils étaient contents, mais ils n'étaient pas en mesure de retrouver un état de calme. Un enfant

s'excite généralement pour libérer des émotions fortes qu'il n'est pas capable de contrôler, comme de la joie intense (Bourque, 2017). On peut donc dire que mes élèves avaient de la difficulté à se réguler adéquatement ses émotions. Selon Shanker (2013), l'autorégulation émotionnelle fait référence à la capacité de l'enfant à identifier ses émotions et ses sentiments, à les moduler et à les inhiber. L'autorégulation émotionnelle est donc étroitement liée à l'inhibition comportementale ainsi qu'à l'autorégulation comportementale (Massé et Verret, 2020). Cependant, à cet âge, il est tout à fait normal que l'enfant ait besoin du soutien de l'adulte pour arriver à réguler ses émotions, car son cerveau n'a pas atteint sa maturation (Coutu et al., 2012). Le rôle de l'enseignante est donc de l'accompagner et de le soutenir dans la régulation de ses émotions. L'enseignement des mesures d'apaisement me semblait donc la solution idéale pour aider les enfants à se calmer tout en favorisant leur autorégulation. En effet, les mesures d'apaisement sont des moyens que l'élève utilise, soit de façon autonome ou soit incitée par l'adulte, dans le but de l'aider à moduler ses émotions et ses comportements (Verret et al., 2020). En effet, l'apprentissage des stratégies d'apaisement vise non seulement la modulation des émotions, mais aussi le développement de l'inhibition comportementale et de l'autorégulation comportementale (Massé et Verret, 2020).

Ça veut dire quoi « être calme » ?

Lorsqu'un enfant est excité, on lui dit souvent des phrases telles que « Calme-toi ! » ou bien « Relaxe ! ». Cependant, pour un enfant d'âge préscolaire, le mot « calme » peut être abstrait. Avant d'enseigner les stratégies d'apaisement, il est primordial qu'il apprenne et qu'il comprenne ce qu'est être calme signifie. D'ailleurs, comme le soulignent Verret, Massé et Chesnais (2020), pour qu'un enfant arrive progressivement à apaiser ses émotions, il doit être capable d'auto-observer ces comportements. Dans mon contexte, l'enfant devait être capable d'auto-observer ces comportements d'agitation pour qu'il arrive progressivement à apaiser son excitation. De plus, toujours selon ces auteurs, l'enfant doit être en mesure d'autoévaluer l'efficacité des stratégies utilisées en observant les indices de son état de calme, comme les changements dans son corps et dans ses comportements (Verret et al., 2020). Pour ces raisons, il faut apprendre aux enfants à bien distinguer les sensations qu'ils peuvent ressentir ainsi que les comportements qu'ils peuvent adopter. La littérature jeunesse (ex. : Phil & Sophie : Je suis calme, de Nicole Lebel) et les mises en situation sont de bons déclencheurs pour susciter une discussion sur les différences entre « être calme » et « être excité ». Il peut aussi être intéressant de créer une affiche, comme celle montrée à la figure 1, qui illustre les différences soulevées par les enfants. Celle-ci peut être un moyen de rappeler aux enfants les sensations qu'il ressent et des comportements qu'ils adoptent lorsqu'ils sont calmes. D'autre part, l'utilisation d'un thermomètre des émotions est également un bon outil pour permettre aux enfants à évaluer l'intensité de leurs émotions.

Figure 1 : Exemple d'affiche



L'enseignement des stratégies d'apaisement

Il existe une multitude de mesures d'apaisement, donc, comme le conseillent Massé et Verret (2020), il est primordial de bien connaître les enfants et de leur présenter différents types de stratégies étant donné l'unicité de chaque enfant.

« Il est important d'enseigner différentes stratégies aux jeunes, car ceux-ci n'aiment pas tous les mêmes moyens. De plus, les stratégies ne se montrent pas efficaces avec tous les jeunes ou pour toutes les situations. » (Massé et Verret, 2020, p. 211).

Pour ma part, j'ai choisi d'enseigner deux mesures physiques, soit les techniques de respiration et le yoga, ainsi qu'une mesure centrée sur les pensées, comme les techniques de visualisation et de méditation. Mon choix s'est arrêté sur ces techniques, car elles répondent au besoin de se calmer et qu'elle était applicable dans un contexte de détente de ma classe de stage.

Afin d'intégrer efficacement ces stratégies, il est important de s'intéresser dans un premier temps aux recommandations que l'on retrouve dans la littérature scientifique. Tout d'abord, il faut s'assurer que la technique soit adaptée aux enfants que ce soit au niveau de leur physiologie, du vocabulaire, de leurs connaissances et de leurs intérêts (Gendron, 2011). De surcroit, la durée des séances doit être adaptée à l'âge des enfants, c'est-à-dire qu'elle doit être d'une courte durée (Shapiro et al., 2015). Pour ce qui est de la fréquence, Waters et al. (2015), suggère de les intégrer quotidiennement dans notre pratique que ce soit dans les routines ou dans les activités de transition. Quant au rôle de l'enseignante, celle-ci doit d'abord expérimenter la séance avant de la présenter aux enfants. De plus, elle doit modéliser les exercices et participer aux séances avec les enfants (Gelet, 2020). Enfin, les chercheurs suggèrent de créer une atmosphère propice à ces pratiques, notamment en éliminant les bruits, en tamisant les lumières, en écoutant de la musique douce et en intégrant des accessoires, comme des toutous et des supports visuels (Gelet, 2020 ; Shapiro et al., 2015). D'autre part, afin de suivre une certaine progression, je suggère de commencer par l'apprentissage des exercices de respiration, puisque cette technique est réutilisée dans la visualisation/méditation et dans le yoga. Le tableau suivant présente un exemple de planification que j'ai utilisée pour mettre en place les différentes stratégies enseignées.

Tableau 1.
Exemple de planification de l'enseignement des stratégies

Semaine 1 : Respiration	Semaine 2 : Méditation	Semaine 3 : Yoga
Lundi — Activité dirigée <u>1. Préparation</u> • Définir la stratégie • Expliquer son utilité • Définir les attentes et les comportements attendus. <u>2. Modélage</u> Inspirer par le nez (sentir une fleur) et expirer par la bouche (souffler sur une bougie) <u>3. Pratique guidée</u> Pratique de la technique du ballon avec un toutou. <u>4. Discussion</u> • Comment te sens-tu avant l'activité ? • Comment te sens-tu maintenant ? • Quand peux-tu te servir de cette activité ?	Lundi — Activité dirigée <u>1. Préparation</u> • Définir la stratégie • Expliquer son utilité • Définir les attentes et les comportements attendus. <u>2. Modélage</u> Pense à un beau souvenir avec tes 5 sens (odeur, sons, sensations, images, goût). <u>3. Pratique guidée</u> Pratique à l'aide du vidéo <i>Un refuge où l'on se sent en sécurité</i> , d'Eline Snel. <u>4. Discussion</u> • Comment te sens-tu avant l'activité ? • Comment te sens-tu maintenant ? • Quand peux-tu te servir de cette activité ?	Lundi — Activité dirigée <u>1. Préparation</u> • Définir la stratégie • Expliquer son utilité • Définir les attentes et les comportements attendus. <u>2. Modélage</u> • Posture du lotus • Posture du nuage • Posture du chien • Posture de la souris • Posture du papillon <u>3. Pratique guidée</u> Pratique des postures à l'aide des vidéos de PédaYOGA. <u>4. Discussion</u> • Comment te sens-tu avant l'activité ? • Comment te sens-tu maintenant ? • Quand peux-tu te servir de cette activité ?
Lundi à mercredi — Avant la détente <u>Pratique optionnelle</u> Pratique silencieuse de la technique avec l'enseignante à l'aide d'un vidéo <u>Autoévaluation</u> • Après la pratique	Lundi à mercredi — Avant la détente <u>Pratique optionnelle</u> Pratique silencieuse de la technique avec l'enseignante à l'aide d'un vidéo <u>Autoévaluation</u> • Après la pratique	Lundi à mercredi — Avant la détente <u>Pratique optionnelle</u> Pratique silencieuse de la technique avec l'enseignante à l'aide d'un vidéo <u>Autoévaluation</u> • Après la pratique
Réinvestissement • Virevents • Cartes de techniques de respiration.	Réinvestissement • Images pour aider à la visualisation	Réinvestissement • Cartes des postures de yoga.

L'autoévaluation des stratégies d'apaisement

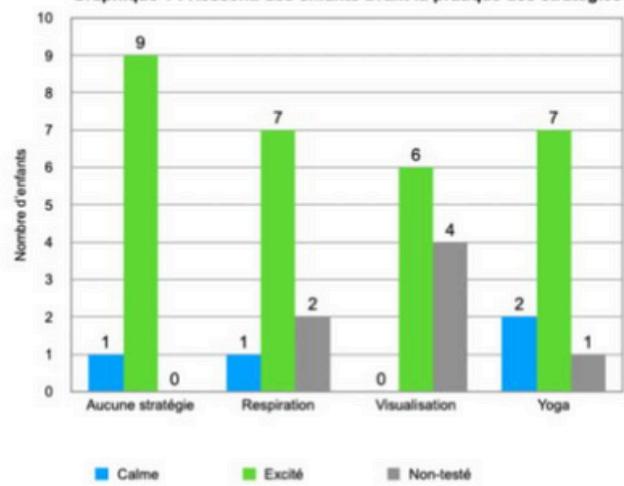
Il est essentiel de faire un retour avec les enfants sur les stratégies pratiquées. L'autoévaluation amène les enfants à identifier leurs effets dans le but de l'aider à choisir celles qui sont le plus efficaces pour eux. Comme mentionné précédemment, les enfants doivent être capables d'autoévaluer l'efficacité des différentes stratégies utilisées pour en arriver progressivement à réguler ses émotions et ses comportements (Verret et al., 2020). Cette autoévaluation peut se faire par le biais d'une discussion en grand groupe, d'une entrevue individuelle ou encore à l'aide d'une fiche d'autoévaluation. Afin d'aider l'enfant dans son autoévaluation, il est privilégié d'amener l'enfant à prendre conscience de ses comportements et de ses sensations avant, pendant et après l'utilisation de la stratégie (Verret et al., 2020). Pour l'aider à identifier les effets de celle-ci, on peut lui poser des questions telles que « Est-ce que ton cœur bat plus vite ou plus doucement qu'avant ? » ou encore «

Est-ce que ton corps est plus mou comme un spaghetti cuit ou tout tendu comme un spaghetti cuit ? ». Il est aussi possible d'utiliser le thermomètre des émotions pour permettre aux enfants de voir si son émotion a diminué en intensité.

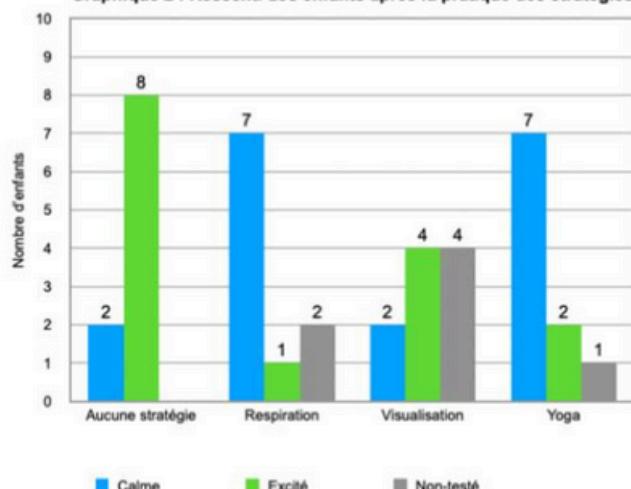
Les retombées des stratégies d'apaisement

Les graphiques suivants montrent les ressentis des enfants lors de la dernière journée de pratique des stratégies, soit le mercredi. J'ai donc compilé toutes les autoévaluations réalisées le mercredi pour chacune des stratégies enseignées. Le graphique 1 montre le ressenti des enfants de ma classe avant la pratique de la stratégie et le graphique 2 montre le ressenti des enfants de ma classe après la pratique de la stratégie.

Graphique 1 : Ressenti des enfants avant la pratique des stratégies



Graphique 2 : Ressenti des enfants après la pratique des stratégies



Les résultats permettent de démontrer que les enfants se sont davantage sentis calmes après avoir pratiqué des techniques de respiration et des postures de yoga. Selon moi, les enfants ont davantage ressenti cet état de calme, car, comme le souligne Massé et al. (2020), la respiration a un impact physiologique rapide. Les enfants sont donc capables de percevoir les changements. La respiration semble avoir été la technique qui a rapporté des effets

immédiats sur les comportements d'agitation des enfants. En effet, j'ai pu observer une diminution des comportements d'excitation pendant la détente et j'ai eu peu d'interventions à faire, contrairement à d'habitude. D'autre part, bien que certains enfants aient montré des signes d'agitation après la séance de yoga, j'ai pu tout de même observer une légère réduction des comportements d'excitation pendant la détente. Cela peut s'expliquer par le fait que les postures choisies étaient censées calmer les enfants plutôt que de les stimuler.

La technique de visualisation ne semble pas efficace pour les enfants de ma classe. En effet, seulement 2 enfants sur 6 se sont sentis calmes après la pratique de cette technique. D'autre part, un nombre considérable d'enfants n'a pas voulu pratiquer la stratégie. De plus, selon mes observations, les enfants qui ont pratiqué cette stratégie manifestaient autant de comportements d'excitation que lorsqu'ils ne pratiquaient aucune stratégie avant la détente. Selon moi, certains facteurs peuvent expliquer ces résultats. Tout d'abord, la visualisation est quelque chose de très abstrait et demande beaucoup de concentration contrairement aux mesures d'apaisement physiques qui sont très concrètes, puisque l'enfant doit suivre des mouvements ou un rythme. De plus, même si elle s'adressait aux enfants, les visualisations choisies n'étaient peut-être pas adaptées pour le préscolaire. Par exemple, la méditation de Calme et attentif comme une grenouille est conseillée pour les enfants de 4 ans, mais plusieurs phrases sont très abstraites et difficiles à comprendre, même pour un adulte. D'autre part, les enfants avaient de la difficulté à rester silencieux. Ils avaient tendance à dire fort les images qu'ils voyaient dans leur tête et à rire de ce que les autres disaient. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants de 4 ans ont plus de difficulté à retenir leur impulsion d'émettre spontanément leur idée, puisque l'inhibition verbale se développe vers l'âge de 5 ans (Duval et Bouchard, 2019).

Conclusion

Pour conclure, bien qu'elles ne soient pas exhaustives, mes observations laissent présager que l'enseignement des mesures d'apaisement, comme le yoga et les techniques de respiration, favorise la détente et permettent de réduire légèrement les comportements d'agitation des enfants d'âge préscolaire lors de la période de détente. Cependant, certaines limites sont à considérer telle que la durée du projet. Les enfants ont seulement pratiqué chacune des stratégies pendant trois jours, ce qui ne permet pas de vérifier l'effet à long terme des stratégies d'apaisement sur la réduction des comportements d'agitation et la régulation des émotions. D'autre part, il est important de rappeler que certaines techniques ne fonctionnent pas pour tous et qu'une technique peut être efficace dans une situation et inefficace dans d'autres situations (Massé et Verret, 2020). Il aurait donc été intéressant d'expérimenter d'autres types moyens comme les stratégies d'ancre telles que les massages et la balle de stress, et de pratiquer ses stratégies dans différentes situations, par exemple de pratiquer la stratégie pour atténuer sa colère ou encore pour réduire son stress.

Références

- Bourque, S. (2017). L'enfant excité. Naitre et grandir. <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/comportement/enfant-excite/>
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M-J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J-P Lemelin, M. Provost, G. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Les bases du développement* (p. 139-184). Presses de l'Université du Québec.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2019). Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 373-420). Les Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, P. (2011). Relaxer = mission impossible ??? Revue préscolaire, 49(3), 21-22.
- Gelet, E. (2020). Recherche-action en yoga pour soutenir de jeunes élèves de 1re année du primaire dans le développement de leurs capacités attentionnelles et de leur régulation émotionnelle [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25996>
- Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 289-318). Chenelière Éducation.
- Massé, L. et Verret, C. (2020). Aider les jeunes à mieux gérer leurs émotions difficiles. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 233-252). Presses de l'Université du Québec. <https://banq.prenumerique.ca/resources/60db41ae235794356208d3bd>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Shanker, S. (2013). Calme, alerte et heureux. Sensors.
- Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C. et Zelazo, P. D. (2015). Contemplation in the Classroom: A New Direction for Improving Childhood Education. *Educational Psychology Review*, 27(1), 1-30. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3>
- Verret, C., Massé, L. et Chesnais, N. (2020). La mise en place de mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves du primaire et du secondaire. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 253-276). Presses de l'Université du Québec. <https://banq.prenumerique.ca/resources/60db41ae235794356208d3bd>
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. et Allen, K. (2015). Contemplative education : A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>

L'effet du soutien sur les compétences socioémotionnelles à l'éducation préscolaire

Rosalie Côté et Audrey-Anne Tremblay



Introduction

Le développement socioémotionnel est une étape importante dans la petite enfance, car il influence les relations sociales et les apprentissages scolaires des enfants. Dès le préscolaire, les enfants apprennent à reconnaître, exprimer et réguler leurs émotions pour mieux interagir avec les autres et s'adapter au cadre scolaire (Bouchard, 2019). En effet, plusieurs recherches montrent que la maîtrise des compétences liées à l'expression, la compréhension et l'autorégulation des émotions influence énormément la capacité d'adaptation scolaire et la réussite scolaire de l'enfant (St-Louis, 2020). Cependant, plusieurs enseignants constatent que de nombreux élèves ont du mal à identifier leurs émotions et à trouver des stratégies pour se calmer lorsqu'ils vivent des situations difficiles (INSPQ, 2022). Ces défis peuvent donc entraîner des comportements perturbateurs, tels que des crises et des coups, nuisant ainsi au climat et à la réussite des élèves (Massé et Verret, sous presse). Le préscolaire est donc un moment clé dans le développement socioémotionnel des enfants puisque c'est lors de cette période que l'on construit les bases concernant leur développement global (Coutu et Bouchard, 2019).

Nos expériences et nos observations lors de nos stages dans des classes de préscolaire 5 ans nous ont amenés à constater le besoin de soutien des enfants dans la gestion des émotions au quotidien. En effet, plusieurs élèves avaient besoin d'accompagnement et de soutien constant pour exprimer et comprendre les émotions vécues. Il devenait donc essentiel de les outiller dès le préscolaire pour les aider à mieux comprendre ce qu'ils ressentent et ainsi développer des stratégies d'autorégulation (Montminy, 2018).

Les objectifs de cet article sont donc de s'intéresser aux interventions pouvant être mises en place afin d'accompagner et de soutenir les enfants dans le développement de compétences socioémotionnel ainsi que de répondre à la question suivante : quel est l'effet du soutien de l'enseignante sur le développement de l'expression, de la compréhension et de l'autorégulation des émotions chez les enfants du préscolaire 5 ans ?

Les compétences socioémotionnelles essentielles au préscolaire

fin de répondre à nos objectifs, nous allons d'abord définir les concepts clés qui encadreront nos analyses. Tel que mentionné, cet article s'intéresse à l'influence du

soutien de l'adulte sur le développement des compétences émotionnelles. Nos trois concepts ciblés sont donc l'expression, la compréhension et l'autorégulation des émotions.

Tout d'abord, les compétences socioémotionnelles regroupent un ensemble d'habiletés qui permettent aux enfants de reconnaître, d'exprimer, de comprendre et de réguler leurs émotions tout en développant des relations harmonieuses avec les autres. Ces compétences se définissent en trois composantes principales: l'expression, la compréhension et la régulation des émotions (INSPQ, 2022).

COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES

L'expression La compréhension La régulation

L'expression des émotions est la première compétence socioémotionnelle, cette habileté fait référence à la capacité de l'enfant à exprimer verbalement et non verbalement, par des gestes ou des expressions faciales, ses émotions (Bouchard, 2019).

La compréhension des émotions repose sur la capacité d'une personne, plus particulièrement d'un enfant, à reconnaître et nommer ses émotions ainsi que celle des autres (Bouchard, 2019). Cette habileté est essentielle pour le développement socioémotionnel de l'enfant, car elle constitue la base de la régulation émotionnelle et des compétences sociales.

L'autorégulation des émotions est l'habileté qui permet à l'enfant d'exercer un contrôle sur ses émotions et ses comportements, qui lui permet ainsi de créer des relations positives avec ses pairs (Montmigny, 2020). Cette compétence se développe de manière graduelle chez l'enfant par l'interaction avec son enseignante et ses pairs. Le développement de l'autorégulation passe d'abord par différents processus, dont la régulation externe et la corégulation, pour finalement atteindre l'autorégulation (Montmigny, 2018).

Mise en contexte et interventions

Dans nos classes de stage, plusieurs stratégies ont été mises en place pour soutenir les élèves dans leur processus vers l'autorégulation et ainsi favoriser le développement de leurs compétences socioémotionnelles. Ces approches visaient à aider les élèves à reconnaître, comprendre et réguler leurs émotions, en leur offrant des outils concrets pour exprimer ce qu'ils ressentent et ainsi retrouver leur calme.

L'exploitation de la littérature jeunesse

L'une des stratégies principales utilisées était l'exploitation de la littérature jeunesse à travers des lectures interactives. En lisant des albums jeunesse axés sur les émotions de la joie, la tristesse, la peur et la colère, les enfants découvraient un vocabulaire qui leur permettait de mieux identifier et verbaliser leur émotion. En accompagnant les lectures avec des questions ouvertes et des discussions en grand groupe, cela permettait l'expression des émotions et l'identification de moyens concrets pour réguler les émotions (Bouchard, 2019). Cette approche est autant bénéfique pour les élèves allophones, qui peuvent associer de nouveaux mots à des situations vécues et ainsi mieux communiquer leurs états émotionnels. Après la lecture et la discussion, les élèves étaient invités à représenter une émotion à travers un dessin, en illustrant une situation dans laquelle ils ont ressenti cette émotion. Cette activité leur permettait de faire des liens avec leurs expériences personnelles et d'exprimer visuellement leurs sentiments. Puis, dans une démarche de dictée à l'adulte, chaque enfant expliquait son dessin et l'adulte écrivait ses paroles et un moyen pour revenir au calme si l'émotion était la peur, la tristesse ou la colère.

L'aménagement d'un coin doux

Aussi, l'aménagement d'un coin doux dans nos classes constitue un espace sécurisant où les élèves pouvaient se retirer lorsqu'ils ressentaient le besoin de se calmer. Cet espace était équipé d'objets sensoriels, tels que des balles antistress, des coussins lestés, des bouteilles de retour au calme, des toutous, etc. Tous ces objets permettaient aux enfants d'expérimenter différentes techniques pour revenir au calme. Cette approche favorise une régulation autonome des émotions, en offrant aux élèves des moyens concrets pour réguler leurs réactions face à différentes situations (Montminy, 2018).

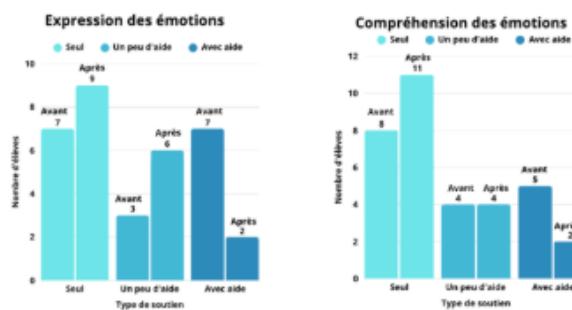
Activités sur les émotions

Puis, d'autres outils complémentaires ont été intégrés au quotidien dans nos classes de stage pour aider les élèves à identifier et gérer leurs émotions. Les cartes bougeottes, inspirées du yoga et des mouvements de pleine conscience, qui permettaient aux enfants d'évacuer leur trop-plein d'énergie par des exercices physiques adaptés. Il y avait aussi les pictogrammes illustrant les émotions et les stratégies de retour au calme qui servaient de repères visuels accessibles à tous les élèves. Grâce à ses supports, les enfants développaient progressivement des stratégies pour réguler leurs émotions. Finalement, le dé des émotions était une activité intégrée afin d'amener les élèves à identifier les émotions primaires, soit la joie, la colère, la tristesse et la peur, et ainsi verbaliser des situations où ils peuvent ressentir ces émotions et même des moyens qu'ils utilisent afin de gérer ces émotions. Cette activité permet aussi de développer le vocabulaire émotionnel des enfants.



Analyse

Afin d'analyser les retombées du soutien de l'enseignante lors de notre projet d'intervention en contexte, nous avons d'abord observé la capacité des enfants à exprimer leurs émotions ainsi qu'à comprendre leurs émotions avant d'intégrer des stratégies et des interventions. Nous avons donc observé ces habiletés avant et après la mise en place des interventions afin d'en observer la portée (voir figure 1 et 2).



L'un des constats majeurs de notre analyse est que la majorité des élèves sont davantage en mesure d'exprimer et de comprendre leurs émotions sans le soutien constant de l'adulte à la suite de notre projet. En effet, la capacité à reconnaître et nommer ses émotions est une habileté essentielle au développement socioémotionnel, car elle constitue la base de la régulation émotionnelle et des compétences sociales (Bouchard, 2019). Grâce aux interventions pédagogiques mises en place, telles que l'utilisation de la littérature jeunesse pour explorer les émotions (Tomlinson et McTighe, 2010), les discussions en grand groupe, les dessins des émotions accompagnés d'une dictée à l'adulte, ainsi que des outils concrets comme le bac des émotions et le dé des émotions, les enfants ont développé une meilleure compréhension de leurs émotions. Ces stratégies leur ont offert des repères visuels et langagiers leur permettant d'exprimer plus facilement ce qu'ils ressentent (INSPQ, 2022).

Comment les enfants expriment leurs émotions?

Comme nous pouvons l'observer dans la figure 1, la plupart des enfants de la classe avaient besoin du soutien de l'adulte afin d'exprimer leurs émotions avec des mots, de manière prosociale, avant la mise en place du projet. Par exemple, plusieurs enfants exprimaient leurs émotions par des gestes plutôt qu'avec des mots, ils donnaient parfois des coups, ils poussaient et pleuraient pour montrer leur colère, leur peur ou leur tristesse. À la suite des interventions comme la lecture interactive et le dé des émotions, ils étaient en mesure de verbaliser leurs émotions à l'aide de mots, en nommant l'émotion ressentie. On peut donc observer l'impact positif du soutien de l'enseignante sur l'apprentissage des habiletés socioémotionnelles. On peut voir que la plupart des enfants ont gagné en autonomie dans cette sphère et que le soutien de l'enseignante a permis de renforcer leur habileté sociale en les guidant vers une meilleure reconnaissance, verbalisation et gestion des émotions, en leur offrant un vocabulaire émotionnel plus étendu et des repères pour les soutenir.

Comment les enfants comprennent leurs émotions?

En ce qui concerne l'habileté de compréhension des émotions, à partir de la figure 2, on peut observer encore une fois une amélioration concernant

l'autonomie des enfants. En effet, ils sont maintenant capables de mieux comprendre, de reconnaître, d'identifier et de nommer les émotions qu'ils vivent et celles que leurs pairs vivent, et ainsi, agir en conséquence. Le soutien de l'enseignante permet donc aux élèves de devenir de plus en plus autonomes dans leur interaction ainsi que dans leur habileté socioémotionnelle.

La régulation des émotions

Bien que nous n'ayons pas observé de manière aussi exhaustive l'autorégulation des émotions que pour les autres compétences, on peut tout de même constater que celle-ci demeure un défi pour les élèves du préscolaire 5 ans. En effet, l'utilisation des moyens pour retrouver leur calme demeure un défi pour plusieurs élèves, qui ont besoin du soutien de l'adulte pour mettre en place des stratégies de régulation émotionnelle. Par exemple, dans leur dessin des émotions, plusieurs enfants mentionnent spontanément un adulte comme ressource pour les aider à se calmer (voir figure 3). Ce constat s'inscrit dans le modèle du développement de l'autorégulation qui repose sur une progression en trois étapes (Montminy, 2018). La première est la régulation externe dans laquelle l'enfant dépend entièrement de l'adulte pour l'aider à gérer ses émotions et retrouver son calme. La deuxième est la corégulation dans laquelle l'enfant commence à développer des stratégies, mais qu'il a besoin de l'accompagnement d'un adulte pour les appliquer et les intégrer dans son quotidien. La troisième est l'autorégulation dans laquelle l'enfant devient capable de mobiliser de manière autonome des stratégies adaptées pour gérer ses émotions.



Les traces de nos analyses nous montrent que les élèves se situent majoritairement au stade de la corégulation. Bien qu'ils puissent nommer leurs émotions et aient été exposés à divers outils pour les réguler, ils nécessitent l'accompagnement d'un adulte pour choisir et/ou appliquer une stratégie efficace. Selon l'INSPQ (2022), la présence bienveillante d'un adulte dans ce processus est essentielle pour guider l'enfant dans l'apprentissage de stratégies adaptées à son niveau de développement. Cette transition est une étape clé vers l'autorégulation, car elle permet aux enfants d'expérimenter différentes stratégies tout en bénéficiant d'un soutien lorsqu'ils rencontrent des difficultés (Bouchard, 2019).

Conclusion

On peut conclure, l'article met en lumière l'importance du soutien de l'enseignante dans le développement des compétences socioémotionnelles au préscolaire 5 ans. L'analyse des interventions en classe a permis de constater des progrès significatifs chez les élèves, notamment dans leur capacité à exprimer et comprendre leurs émotions, grâce à des outils concrets, comme la littérature jeunesse, les pictogrammes, le coin doux et les activités de verbalisation. Bien que l'autorégulation demeure un défi en atteignant le stade de la corégulation, ce qui témoigne de l'efficacité du soutien offert par l'adulte dans ce processus vers l'autorégulation. En effet, lorsque les enseignants soutiennent et valorisent le processus menant à l'autorégulation émotionnelle au préscolaire, cela influence positivement non seulement les enfants, mais aussi le climat de classe dans lequel ils interagissent. Le soutien apporté au développement des compétences socioémotionnelles ne se limite donc pas à des apprentissages individuels, il influence directement la dynamique de groupe, notamment en facilitant la résolution de conflits entre les enfants et la prévention de ceux-ci.

Références

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

Chien Chow Chine, A. (2017). *Les émotions de Gaston: Je suis joyeux.* Hachette Enfants.

D'Alliance, M. (2000). *Grosse colère.* L'École des loisirs.

Eland, E. (2019). *Bienvenue tristesse.* Éditions des Éléphants

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2022). *Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés.*

<https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2865-developpement-sociaffectif-enfant-0-5-ans.pdf>

Lallemand, O. et Thuillier, É. (2019). *Le loup qui apprivoisait ses émotions.* Auzou.

Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions : Un livre animé.* Quatre Fleuves.

Massé, L., et Verret, C. (sous presse). Aider les jeunes à mieux gérer leurs émotions difficiles. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école.* Presses de l'Université du Québec.

Montminy, N. (2018). *Comment favoriser l'autorégulation de l'enfant au préscolaire.* Passe-Temps.

<https://passetemps.com/blogue/autoregulation-de-enfant-au-prescolaire-n4278>

Montminy-Sanschagrin, N. (2020). *L'autorégulation de l'enfant et la qualité des interactions enseignante-enfants en classe d'éducation préscolaire 5 ans* [mémoire, Université Laval]. CorpusUL.
https://www.researchgate.net/profile/Noemie-Montminy/publication/340002885_L%27autoregulation_de_l%27enfant_et_la_qualite_des_interactions_enseignante-enfants_en_classe_d%27education_prescolaire_5_ans/links/5f64f04792851c14bc86ab14/Lautoregulation-de-lenfant-et-la-qualite-des-interactions-enseignante-enfants-en-classe-deduction-prescolaire-5-ans.pdf

Ramadier, C. et Bourgeau, V. (2018). *Le livre qui a peur.* L'École des loisirs.

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

Encourager des comportements propices à des relations harmonieuses dans la classe.

Francheska Gagné



Introduction

L'entrée à la maternelle constitue une étape cruciale dans le développement global des enfants, marquant souvent leur première expérience de vie scolaire. Propulsés dans un environnement social nouveau, les élèves de maternelle 5 ans doivent non seulement s'adapter à de nouvelles règles, mais aussi apprendre à interagir harmonieusement avec leurs pairs. Durant mon stage 4 en milieu préscolaire, j'ai observé que le maintien d'un climat de classe positif représentait un défi quotidien, particulièrement lors des périodes de transitions et de jeu libre. Bien que celles-ci soient reconnues pour favoriser le développement global de l'enfant, elles s'accompagnent fréquemment de conflits et de difficultés sur le plan de l'expression des émotions et de la gestion des interactions sociales.

Selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Institut de la statistique du Québec, 2018), plus du quart des enfants de maternelle 5 ans présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement, notamment sur le plan affectif et social. Ce constat met en lumière l'importance de soutenir le développement socioaffectif des jeunes enfants. Inspirés par mes expériences de stage 4 et par les écrits en sciences de l'éducation, je me suis intéressée à la manière dont des stratégies pédagogiques ciblées,

comme l'intégration d'activités de coopération ou la littérature jeunesse peuvent contribuer à améliorer les habiletés sociales des enfants et à renforcer un climat de classe harmonieux.

Problématique - Contexte de classe

Le contexte de cet article s'inscrit dans une classe de maternelle 5 ans située en milieu socioéconomique favorisé. La classe comptait 19 élèves, majoritairement des filles. L'enseignement se déroulait au sein d'une école privée, ce qui implique certaines particularités organisationnelles et pédagogiques propres à ce type d'établissement. Dès le début de mon stage au préscolaire, j'ai observé de nombreux conflits entre les élèves, révélant des lacunes importantes dans leurs habiletés sociales basées sur leur âge et leur développement global. En effet, ils éprouvaient des difficultés à établir des relations harmonieuses. Ces difficultés se manifestaient notamment par des bousculades dans les rangs, des grimaces ou des gestes brusques pour résoudre leurs différends, ainsi qu'une tendance à s'exprimer de manière agressive plutôt qu'avec des paroles claires. De plus, ils

sollicitaient fréquemment l'intervention d'un adulte pour régler leurs conflits au lieu d'essayer de les gérer par eux-mêmes et avaient du mal à respecter les demandes claires de leurs pairs. La fréquence des conflits observés m'a amenée à réaliser que, Selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2021), le développement des compétences sociales représentait un enjeu important dans cette classe.

**La littérature jeunesse
comme point central de ce
projet.**

Lecture explicite; La lecture à voix haute permet de rendre les processus de lecture explicites. Également, parce qu'en lisant à voix haute à nos élèves, nous pouvons rendre transparents les processus en cours dans la lecture d'un texte en anticipant et en interprétant l'histoire. (Turgeon, 2002)

Par ailleurs, l'exploitation de récits en adéquation avec le stade de développement cognitif, affectif et langagier des élèves constitue un levier essentiel pour favoriser la construction du sens. Par le processus d'identification, l'enfant apprend à travers les interactions sociales et les modèles qui l'entourent, en intégrant peu à peu des comportements valorisés par son environnement (Bruner, 1996). Ce processus s'inscrit dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage, où les interactions entre les dimensions affective, cognitive et sociale créent un environnement propice à la mobilisation des compétences. Ainsi, la construction du sens s'est avérée un prérequis fondamental à la réussite de mon projet.



Utilisation de la plateforme éducative et interactive « MooZoom »

Dans le cadre de mon projet d'intervention, j'ai mobilisé la plateforme interactive et éducative Moozoom en tant qu'outil médiateur favorisant l'actualisation des apprentissages socio émotionnels chez les élèves du préscolaire. Cette ressource numérique propose de courtes vidéos scénarisées portant sur des thématiques essentielles au développement de compétences psychosociales telles que la gestion des émotions, la reconnaissance de la diversité, le partage et les relations interpersonnelles harmonieuses dans la classe. Ces capsules, représentant des situations familiaires vécues par des élèves de niveau préscolaire, facilitent le processus d'identification (Bruner, 1996), tout en stimulant la réflexion éthique et émotionnelle.

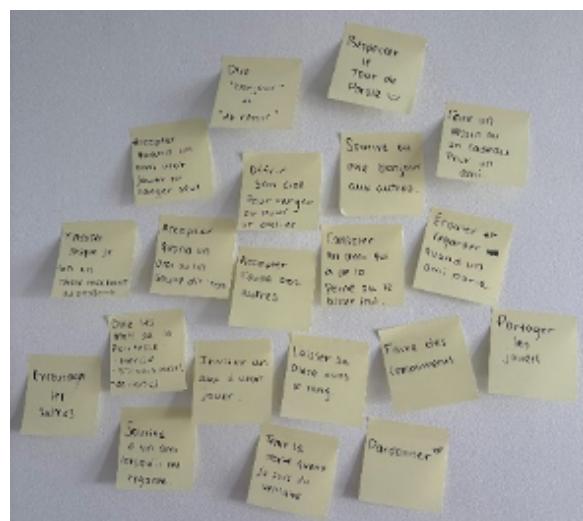
La première activité mise en œuvre dans le cadre de ce projet d'intervention a consisté en la lecture interactive de l'album Comment être gentil de Rana DiOrio, sélectionné pour sa pertinence en lien avec

le développement des compétences sociales et affectives des élèves du préscolaire. Cette lecture, s'inscrivant dans une démarche de littératie émotionnelle (Goleman, 1995 ; Boivin & Bier, 2017), visait à initier une réflexion collective sur les manifestations concrètes de la gentillesse en contexte scolaire.

À la suite de cette lecture, les élèves ont été invités à verbaliser des comportements prosociaux qu'ils pouvaient adopter à l'école. Cette phase de co-construction du savoir s'ancre dans une pédagogie active (Freinet, 1964) où l'élève est considéré comme acteur de ses apprentissages. Les réponses des enfants – telles que sourire à un camarade, offrir son aide, faire un compliment ou encore accepter des excuses – ont été recueillies et valorisées à travers un dispositif visuel nommé le **bouquet de la gentillesse**. Chaque comportement a été inscrit sur un carton, puis affiché en classe, constituant ainsi une référence symbolique et concrète des comportements attendus.

Ce support visuel a été mobilisé tout au long du projet comme outil de régulation et d'autorégulation comportementale (Bandura, 1986), permettant de valoriser les gestes prosociaux observés ou d'accompagner les élèves dans leurs choix lors de situations conflictuelles. Cette approche a favorisé non seulement la continuation des apprentissages socio émotionnels faits, mais également le développement de l'autonomie éthique et de la pensée réflexive (Perrenoud, 2001), des compétences fondamentales dans la construction du vivre-ensemble en milieu scolaire.

Le bouquet de la gentillesse



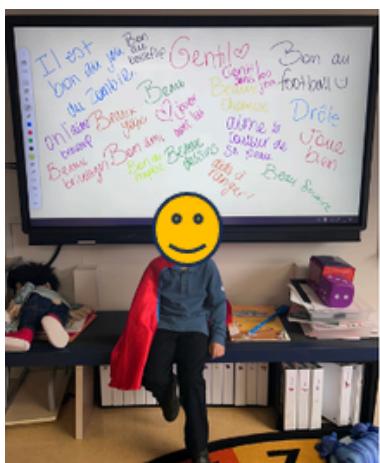
Dès cette première activité, un changement notable dans les relations interpersonnelles des élèves a pu être observé. En effet, plusieurs enfants ont spontanément commencé à se référer au bouquet de la gentillesse pour résoudre leurs conflits ou pour guider leurs choix. Cette référence autonome témoigne d'un début d'appropriation des comportements prosociaux par les élèves, ce qui correspond à l'un des indicateurs du développement de la régulation sociale en contexte préscolaire.

Avec du recul, il aurait été pertinent d'enrichir le bouquet en y intégrant des pictogrammes ou des illustrations concrètes représentant les comportements valorisés. Cette adaptation aurait permis une meilleure accessibilité pour les enfants d'âge préscolaire et aurait favorisé une compréhension plus intuitive, en s'appuyant sur le canal visuel, particulièrement mobilisé à cet âge. L'utilisation de supports visuels clairs constitue en effet une stratégie recommandée en éducation préscolaire pour soutenir la compréhension, la mémorisation et

l'autonomie des jeunes apprenants.

La deuxième activité mise en œuvre dans le cadre de ce projet d'intervention s'est articulée autour de la lecture interactive de l'album jeunesse Au cœur des mots de Kate Jane Neal, un autre ouvrage porteur de valeurs humanistes et propice au développement des compétences socio émotionnelles des élèves du préscolaire. Cette lecture a servi de point d'ancrage à une activité quotidienne intitulée **Nos super-pouvoirs**, visant à renforcer l'estime de soi et le sentiment d'appartenance au groupe (Maslow, 1943 ; MEQ, 2021). Chaque jour, l'élève du jour était mis en valeur dans un rituel symbolique : debout sur sa chaise, vêtu d'une cape de super-héros, il recevait des compliments de la part de ses camarades de classe. Ces rétroactions positives, centrées sur les qualités personnelles et les comportements prosociaux de l'enfant, ont été inscrites en temps réel sur le tableau interactif. Ce dispositif s'appuie sur les principes de la pédagogie de la valorisation (Portelance & Gervais, 2016), qui reconnaît l'impact des renforcements positifs sur la construction identitaire et la motivation intrinsèque.

À l'issue de cette activité, j'ai veillé à prendre une photo de chaque élève devant le tableau de compliments. J'ai ensuite partagé cette expérience positive avec leurs familles afin de créer un pont entre l'école et le milieu familial, favorisant ainsi une continuité éducative. Cet ajout à la routine du matin a permis de souligner que chaque enfant possède des forces singulières, contribuant à une vision inclusive et bienveillante du groupe. Par cette activité, les élèves ont pu expérimenter concrètement la reconnaissance mutuelle et la richesse des différences, éléments fondamentaux à l'apprentissage du vivre-ensemble.



Avec un regard réflexif sur ma pratique, je réalise qu'il aurait été judicieux de modéliser la tâche à partir de plusieurs exemples plus variés et adaptés au niveau développemental des élèves. Lors du lancement de l'activité, j'ai porté la cape symbolique afin de susciter l'intérêt et modéliser le déroulement de l'activité. Les élèves m'ont alors adressé plusieurs compliments, que j'ai inscrits au tableau interactif. Toutefois, les mots gentils qu'ils m'ont exprimés différaient grandement de ceux qu'ils auraient pu formuler envers leurs camarades de classe, ce qui a limité la transférabilité du modèle. Une stratégie plus efficace aurait été d'introduire au préalable des mots valorisants, des forces personnelles, des qualités ou des comportements prosociaux à l'aide d'un support visuel ou d'une lecture guidée. Cette modification du projet aurait permis d'élargir le

vocabulaire socio-affectif des élèves, donc d'empêcher les élèves à répéter les mêmes compliments ou mots gentils, rendant l'activité moins redondante et plus personnalisée. Toutefois, il a été observé que les élèves adoptaient un langage plus positif et bienveillant, tant durant qu'à la suite de des super-pouvoirs. Ces comportements témoignent d'un début de consolidation des objectifs visés par ce projet, soit le développement et la valorisation d'interactions positives entre pairs.

La troisième et dernière activité de ce projet d'intervention s'est appuyée sur la lecture interactive de l'album jeunesse C'est ça, un ami de P.K. Hallinan, un ouvrage qui permet d'aborder de manière accessible les fondements de l'amitié, du respect mutuel et de la coopération. Cette lecture a servi de déclencheur à une activité de réflexion individuelle sur les comportements prosociaux.

Chaque élève a été invité à compléter une **fiche de choix éthiques**, construite à partir de mises en situation inspirées de leur quotidien scolaire. Pour chaque scénario, deux réponses étaient proposées, et les élèves devaient colorier celle qui, selon eux, favorisait davantage la gentillesse et le vivre ensemble. Cette tâche permettait d'activer la pensée morale de l'enfant (Kohlberg, 1981), tout en le plaçant dans un processus de prise de décision autonome.

Les fiches ont ensuite été recueillies en tant que traces évaluatives qualitatives (MEQ, 2021), servant à documenter la progression des élèves dans leur compréhension des comportements sociaux attendus, certaines fiches ont même été utilisées en guise de traces évaluatives pour le 2^e bulletin. Une discussion collective a suivi l'activité, favorisant la verbalisation des choix et la co-construction de repères communs autour des valeurs du vivre-ensemble. Cette démarche réflexive s'inscrit dans une approche socio-affective de l'apprentissage, où l'élève développe progressivement sa capacité à adopter des comportements régulés et respectueux dans un cadre collectif.

Exemple de fiches de choix éthiques complétées



RÉSULTAT ACTIVITÉ FINALE SUR LES CHOIX

- Supérieur aux attentes
- Respect des attentes
- Sous les attentes



Avec un regard réflexif sur l'activité, certaines limites liées au format de la fiche réponse ont été mises en évidence. Plusieurs élèves ont éprouvé des difficultés à repérer l'endroit où colorier, en raison du manque de repères visuels clairs : les cercles proposés étaient identiques, sans séparation entre les différentes histoires racontées, et chaque question présentait uniquement les options « choix 1 » ou « choix 2 », ce qui rendait le suivi difficile pour des enfants d'âge préscolaire. De plus, la grande taille des cercles allongeait inutilement le temps requis pour répondre, ce qui pouvait entraîner une perte d'attention ou d'engagement chez les élèves. Si cette activité devait être reprise, des ajustements seraient envisagés, notamment l'ajout de séparation visuelle entre les questions et la variation des numéros de choix ou même de pictogramme ou de photo d'un cercle à l'autre, afin de faciliter l'ancre visuel et le repérage pour les enfants de maternelle 5 ans. Or, les visés de ce projet ont été notables. Les élèves se questionnaient davantage sur les bons choix à prendre dans leurs conflits quotidiens à la suite de cette activité.

Conclusion

Au terme de ce projet d'intervention, il apparaît clairement que les activités mises en place ont contribué de manière significative à favoriser des comportements prosociaux et à instaurer un climat de classe harmonieux. En mobilisant la littérature jeunesse, des ressources numériques interactives et des dispositifs pédagogiques engageants, j'ai pu créer un environnement harmonieux dans la classe et un climat de classe propice aux apprentissages (Gaudreault, 2023).

Les activités proposées dans le cadre de ce projet – telles que le bouquet de la gentillesse, nos super-pouvoirs ou encore les mises en situation autour des bons choix – ont permis aux enfants de s'engager activement, avec enthousiasme, dans des expériences signifiantes. En valorisant leurs émotions, leurs initiatives et leurs compétences, j'ai encouragé un sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance – les trois besoins psychologiques fondamentaux identifiés dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000).

Ce projet m'a également permis de constater que lorsque les élèves se sentent écoutés, valorisés et impliqués dans des activités à forte portée affective et sociale, ils sont plus enclins à adopter des comportements bienveillants de façon autonome et durable. Ainsi, au-delà de l'acquisition de comportements respectueux, c'est la construction d'un cadre sécurisant, porteur de sens et stimulant la motivation interne des élèves qui constitue le véritable levier de transformation éducative.

Finalement, je juge qu'il est important de se rappeler que le développement des compétences émotionnelles chez les élèves du préscolaire est un processus graduel qui requiert un accompagnement soutenu et constant de l'enseignant tout au long de l'année scolaire. Bien que les enfants ne soient pas encore tout à fait capables de réguler leurs émotions de manière autonome au préscolaire, il est essentiel de leur offrir des outils concrets pour les comprendre et les exprimer adéquatement. Ce projet réalisé en stage m'a permis d'observer des progrès significatifs chez les élèves, démontrant l'importance d'initier ce travail dès le jeune âge. En favorisant le développement des compétences affectives et sociales, ce projet a contribué à l'instauration d'un climat de classe positif, facilitant ainsi les apprentissages futurs.

Références

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boivin, M., & Bier, C. (2017). Le développement de l'enfant au primaire. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Deneault, J., Laurent, A. Melançon, 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
- Bruner, J. S. (1996). La culture de l'éducation (trad. française). Paris Retz. (Original publié en 1996 sous le titre: The Culture of Education)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DiOrio, R. (2010). Comment être gentil. Chouette Éditions. (Titre original: What Does It Mean to Be Kind?)
- Freinet, C. (1964). L'école moderne française. Paris : Librairie Armand Colin.
- Gaudreault, N. (2023). Le développement de relations positives. Dans Collection éducation - intervention, Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'université du Québec.
- Goleman, D. (1995). L'intelligence émotionnelle (trad. française). Paris Robert Laffont. (Original publié en 1995 sous le titre: Emotional Intelligence)
- Hallinan, P. K. (2003). C'est ça, un ami. Éditions Coccinelle. (Titre original : That's What a Friend Is)
- Institut de la statistique du Québec. (2018). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 (EQDEM). <https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-eqdem>
- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). Cadre de référence de la compétence numérique. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire/primaire/programme-education-prescolaire>
- Neal, K. J. (2017). Au cœur des mots. Scholastic. (Titre original: Words and Your Heart)
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.
- Portelance, L., & Gervais, C. (2016). L'identité professionnelle en enseignement : regards croisés. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, E. (2002) Quand lire rime avec plaisir! La littérature jeunesse en classe. Québec français, (125), 66-67.
- UNESCO. (2015). L'éducation au vivre-ensemble : Guide pédagogique pour les enseignants. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Vygotski, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press

Semer les graines des habiletés sociales : Un apprentissage précoce pour un avenir meilleur

Christophe Comeau, Rosalie Côté, Koralie Nadeau Duque et Audrey Pearson



Introduction

Selon l’Institut de la statistique du Québec, en 2024, la proportion d’enfants au préscolaire cinq ans considérés comme vulnérables dans le domaine des compétences sociales était de 10,6 % au Québec (ISQ, 2024). Au préscolaire, particulièrement, l’acquisition des habiletés sociales est essentielle au développement global des enfants. Ces compétences, telles que l’écoute active, la gestion des émotions et la coopération, influencent non seulement l’intégration sociale des enfants, mais également leur réussite scolaire et leur bien-être à long terme (Agir-tôt, s.d., paragr. 5). Dès le jeune âge, les enfants développent ces habiletés par l’intermédiaire de leurs interactions sociales et de leur jeu avec les pairs (ministère de l’Éducation, 2023, p. 33). Cependant, dans certains contextes, celles-ci ne sont pas suffisamment soutenues ni explicitement enseignées, en particulier dans les milieux où les interventions précoces sont limitées.

Dans notre milieu de stage, nous avons observé certains défis liés à l’une des missions de l’école québécoise, soit de socialiser pour apprendre à mieux vivre-ensemble (ministère de l’Éducation, 2006, p. 3). Par exemple, certains enfants éprouvent des difficultés à attendre leur tour lors de jeux de société. De plus, des conflits émergent

fréquemment lorsque plusieurs enfants souhaitent jouer avec le même jouet. Ces situations illustrent les besoins en développement des habiletés sociales dans la classe.

Ainsi, notre projet vise à explorer l’impact de stratégies d’enseignement ciblant les habiletés sociales des enfants d’âge préscolaire. Nous nous interrogeons sur la manière dont ces interventions peuvent favoriser les comportements prosociaux et l’intégration harmonieuse des élèves dans un groupe. Notre question de recherche est donc la suivante :

Comment l’enseignement des habiletés sociales influence-t-il le comportement et l’intégration des élèves du préscolaire ?

Mieux comprendre les concepts

L'enseignement explicite des habiletés sociales

Lorsque les enfants commencent leur parcours scolaire, ils apportent leur propre bagage d'apprentissages et de connaissances (ministère de l'Éducation, 2023, p. 3). Bien qu'ils apprennent rapidement, il n'est pas réaliste de s'attendre à ce que les enfants développent toutes les habiletés sociales par eux-mêmes ou uniquement par le jeu.

Par ailleurs, ces compétences ne sont pas systématiquement enseignées dans les classes ou renforcées à la maison.

Il est donc essentiel d'assurer une équité dans les ressources mises à la disposition des enfants afin de les aider à développer la compétence du domaine social au préscolaire, soit de Vivre des relations harmonieuses avec les autres (ministère de l'Éducation, 2023, p. 32). En effet, le développement de cette compétence contribue entre autres à collaborer, à créer des liens, à régler des différends avec autrui, etc. (ministère de l'Éducation, 2023, p. 16). Parallèlement, un soutien de la part de l'adulte en classe facilite aussi les interactions de la vie quotidienne.

Pour favoriser l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) des élèves, trois conditions essentielles doivent être mises en place. La première consiste en un enseignement explicite des compétences socioémotionnelles (CSÉ). La deuxième implique plutôt l'intégration de l'ASÉ au curriculum et la troisième repose sur la pratique régulière de ces compétences dans le contexte scolaire (Boissonneault et al., 2021). Pour notre projet, nous avons choisi de nous concentrer sur l'enseignement explicite des CSÉ, considérant son impact direct sur le développement des habiletés sociales des enfants. Il est important de noter que les CSÉ englobent un large éventail de capacités, comprenant les habiletés relationnelles, l'autorégulation, la conscience sociale et bien plus encore (Boissonneault et al., 2021). Les habiletés sociales, quant à elles, sont plus spécifiques et font partie intégrante des CSÉ. Elles concernent principalement les comportements observables et concrets qui permettent d'évaluer où se situe l'enfant par rapport à ces compétences.

Dans le cadre de notre projet, nous avons choisi de nous concentrer sur l'enseignement explicite des habiletés sociales, étant donné leur rôle crucial dans le développement des interactions harmonieuses entre les enfants.

Cet enseignement structuré repose sur plusieurs étapes clés qui ont guidé la mise en place de notre projet d'intervention. Tout d'abord, il est recommandé de définir et de cibler explicitement les compétences à développer. Pour ce faire, nous avons identifié les habiletés sociales les plus pertinentes pour nos groupes d'élèves, répartis dans trois classes de préscolaire de cinq ans et d'une classe de quatre ans. Cette identification a permis d'adapter nos interventions aux besoins spécifiques des enfants des quatre classes distinctes.

Ensuite, il est essentiel de consacrer des moments précis à l'enseignement des CSÉ. Nous avons donc intégré des

périodes ciblées où les enfants pouvaient apprendre et pratiquer ces habiletés dans un cadre structuré. Cette régularité a facilité l'assimilation des compétences et a offert aux enfants des occasions répétées de les renforcer.

De plus, certains soulignent l'importance de proposer des activités séquentielles qui permettent un apprentissage progressif (Boissonneault et al., 2021). En suivant cette recommandation, nous avons élaboré des interventions qui guident les élèves étape par étape vers la maîtrise des comportements sociaux visés.

Enfin, pour favoriser l'engagement et la compréhension des élèves, il est suggéré d'utiliser des méthodes d'enseignement actives, comme les jeux de rôle et les mises en situation (Boissonneault et al., 2021). Ces approches ont été intégrées dans notre projet, offrant ainsi aux enfants l'occasion de s'exercer et d'appliquer concrètement les compétences apprises. Grâce à cette approche fondée sur l'enseignement explicite, notre projet permettra aux élèves d'explorer, de comprendre et de développer des habiletés sociales essentielles à leur intégration et à leur bien-être en milieu scolaire.

Les habiletés sociales

Les habiletés sociales sont un ensemble de comportements qui permettent d'agir en communauté de manière adéquate. On y retrouve un ensemble d'habiletés comme : l'empathie, l'entraide, le respect, l'attention, le partage, la coopération, etc. L'apprentissage de ces habiletés permettrait entre autres l'intégration au sein du groupe chez les enfants et favoriserait ainsi les relations positives (Côté, 2009, p. 3). L'apprentissage de ces habiletés débuterait vers l'âge préscolaire, soit vers quatre ans. Certains facteurs peuvent influencer les apprentissages, tels que les caractéristiques spécifiques de l'enfant, son environnement familial et son environnement social (Côté, 2009, p. 5). Nous miserons notre recherche particulièrement sur les habiletés du partage, de la gestion de conflit (gestes réparateurs) et de l'empathie.

Le partage

Le partage est non seulement l'une des premières habiletés sociales auxquelles l'enfant est exposée, mais aussi l'une des plus difficile à acquérir. L'apprentissage de cette habileté se fait vers l'âge de quatre ans, où l'enfant commence à socialiser et lorsque le langage commence à être plus développé (Ringuette, 2024, paragr. 12). En effet, selon le Programme de formation de l'école québécoise, il est attendu que l'enfant d'âge préscolaire, avec aide, participe à la vie de groupe, donc qu'il collabore avec les autres et qu'il soit en mesure de partager le matériel et les lieux (ministère de l'Éducation, 2023, p. 36). Le jeu est l'un des meilleurs contextes où l'enfant doit être en mesure de partager et d'agir harmonieusement avec ses pairs (Bouchard, 2019, p. 318). Afin d'aider l'enfant à acquérir cette compétence, on peut l'exposer en simulant des situations de partage, en l'encourageant à faire des demandes et finalement en lui donnant des rétroactions positives. En ce sens, l'enfant comprend rapidement ce qui est attendu et voit un résultat positif quant à ses relations avec les autres (Fortier, 2024, paragr. 11).



Image 1 : Le partage

La gestion de conflits (gestes réparateurs)

Le début du jeu chez l'enfant se fait souvent de manière parallèle, c'est-à-dire près d'un ami où il joue au même type de jeu, mais sans avoir d'interaction (Bouchard, 2019, p. 51). Au fur et à mesure que l'enfant vieillit, il ressent rapidement le besoin de créer des liens et avoir un niveau d'interaction sociale plus élevé avec ses pairs. C'est donc à ce moment qu'on voit apparaître les conflits, car les enfants ont habituellement tendance à jouer seuls. La gestion des conflits fait partie, elle aussi, des habiletés sociales qui est enseignée au préscolaire. En effet, l'enfant apprend à reconnaître les éléments d'une situation conflictuelle, à écouter l'autre, à faire des compromis, à utiliser une démarche pour régler un problème et à accepter de faire un geste de réparation (ministère de l'Éducation, 2023, p. 38). Tous ces énoncés se réfèrent à la composante Résoudre des différends de l'axe des habiletés sociales du domaine social au préscolaire (ministère de l'Éducation, 2023, p. 16).

Évidemment, on ne s'attend pas à ce que l'enfant soit en mesure d'effectuer toutes ces actions par lui-même.

On peut donc l'accompagner de différentes manières dans l'apprentissage de cette compétence comme nous le ferons pour les autres habiletés. Par exemple, on peut aider l'enfant à reconnaître ses émotions et à les exprimer ou même à mentionner ses besoins (Bouchard, 2019, p. 324). Il peut aussi être bénéfique de guider l'enfant en lui proposant des choix, des alternatives ou même l'amener à faire des compromis. Par exemple, l'enfant peut s'excuser, faire un geste réparateur ou même régler par lui-même la situation s'il en est capable. Finalement, pour soutenir l'enfant dans cette démarche, il est important d'utiliser des outils pédagogiques comme des pictogrammes pour l'aider à identifier ses émotions au début et à la fin du conflit et ainsi être en mesure de faire le geste approprié à la situation (ministère de l'Éducation, 2023, p. 41).

L'empathie

Selon le Petit Larousse illustré, l'empathie est définie comme une « faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent » (« Empathie », 2021, p. 427). Cependant, comme le mentionne la psychoéducatrice Stéphanie Deslauriers, avant d'éprouver de l'empathie, l'enfant doit minimalement être en mesure d'identifier et de réguler ses émotions (Simard, 2024, paragr. 1). Il est donc important en tant qu'enseignant ou parent d'accompagner l'enfant dans la découverte de ses émotions. Par exemple, en montrant à l'enfant à

exprimer ses émotions, en le guidant vers les bonnes manières et en l'exposant à la résolution de problèmes, on favorise ses apprentissages en matière d'habiletés sociales (Charron et al., 2021, p. 65). L'enfant qui est conscient des émotions est ensuite prédisposé à une certaine sensibilité envers les autres (Decety et Holvoet, 2021, p. 240). D'ailleurs, plusieurs recherches évoquent qu'un enfant en mesure de démontrer de l'empathie a tendance à se soucier davantage des autres et à mener des interactions plus positives (Restrepo, 2015, p. 163). En d'autres mots, l'enfant qui est plus empathique est donc en mesure de régler les différends beaucoup plus facilement, car il est capable d'identifier les émotions vécues par l'autre et ainsi s'adapter à la situation de manière plus optimiste.

La littérature jeunesse

Les habiletés sociales comme le partage, la résolution de problèmes et l'empathie sont des concepts abstraits pour l'enfant d'âge préscolaire. Pour faciliter l'apprentissage de ces habiletés sociales, nous avons choisi différents albums jeunesse qui abordent les habiletés que nous souhaitions travailler avec les élèves. En effet, l'album jeunesse offre un modèle de comportement social que l'enfant peut observer, comprendre et reproduire (Strousse et al., 2018). Les récits permettent aux enfants de vivre des expériences indirectes où ils peuvent observer comment les personnages réagissent à différentes situations sociales. De plus, les illustrations aident les élèves à mieux identifier les émotions vécues par les personnages et ainsi à faire des liens avec leur propre vécu (Hoffman et al., 2015, p. 12).

Nous avons sélectionné l'approche de la lecture interactive afin d'augmenter l'engagement des élèves et d'enrichir leur compréhension des habiletés sociales abordées dans chaque album. La lecture interactive permet de stimuler leur réflexion, de favoriser l'expression de leurs idées et de les encourager à faire des liens avec leur propre vécu (Whitehurst et al., 1988). Grâce aux questions ouvertes proposées lors de la lecture, l'enfant peut verbaliser ses réflexions et ainsi mieux prendre conscience des comportements prosociaux comme l'empathie, la gestion de conflits et le partage. De plus, cette approche pédagogique favorise un apprentissage actif et met l'enfant au centre de ses apprentissages.

Les habiletés sociales en classe

Notre stage final, soit le stage IV, a été effectué au préscolaire dans une école primaire de Cap-Rouge à Québec. Dès le début, nous avons pu constater des problématiques semblables dans nos classes, plus particulièrement des difficultés sur le plan du domaine social. En effet, nous avons remarqué que dans l'ensemble de nos classes, les élèves avaient souvent des conflits lors des périodes de jeu. Afin de développer et de soutenir certaines habiletés sociales des enfants, nous avons élaboré un échéancier d'une période de trois semaines (Image 1). Nous avons donc planifié différentes périodes d'enseignements qui permettraient d'intégrer et de soutenir les habiletés sociales que nous souhaitions développer dans nos classes.

Échéancier					
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
Semaine 1 Le partage (du 11 au 15 novembre)	Lecture interactive	Capsule vidéo	Renforcement et autres activités*	Renforcement et autres activités*	Renforcement et autres activités*
Semaine 2 Les gestes réparateurs (du 18 au 22 novembre)	Lecture interactive	Capsule vidéo	Renforcement et autres activités*	Renforcement et autres activités*	Renforcement et autres activités*
Semaine 3 L'empathie (du 25 au 29 novembre)	Lecture interactive	Capsule vidéo	Renforcement et autres activités*	Renforcement et autres activités*	Renforcement et autres activités*

*Jeux de société, coloriage, discussion, etc.

Image 2 : Échéancier

Une série d'activités a été élaborée afin d'enseigner de manière explicite et concrète ces habiletés. Nous avons utilisé la littérature jeunesse sous forme de lecture interactive. Trois albums jeunesse ont été soigneusement sélectionnés afin d'aborder le partage, les gestes réparateurs et l'empathie (Image 2). L'album Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans écrit par Marcus Pfister illustre plusieurs situations de partage que les élèves ont pu observer. De plus, en soutenant la lecture de l'album jeunesse avec des questions ciblées, l'enfant a été amené à verbaliser les émotions vécues par le personnage lors des conflits et même à émettre des hypothèses qui pourraient régler la problématique du personnage principal. Le deuxième album, Désolé ! L'art de s'excuser, par David Laroche, a plutôt été utilisé pour apprendre à s'excuser et à pardonner à la suite d'un conflit en offrant différentes pistes aux enfants. Le troisième album sélectionné est Petite Chouette écrit par Piers Harper. Cette œuvre littéraire compte plusieurs exemples d'empathie. L'album permet donc à l'enfant d'observer différents gestes d'empathie, ce qui l'aidera à comprendre et à reproduire les gestes d'empathie avec ses pairs. Pour mieux répondre aux groupes de préscolaire quatre ans, nous avons choisi l'album La gentillesse c'est... écrit par Pat Zietlow Miller. Dans ce troisième album, les gestes d'empathie sont plus concrets, il est donc plus facile pour l'enfant d'observer et de nommer des exemples d'empathie lors de la lecture interactive. La lecture de cet album aux élèves de cinq ans est aussi bénéfique en permettant une intégration des apprentissages.

Pour chaque album jeunesse, des questions ont été planifiées pour mieux cibler les apprentissages. Voici quelques exemples de questions : « Comment te sentirais-tu à la place du personnage ? », « Qu'est-ce que le personnage pourrait faire pour régler son problème ? ». Les questions ouvertes permettent à l'enfant de verbaliser sa réflexion en faisant des liens avec son vécu. Il est aussi intéressant de réintégrer les apprentissages faits lors des lectures interactives dans d'autres situations comme lors des jeux libres.



Image 3 : Albums jeunesse

Nous avons aussi présenté aux élèves de courtes capsules où il était possible de voir les habiletés sociales en action par les personnages animés. D'ailleurs, ces capsules présentaient des chansons accrocheuses semblables à des comptines, faciles à apprendre et à reproduire par les enfants (Image 3). Plusieurs cercles de discussions ont aussi été animés par les enseignants afin de questionner les élèves. D'autres activités ont été adaptées aux élèves de 4 ans, comme des ateliers sur les émotions, des cercles de discussion, des coloriages démontrant les habiletés et de l'affichage. Finalement, afin de favoriser le bon déroulement quant aux apprentissages de ces habiletés, nous avons chacun adopté des méthodes selon les besoins des élèves afin de collecter des traces d'observation.

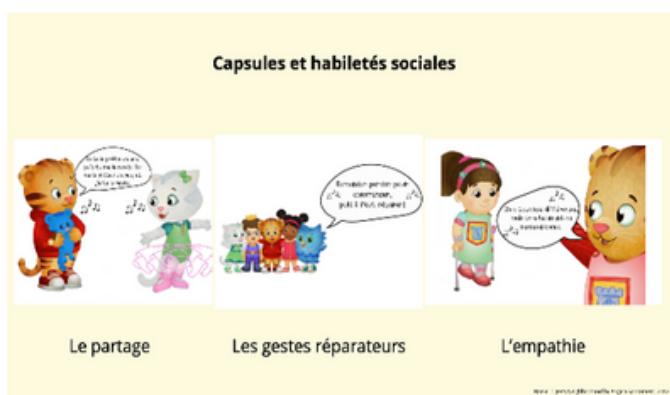


Image 4 : Le village de Dany (chanson)

Pour aider les enfants à reconnaître par eux-mêmes les comportements attendus, nous ferons des récits d'apprentissages (Escamilla, 2021). À la fin de chaque journée, les photos prises par l'enseignant seront projetées au tableau. Les enfants concernés expliqueront au reste du groupe l'action qu'ils avaient posée. Par exemple, un enfant pourrait expliquer qu'il a partagé un jouet avec son camarade pour jouer avec lui. En permettant aux enfants de verbaliser les bons coups de la journée, les élèves seront plus engagés dans le processus d'apprentissage.

De plus, en encourageant les situations de partage et d'empathie par un système d'émulation, les élèves devraient être plus engagés à mettre en pratique les habiletés sociales enseignées (Gaudreau et al., 2022, p. 67). L'enseignant pourra donner un collant à placer dans un cœur lorsque les enfants partagent ou lorsqu'ils font un geste empathique comme donner un compliment à un camarade (Image 5). Le renforcement positif par l'enseignante permet aussi à l'enfant de reconnaître le comportement prosocial et le reproduire (Skinner, 1953).



Image 5 : Le cœur du partage

Résultats attendus

Par le biais des interventions mises en place, nous devrions observer une augmentation des comportements prosociaux au cours des trois semaines du projet. En effet, l'enseignement explicite des habiletés sociales ciblées devrait permettre aux élèves de mieux comprendre et reproduire le comportement attendu. De plus, la lecture interactive donnera différents exemples concrets aux élèves pour faciliter l'acquisition de différents concepts enseignés. Grâce au système d'émulation et aux récits d'apprentissage, les élèves devraient être plus motivés à faire des gestes empathiques et à partager. De plus, nous pensons observer une diminution des conflits lors des jeux. Comme mentionné, la majorité des conflits recensés en classe étaient causés par des situations où les enfants n'arrivaient pas à partager. Grâce à l'enseignement et à l'intégration de l'habileté du partage, les élèves devraient être en mesure de résoudre davantage de conflits. De plus, nous nous attendons à observer un climat de classe plus positif lors des jeux et des transitions.

Analyse

Grâce aux interventions mises en place, nous avons pu observer une augmentation de situations de partage dans nos classes ainsi qu'une augmentation de comportements empathiques entre les élèves au terme des trois semaines de la mise en place du projet d'intervention. En comptabilisant les gestes prosociaux dans une grille d'élèves, il a été possible d'observer une petite augmentation au cours des trois semaines (Tableau 1). Lors de la première semaine, l'enseignante d'une classe de 15 élèves avait recensé 15 gestes. Lors de la troisième semaine, l'enseignante a observé 35 gestes de partage. Les gestes des partages ont plus que doublé sur une période de trois semaines. Cette augmentation peut être expliquée par le renforcement positif et les encouragements de l'enseignante. De plus, des rappels fréquents du système d'émulation étaient faits pour encourager les élèves à partager. Il est aussi possible d'observer que l'augmentation des gestes de partage entre la première semaine et la deuxième semaine est très grande (Graphique 1). En effet, puisque l'habileté sociale a été enseignée au début de la première semaine, le recensement du partage entre les élèves commençait en milieu de semaine ce qui explique l'écart entre les données.

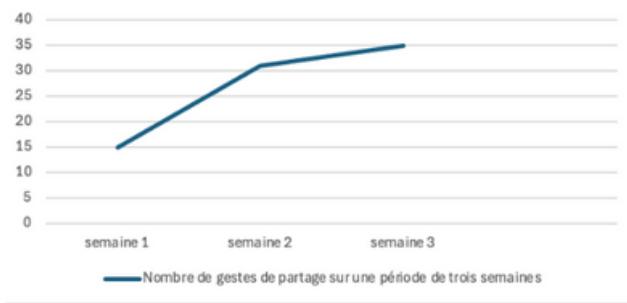
Cependant, il est important de noter que l'intégration des habiletés sociales comme le partage, la résolution de problèmes et l'empathie est un apprentissage à long terme. En effet, ces comportements prosociaux sont en constante évolution, et ce même à l'âge adulte.

Tableau 1: Gestes de partage observés sur une période de trois semaines dans une classe de quinze élèves du préscolaire

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Semaine 1	xx	xx		x	xx	x		x	xxx		x	x		x	
Semaine 2	xxx	xxx	x	xx	xxx	x	x	xx	xxx	x	xx	xxx	x	xx	x
Semaine 3	xxx	xxx	xx	x	xxx	x	xx	xx	x	xx	xxx	xx	xxx	x	

Graphique 1: Nombre de gestes de partage sur une période de trois semaines

Nombre de gestes de partage sur une période de trois semaines



Par conséquent, il serait impossible d'affirmer que les habiletés sociales travaillées avec les élèves ont été complètement intégrées seulement sur une période de trois semaines. De plus, puisque les observations doivent être qualitatives, subjectives et que l'enseignante ne peut être en mesure d'observer tous les élèves en même temps, il est difficile de quantifier l'augmentation au cours des trois semaines. Par ailleurs, en fonction du moment où l'habileté a été enseignée, il a été plus facile d'observer une augmentation de la mise en pratique de cette même habileté. Par exemple, le partage a été enseigné au début du projet d'intervention. Les membres de l'équipe avaient donc trois semaines pour observer les élèves démontrer cette habileté. En revanche, l'empathie a été enseignée lors de la dernière semaine. En enseignement, les horaires se chevauchent et les enseignants manquent parfois de temps pour enseigner tout ce qu'ils souhaitent. Étant donné que c'était la dernière semaine de prise en charge et qu'il y avait beaucoup d'autres activités au menu, tels que des sorties, nous avons manqué de temps quant à l'enseignement et la mise en place de cette habileté. Certes, nous avons pu expliquer et démontrer ce qu'est l'empathie, mais il nous a été impossible de confirmer l'amélioration de cette habileté sur une aussi courte durée.

En revanche, les quatre enseignants qui ont mis en place le projet d'intervention dans leur classe ont constaté une amélioration du climat de classe lors des périodes de jeu. Ils ont aussi remarqué que les élèves étaient un peu plus autonomes dans la résolution de conflits. De plus, il était primordial pour les enseignants de respecter la zone proximale de développement (Vygotski, 1985) de leurs élèves. Pour les élèves ayant des besoins spécifiques, les enseignants ont créé des situations de partage afin de permettre à ces enfants de vivre, eux aussi, des réussites. Par exemple, la différenciation pédagogique mise en place dans une classe pouvait être de dessiner avec un élève et de créer une situation de partage avec celui-ci (ministère de l'Éducation, 2020). Ce genre de situation a aussi été noté dans la grille d'observations des habiletés sociales travaillées.

Conclusion

Les habiletés sociales jouent un rôle primordial au préscolaire afin d'assurer un cheminement adéquat pour l'enfant. Le partage, la résolution de conflits et l'empathie sont des habiletés que l'enfant développera tout au long de son cheminement. Nous avons constaté que la mise en place de notre Projet d'intervention en contexte (PIC) sur l'enseignement des habiletés sociales a été bénéfique pour les

enfants du préscolaire. Bien que nous aurions aimé étaler ce projet sur plus de trois semaines afin d'y voir des résultats plus flagrants, nous avons toutefois constaté que les élèves étaient plus enclins à partager les jouets, ont développé des stratégies quant à la résolution de problèmes et se montraient plus empathiques envers leurs pairs.

En effet, ce projet a créé un climat de classe favorable aux apprentissages, car les conflits étaient beaucoup moins présents en classe.

Pour conclure, il est important de retenir que le processus d'apprentissage des habiletés sociales doit impérativement être soutenu par l'adulte et se faire de manière graduelle selon le rythme de l'enfant afin d'être bénéfique.

Références

- Agir-Tôt. (s.d.). Compétences sociales et affectives. Agir-Tôt. <https://agirtot.org/thematiques/facteurs-de-protection/les-dix-facteurs-de-protection/agir-tot-competences-sociales-et-affectives/>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). L'enseignement explicite des comportements: pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école. Chenelière de l'Éducation.
- 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.
- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (2021). L'éducation préscolaire au Québec: fondements théoriques et pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.
- Côté, V. (2009). Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2217/1/M10881.pdf>
- Decety, J. et Holvoet, C. (2021). Le développement de l'empathie chez le jeune enfant. *L'Année psychologique*, 121(3), 239-273. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.213.0239>.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.
- Empathie. (2021). Dans I. Jeuge-Maynart (dir.), *Le Petit Larousse illustré 2022*: Édition limitée (p. 427). Larousse.
- Escamilla, I. M. (2021). Learning Stories: Observation, Reflection, and Narrative in Early Childhood Education. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2021/learning-stories>
- Fortier, J. (2024, octobre). Apprendre à partager. Naitre et grandir. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/ik-naitre-grandir-enfant-savoir-partager/
- Gaudreau, N., Nadeau, M.-F., & Massé, L. (2022). L'utilisation des systèmes d'émulation au primaire. Vivre le primaire, 35(2), https://www.researchgate.net/publication/363884357_L'utilisation_des_systemes_d'emulation_au_primaire
- Harper, P. (2003). Petite chouette. Grund.
- Hoffman, J. L., Teale, W. H., & Yokota, J. (2015). The book matters! Choosing complex narrative texts to support literary discussion in the early grades. *Young Children*, 70(4), 8-13. https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/book_matters-young_children_2015_0.pdf
- Institut de la statistique du Québec. (2024). La proportion d'enfants de maternelle 5 ans vulnérables en augmentation depuis 10 ans. <https://statistique.quebec.ca/fr/communique/enfants-maternelle-5-ans-vulnerables-en-augmentation>
- Larochelle, D. et Wohlnoutka, M. (2021). Désolé ! L'art de s'excuser. Scholastic Canada.
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise: version approuvée. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dspe/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2020). Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.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, <https://www.erudit.org/fr/reviews/rechercheslmm/2015-v2-rechercheslmm03742/1047310ar/>
- Pfister, M. (2012). Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans. NordSud.
- Restrepo, G. (2015). Compte rendu de [Gordon, M. (2014). Racines de l'empathie. Changer le monde, un enfant à la fois. Québec : Presses de l'Université Laval]. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 162-164. <https://doi.org/10.7202/1033736ar>
- Santomero, A. (2012). Daniel Tiger's Neighborhood [série d'animation traduite]. Dans TFO. <https://www.tfo.org/serie/le-village-de-dany/000246368>
- Simard, V. (2024, 21 avril). Cultiver l'empathie chez son enfant. La Presse. <https://www.lapresse.ca/societe/2024-04-21/cultiver-l-empathie-chez-son-enfant.php>
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 50. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>
- Skinner, B. F. (1956). Science and human behavior. The Macmillan Company. <https://archive.org/details/dli.ernet.448915/mode/2up>
- Vygotski, L. S. (1985). Pensée et langage (F. Sévé, Trad.). Paris : Éditions Sociales. (Œuvre originale publiée en 1934)
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/232594822_Accelerating_Language_Development_Through_Picture_Book_Reading
- Zietlow Miller, P. et Hill, J. (2019). La gentillesse, c'est... Scholastic Canada.

Les premiers apprentissages socioaffectifs au préscolaire

Elizabeth Asselin



Introduction

L'enfance préscolaire est une période cruciale pour le développement global de l'enfant, notamment dans le domaine affectif. À cet âge, les enfants commencent à prendre conscience de leurs émotions et à développer des compétences essentielles pour les exprimer, les comprendre et les gérer. Cependant, ces compétences émotionnelles ne se construisent pas de manière spontanée ; elles nécessitent un environnement favorable et un accompagnement adapté (Bouchard, 2019). Dès les premières semaines de mon stage, j'ai senti que les élèves avaient besoin d'être outillés concernant les habiletés socioaffectives. Il devenait donc incontournable de mettre en valeur un projet d'intégration portant sur les différentes étapes d'apprentissage des émotions, et ce, dans un contexte adapté aux élèves du préscolaire. De ce fait, lors de mon projet d'intégration, j'ai eu l'opportunité de créer une séquence d'apprentissage permettant de travailler la reconnaissance, l'identification et l'autorégulation des émotions. Cette séquence d'apprentissage est en lien avec le développement émotionnel de l'enfant, car elle soutient les formes de développement socioaffectif de ceux-ci. Cet article propose d'explorer ces différentes étapes et de mettre en lumière les pratiques pédagogiques mises en place pour soutenir le développement affectif des enfants d'âge

préscolaire, en particulier à travers l'analyse des données recueillies durant cette expérience. De ce fait, je me suis posé la question suivante : Comment la séquence d'enseignement apprentissage que j'ai mis en place est cohérente avec le développement de l'enfant au préscolaire ?

Identification et reconnaissance des émotions

Afin d'aider mes élèves à comprendre le monde des émotions et à développer des compétences émotionnelles, j'ai décidé d'amorcer le projet par une lecture interactive de l'album « La couleur des émotions ». La littérature jeunesse aborde souvent des thèmes sociaux et émotionnels qui sont très importants dans le développement affectif des jeunes enfants. Ils sont également considérés comme des supports d'apprentissages auquel les enfants apprennent à comprendre les comportements humains (MEN, 2017). De ce fait, la lecture de cet album a permis aux élèves d'aborder vaguement les émotions suivantes : la joie, la colère, la tristesse, la

sérénité, la peur et ainsi permettent aux élèves d'avoir de premiers échanges en grand groupe concernant ces émotions. Nous avons pris le temps de discuter et échanger sur les différentes émotions et le vocabulaire lié à chacune d'elle. Je me suis rapidement rendu compte que certains élèves n'utilisaient pas les bons termes pour décrire leur émotion. Par exemple, un élève pouvait mélanger la joie et la sérénité ou la colère et la tristesse. Dans les jours qui ont suivi, nous avons exploré une émotion par jour. Puisque j'ai remarqué que certains élèves mélangeaient certaines émotions, j'ai pris soin d'amorcer chaque situation d'apprentissage par la même recette. Nous commençons par échanger sur le vocabulaire présent autour de cette émotion et de faire l'apprentissage des mots appropriés. La connaissance des mots qui représente chaque émotion ainsi que l'identification de chacune d'elle constitue la première étape dans le processus de l'enseignement des émotions (INSPQ, 2022). En effet, l'apprentissage des émotions en maternelle se fait en plusieurs étapes. Il est primordial d'enseigner aux élèves à identifier leur émotion avant d'apprendre plusieurs stratégies afin de les réguler. Il est important d'enseigner aux élèves à nommer les différentes émotions tout en les accompagnant dans le développement de leur vocabulaire émotionnel (Lapenu, E, 2019). En travaillant cela avec les élèves, ils seront en mesure d'utiliser des mots précis afin d'exprimer ce qu'ils ressentent dans les situations de la vie courante. L'élève peut également utiliser différents verbes ou différentes expressions pour exprimer la peur ou la colère (je suis effrayé, j'ai eu une peur bleue, etc.). Ensuite, il y avait une discussion autour de cette émotion. Les élèves étaient en mesure d'utiliser le vocabulaire préalablement appris lors de l'amorce. J'ai ensuite présenté une image d'une personne ressentant l'émotion du jour auquel nous nous attardions (exemple, un visage de quelqu'un qui pleure pour parler de l'émotion de la tristesse). Les élèves devaient nommer ce qu'il voyait sur le visage, en parlant des yeux, la bouche, le nez, et les signes physiques, etc.

Par la suite, selon l'émotion abordée, nous demandions aux élèves de nommer une situation ou un fait qui pourrait provoquer cette émotion. Cela a permis aux élèves d'identifier les signes d'une émotion, d'être en mesure de constater que chaque personne peut éprouver une émotion différente selon une dite situation et d'être en mesure d'utiliser le vocabulaire préalablement appris avec les élèves. Par exemple, un enfant qui peut reconnaître facilement les signes de tristesse sur le visage d'un ami éprouvera de l'empathie pour lui et sera en mesure de réagir en fonction de la situation. Il lui laissera de l'espace où il le consolera. Au contraire, les enfants qui éprouvent davantage de difficultés à se représenter les émotions connaîtront des interactions sociales plus ardues avec les pairs (Bouchard, C, 2019). Ensuite, nous avons nommé des moyens possibles pour retrouver notre calme face à une émotion plus négative. La liste des moyens énumérés par les élèves s'est retrouvée au tableau et les élèves pouvaient s'y référer au besoin et proposer d'autres moyens au fur et à mesure de l'avancement du projet. À la suite de la discussion, les enfants sont amenés à remplir leur « Cahier des émotions ». Ce cahier consiste à ce que chaque enfant représente, à l'aide de dessins, des événements ou des choses qui lui font ressentir l'émotion du jour. Le dessin devient donc une forme de langage symbolique et un moyen pour eux de communiquer leur émotion (Naitre et grandir, s.d.). À la suite de cette activité, il y avait un moment d'échange entre les élèves. Les élèves volontaires avaient l'opportunité de partager et d'expliquer leur dessin aux autres élèves de la classe. Plusieurs enfants prenaient la parole et étaient en mesure

d'exprimer leur émotion telle que : Ce qui me rend triste c'est quand je dois laisser mon chat le matin pour aller à l'école ou ce qui me rend en colère c'est lorsque mon ami prend mes jeux sans me demander la permission. Cette causerie visait à encourager les élèves à verbaliser ce qu'ils ressentent, à partager leurs expériences émotionnelles avec leurs camarades, à identifier les situations pouvant susciter en eux les émotions vues en classe et à utiliser le vocabulaire émotionnel préalablement enseigné.



Images 1 ; Exemples de créations des élèves dans leur cahier des émotions

Finalement, en terminant la journée, je lisais une histoire aux élèves concernant l'émotion du jour. Ces lectures permettaient aux élèves d'enrichir le vocabulaire émotionnel et de présenter des personnages qui ressentent des émotions variées dans des contextes proches du quotidien des enfants. Enfin, le programme-cycle souligne que la littérature jeunesse permet à l'enfant de se comparer en voyant, par exemple, que des personnages ont certaines caractéristiques semblables ou différentes des siennes (ministère de l'Éducation, 2021). Par le fait même, les histoires racontées aux enfants présentent souvent des solutions pour s'apaiser. Cela a permis de garnir notre mur des solutions.

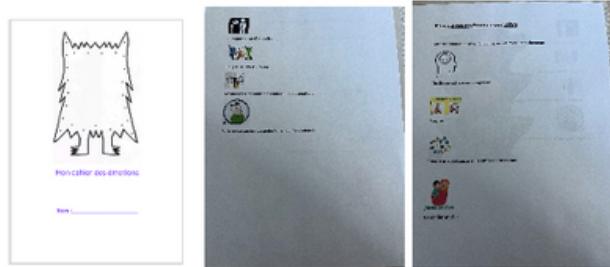


Images 2; Histoires racontées aux élèves

Les émotions dans le jeu libre

Les échanges sur les signes visibles d'une émotion sur un visage et les moments de partage entre les élèves permettent aux enfants de développer leur capacité d'observation, mais aussi leur empathie. Ils commencent à comprendre que leurs pairs vivent des émotions similaires, ce qui favorise le soutien et la coopération entre les élèves. Ce projet trouve aussi sa place dans d'autres endroits de la classe, notamment dans le coin symbolique, où des scénarios peuvent émerger du vécu émotionnel des enfants. J'avais mis à la disposition des élèves plusieurs accessoires (masque, chapeau, déguisements, etc.) où ils pouvaient expérimenter différentes expressions d'émotions et ainsi se créer une panoplie de scénarios. Évidemment,

avant d'être complètement autonome dans les jeux symboliques, ce contexte demande généralement un apprentissage guidé par l'enseignant (Bouchard, 2019). De plus, puisque le jeu libre occupe une grande place à l'éducation préscolaire, les apprentissages réalisés durant les discussions, les lectures interactives ou durant la réalisation du carnet des émotions permet aux enfants de parfaire leur habileté sociale durant le jeu libre. D'ailleurs, au fil de l'avancement du projet, j'ai remarqué que le nombre de conflits pendant les jeux libres, pendant l'habillage au vestiaire ou pendant les entrées en classe avait beaucoup diminué et les élèves étaient en mesure de communiquer leur ressenti avec un vocabulaire riche et précis. Les élèves devenaient progressivement plus à l'aise pour exprimer leurs préoccupations, tout en développant une plus grande sensibilité et une meilleure écoute envers les émotions et les besoins de leurs camarades. Lorsque je sentais qu'un élève avait besoin de support ou d'aide dans la reconnaissance de ses émotions, nous prenions le temps ensemble d'aller chercher son cahier des émotions ou de faire référence à l'affiche et ainsi se remémorer les signes ou les astuces que nous avions trouvés ensemble pour s'apaiser.



Images 3 ; Les moyens trouvés par les élèves pour s'apaiser et le cahier des émotions

D'autre part, j'ai vu aussi plusieurs élèves en mesure de prendre la parole avec confiance pour exprimer leur émotion. Par exemple, Noah (nom fictif), un petit garçon de la classe, s'est exprimée pendant l'échange en fin de matinée, il a dit qu'il se sentait triste ce matin, car il s'était chicané avec son frère avant de venir à l'école. J'ai aussi remarqué que plusieurs élèves étaient à l'écoute lors de son témoignage et qu'ils ont essayé de le réconforter en parole. De plus, j'avais mis à la disposition des élèves des marionnettes où ils pouvaient mettre en œuvre les apprentissages réalisés en se créant des scénarios et en jouant avec leurs pairs.

Le rituel pour ancrer les apprentissages

Lorsque nous avions terminé de voir toutes les émotions du livre, un rituel quotidien s'est instauré auprès des élèves. Chaque matin, lors de l'entrée, les enfants choisissaient la couleur représentant leur humeur du jour et déposent leur photo dans un bocal correspondant à la couleur de leur émotion. Ces couleurs faisaient référence à la lecture de l'album la couleur des émotions. De plus, nous débutions notre journée avec une causerie. Les élèves volontaires pouvaient expliquer la raison pour laquelle ils ressentent cette émotion. Les causeries permettent de verbaliser les raisons de leur état émotionnel, renforçant ainsi l'introspection et la capacité à communiquer ce qu'ils ressentent. Chaque enfant peut apporter sa contribution en lien avec celle des autres ; les propos se complètent, s'approfondissent, se nuancent (Fortin & Thériault, 2023). Afin de donner un modèle aux élèves, ma

photo était également présente et je faisais l'exercice avec les élèves chaque matin. De plus, cela a permis aux élèves de favoriser la reconnaissance des émotions chez les autres. Ce que j'ai remarqué de pertinent quant à ce rituel dans la classe, c'est ce que les élèves étaient en mesure d'apporter des solutions aux élèves à leur différent état d'âme.

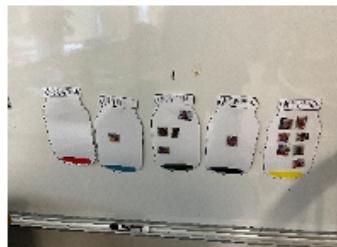


Image 4 ; Les bocaux des émotions où les élèves pouvaient déposer leurs photos

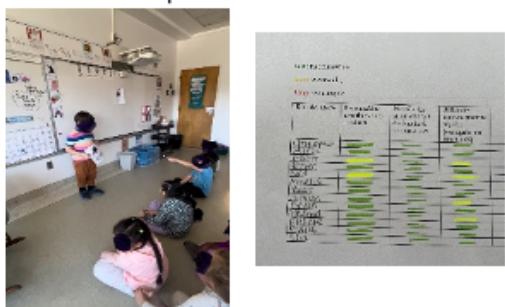
En route vers l'autorégulation

Dans l'optique du projet présenté dans cet article, l'autorégulation a été observée sous différentes formes, soit par le jeu libre, le jeu symbolique, par les stratégies de retour au calme ou par les discussions guidées. Chacune de ces approches impliquait que l'adulte guide l'enfant dans sa réflexion émotionnelle future en donnant l'exemple ou en donnant un accès direct à sa pensée. L'adulte prend part au jeu et modélise sa manière de partager son état émotionnel, et ce, jusqu'à ce qu'il se retire (Bouchard, C. 2019). La gestion et la régulation des émotions prennent une place importante dans ce projet puisque cela confirme la compréhension des élèves quant à la reconnaissance et à l'identification des émotions. Afin d'observer la manière de gérer les émotions des élèves, nous avons mis en place un coin symbolique de marionnette où les enfants étaient invités à simuler des scénarios avec des accessoires qui leur permettaient de favoriser l'expression de certaines émotions. Ainsi, les enfants étaient amenés à simuler des chicanes, à exprimer des émotions et à trouver des pistes de solutions. Il pouvait également élaborer des scénarios sans problématiques précises où il pouvait exprimer de la joie, du bonheur, de l'excitation, etc. Le jeu symbolique constitue également un cadre d'apprentissage riche permettant à l'enfant de mobiliser ses compétences en autorégulation. En effet, ces situations de jeu impliquaient une interaction entre les enfants, le respect des règles établies, la planification du scénario ainsi que l'attribution et le maintien des rôles (Montminy, 2018). Il était également possible de voir plusieurs petites actions concrètes qui permettaient d'observer une autorégulation des émotions chez l'enfant dans le jeu libre, lors des collations ou lors des rassemblements. Par exemple, un enfant qui prend une grande inspiration avant de répondre à un ami qui l'a frustré, au lieu de crier, me permet de constater qu'il utilise les moyens proposés en classe pour retrouver un état de calme. Un ami qui va au coin calme lorsqu'il ressent dans son corps les signes de la colère. Je pouvais pister les élèves afin de les guider dans leur scénario, je pouvais également questionner les élèves sur leur façon de réagir et cela pouvait bonifier le jeu des élèves et leur permettre de comprendre que chacun réagit différent à une situation. De ce fait, cela a permis d'obtenir une panoplie de solutions différentes pour régler les problèmes ou pour

soulager une émotion ressentie (Lemay et al., 2017). De plus, la liste des moyens proposés aux élèves avec des petites images pour les aider à bien identifier la solution proposée est affichée au tableau, ce qui leur a permis d'avoir un aide-mémoire des stratégies d'apaisement à proximité pour les aider à réguler leur émotion.

Constats et résultats

En me basant sur les observations faites durant le projet, je peux affirmer que la majorité des élèves ont progressé dans leur développement émotionnel, en cohérence avec les phases de développement. Lors de mon projet, j'ai rempli une grille présentant quelques critères d'observation pour être en mesure de constater les progrès chez mes élèves. J'ai pu constater que la plupart de mes élèves ont eu une amélioration quant à l'identification des émotions et la reconnaissance de ceux-ci et également à utiliser les différents moyens mis en place dans la classe pour s'apaiser et retrouver un sentiment de bien-être. Je remarque également que le soutien de l'adulte est primordial pour arriver à ce consensus. Par exemple, la majorité des élèves ont été capables de nommer l'émotion qu'ils ressentaient à différents moments de la journée et dans plusieurs contextes différents. Plusieurs ont commencé à reconnaître les signes non verbaux d'émotions chez leurs pairs (expressions faciales ou comportements). Certains élèves ont spontanément utilisé le vocabulaire émotionnel présenté en classe pour expliquer leurs réactions. Comme le décrit Bouchard, 2019 « Ces observations indiquent un franchissement vers une meilleure conscience émotionnelle, signe d'un passage de la phase d'identification intuitive à une identification plus consciente et verbalisée ».



Images 5 ; Un élève qui verbalise ce qui lui fait ressentir de la peur à ses pairs et une photo de la grille d'observation

De plus, j'ai pu observer que des comportements impulsifs se sont transformés, chez plusieurs, en gestes plus réfléchis accompagnés d'une verbalisation de l'émotion ressentie et plusieurs élèves ont été vus à mettre en pratique des stratégies d'apaisement que nous avons vues en classe lors des présentations de chacune des émotions (respirer, aller dans un coin calme, utiliser un objet réconfortant, etc.). De ce fait, j'ai pu voir une grande différence dans les habiletés sociales des enfants. Par exemple, les enfants démontraient plus de sensibilité aux émotions des autres, cherchant parfois à consoler ou aider un pair en détresse. Ils étaient plus souvent en mesure de résoudre des conflits avec des mots appris dans le cadre du projet. En me basant sur les observations faites durant le projet, je peux affirmer que la majorité des élèves ont progressé dans leur développement émotionnel, en cohérence avec les phases de développement de l'enfant.

Conclusion

Somme toute, le développement des compétences émotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire est un cheminement graduel, parfois complexe, qui demande un accompagnement soutenu de la part des adultes présent dans la vie des enfants. Pour amener l'enfant à exprimer ses émotions, il importe de l'accompagner tout en étant calme, rassurant et sécurisant. On oublie parfois que chez les tout-petits, les émotions peuvent être très intenses parce qu'ils n'ont pas encore acquis la maturité émotionnelle qui leur donne la capacité de prendre du recul, de réfléchir ou d'analyser une situation (Gueguen, 2014). Il est donc primordial de leur offrir des occasions d'explorer le monde des émotions, de les comprendre et, surtout, d'apprendre à les exprimer de manière adéquate. C'est en créant avec eux des outils concrets et en intégrant ces apprentissages dans la routine quotidienne que nous les soutenons dans ce processus. En tant qu'enseignante, nous savons que la gestion des émotions ne s'acquiert pas instantanément lors d'un projet intégrateur d'une durée de deux semaines, ni même complètement durant la petite enfance. Il s'agit d'une compétence qui se développe tout au long de la vie de l'enfant. Toutefois, amorcer cet apprentissage dès la maternelle permet aux enfants de bâtir des bases solides qui les accompagneront durablement. La mise en œuvre de mon projet lors de mon stage en maternelle a permis d'observer que, progressivement, les enfants sont devenus plus habiles à reconnaître ce qu'ils ressentent, à développer de l'empathie envers les autres et à mettre en pratique les stratégies proposées. Lorsqu'ils disposent de repères visuels, de mots pour s'exprimer et d'un environnement sécurisant, ils sont plus disposés à appliquer ce qu'ils apprennent au quotidien. Ce projet pourrait être enrichi davantage en explorant d'autres concepts connexes, tels que l'estime de soi, la résolution de conflits, ou encore une exploration sur les différences de chacun. Il serait également pertinent d'intégrer les familles dans cette démarche, en leur proposant des outils simples à utiliser à la maison afin d'assurer une continuité entre le milieu scolaire et le milieu familial. Le développement de la dimension affective et sociale est au cœur du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2001), et il constitue un pilier essentiel afin de permettre à chaque enfant de favoriser la connaissance de soi et des autres, et ainsi établir des relations harmonieuses dans la vie de tous les jours.

Références

- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M. & Thériault, P. (2023). La causerie à la maternelle 4 ans : une activité toute désignée pour soutenir le développement du langage oral. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 236-267. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1314>
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Éditions Robert Laffont.
- INSPQ (2022). *Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés*. <https://www.inspq.ca/sites/default/files/publications/2865-developpement-socioaffectif-enfant-0-5-ans.pdf>
- Lapenu, E. (2019). *La gestion des émotions en moyenne section en maternelle*. Repéré à :<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas200434>
- Montminy, N. (2018). Comment favoriser l'autorégulation de l'enfant au préscolaire. *Passé-temps*. <https://passetemps.com/blogue/autorregulation-de-enfant-au-prescolaire>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3T2V6nG
- Naître et grandir. (s.d.). Le dessin, bien plus que du plaisir!. <https://naitregrandir.com/fr/dossier/dessin-bien-plus-que-du-plaisir/>

L'utilisation d'outils pour la régulation des émotions au préscolaire

Aurélie Moreault-Maguire et Marie Goulet



Introduction

La gestion des émotions à l'éducation préscolaire est un élément complexe et primordial dans le développement affectif des enfants. Selon le Programme-cycle de l'éducation préscolaire, la régulation émotionnelle serait même un déterminant de la réussite scolaire (MEES, 2023). Cela dit, en contexte préscolaire, les enfants ont besoin d'un soutien et d'un accompagnement pour la gestion et la régulation de leurs émotions, par des adultes qui sont en mesure de reconnaître et d'accueillir ce qu'ils ressentent. Les pratiques enseignantes, comme l'observation et l'instauration d'outils, tels que des supports visuels ou des stratégies modélisées dans différents contextes de classe, ont une grande incidence sur l'acquisition d'habiletés émotionnelles.

« Le fait d'observer les diverses manifestations de l'autorégulation en classe permettrait à l'adulte de mieux orienter ses pratiques enseignantes, de manière à soutenir l'enfant dans son développement, voire à favoriser sa réussite éducative. » (Montminy, 2018)

Contextes d'observation

Le premier contexte de classe présenté est en milieu rural et dans un contexte socioéconomique favorisé. Les 13 élèves de la classe sont issus de la culture québécoise. Il y a peine une centaine d'élèves dans toute l'école. La classe reçoit 2h d'aide à la classe par jour, dans divers contextes d'apprentissage et de transition.

Le deuxième contexte de classe est pratiquement l'opposé du premier. En effet, ce stage 4 s'est réalisé en milieu socioéconomique défavorisé, dans une école de 600 élèves. La classe compte 18 élèves, dont plus de la moitié sont issus d'une minorité culturelle ou de l'immigration. Parmi ces élèves, deux sont des élèves HDAA et certains pourraient éventuellement être considérés comme tels. La classe a la présence d'une aide à la classe une à deux heures par jour, selon les besoins des autres classes du préscolaire. Une TES est présente à temps plein, mais s'occupe d'un seul élève à besoins particuliers (trouble du spectre de l'autisme).

Tableau 1. Comparaison des deux contextes d'observation		
Éléments comparés	Contexte 1 : Milieu rural, favorisé	Contexte 2 : Milieu urbain, défavorisé
Milieu	Rural	Urbain
Statut socioéconomique	Favorisé	Défavorisé
Nombre d'élèves dans l'école	Environ 100 élèves	Environ 600 élèves
Nombre d'élèves dans la classe	13 élèves	18 élèves
Diversité culturelle	Tous issus de la culture québécoise	Plus de la moitié sont issus de minorités culturelles ou de l'immigration
Présence EHDAA	Aucun mentionné	Deux élèves ehda + quelques élèves en évaluation potentielle
Aide à la classe	2h/jour dans divers contextes d'apprentissage et de transition	1 à 2h/jour selon les besoins dans les autres classes
Présence de TES	Aucune	Présente à temps plein, mais assignée à un seul élève TSA

Malgré les deux contextes de classes différents, un besoin flagrant quant à la gestion des émotions de nos élèves a été constaté. Effectivement, cette composante du développement global est présente et cruciale, peu importe le contexte donné. Alors, des moyens concrets et efficaces devaient être mobilisés afin de soutenir les élèves dans leur développement affectif. Il est indéniable que certains défis rencontrés soient tout à fait normaux chez les enfants d'âge préscolaire, mais le besoin de leur venir en aide reste présent, considérant que le bien-être des élèves est une priorité.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : comment outiller les enfants afin de les aider dans la régulation émotionnelle, dans l'objectif de rendre accessible la gestion de leurs émotions en leur proposant des moyens à leur portée ?

Nous partagerons nos expériences respectives, les outils mis en place dans nos deux contextes, ainsi que les bénéfices aperçus chez nos élèves.

Continuum de la régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle, qui renvoie à la capacité de l'enfant à prendre conscience de ses émotions, à les comprendre et à les gérer de manière appropriée selon la situation, est essentielle pour le bien-être émotionnel de l'enfant et pour ses interactions sociales. Le développement de cette forme d'autorégulation permet à l'enfant de mieux gérer les conflits et de faire preuve d'empathie envers les autres. (Slot, 2017).

La régulation émotionnelle se fait de façon progressive. Chaque enfant va donc progresser à son rythme dans ce continuum. À noter que les interactions avec les adultes ainsi qu'avec les pairs contribueront à l'acquisition d'habiletés de régulation. En apprenant graduellement à gérer ses émotions, l'enfant déploie des stratégies, soutenues par des interventions directes ou indirectes. C'est en assimilant ces stratégies de corégulation que l'enfant pourra, par la suite, reconnaître ses émotions de manière autonome et mieux les gérer. (Montminy, 2018) On peut alors affirmer qu'un enfant faisant preuve d'autorégulation est en mesure de s'arrêter et d'apaiser son émotion intense. Par exemple, un enfant qui vit beaucoup d'excitation et de joie dans son jeu est capable de retrouver son calme lorsqu'il devra effectuer une transition.



Figure 1. Processus partagé du développement de l'AR

Source : Montminy, 2018

Outils favorisant la régulation des émotions

Tout d'abord, la régulation a été amenée de façon progressive selon le continuum de la régulation dans les deux contextes donnés. Au départ, les élèves ont appris pourquoi il est important de se sentir bien dans notre cœur et notre tête, soit l'intention derrière les stratégies utilisées pour réguler les émotions. Autant les émotions peuvent sembler entraver les apprentissages lorsqu'elles sont vécues de façon intense, autant elles peuvent aussi faciliter les processus cognitifs, comme l'attention et la mémoire lorsqu'elles sont régulées (Denervaud et al., 2017). De façon imagée et vulgarisée, les enfants comprennent que, lorsqu'une émotion les envahit et prend trop de place, leur cerveau n'est pas disponible pour apprendre. Il faut donc bien gérer les grosses émotions pour pouvoir apprendre à l'école.

Premier contexte

Dans le premier contexte de classe, il a été constaté que les élèves sont fragiles émotionnellement, principalement lors des transitions. Pour répondre à ce besoin, un moment a été intégré à la routine pour aider à calmer les émotions lors de ces moments clés. Il s'agit d'une routine dirigée de respiration rythmée, que l'on nomme les « pauses respiration », qui vise à aider les enfants à se calmer pour ainsi les rendre plus disponibles pour leurs apprentissages.

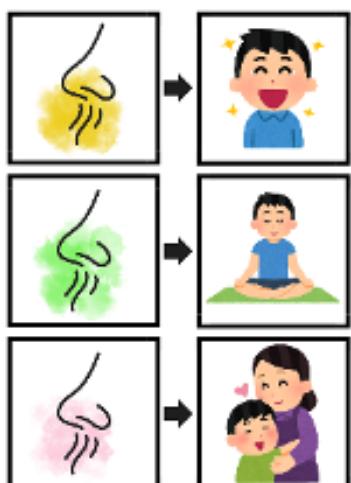
Pour ce faire, l'application RespiRelax est projetée sur le tableau interactif, permettant aux élèves de synchroniser leur respiration avec un support visuel et de se concentrer sur ce moment de détente. En revanche, il s'est avéré que, pour certains élèves, cette stratégie de respirer pour se calmer reste trop abstraite pour eux; cela ne correspond pas à leur zone proximale de développement. Ce constat a mis en lumière qu'il était primordial de concrétiser davantage les stratégies de respiration pour guider les élèves.

Tout d'abord, afin de construire graduellement la capacité des enfants à réguler leurs émotions, il a été essentiel de travailler la reconnaissance des émotions. C'est à partir de l'album La couleur des émotions que nous avons réalisé maintes activités et discussions en lien avec la reconnaissance des émotions dans les différents contextes connus à l'école. Les enfants ont appris à associer leurs émotions de base à des couleurs, ce qui facilite grandement leur compréhension.

À la suite de ces apprentissages, les notions abordées en lien avec la reconnaissance des émotions ont été intégrées aux pratiques de présence attentive déjà présentes au quotidien, afin de rendre l'objectif de régulation émotionnelle plus accessible et concrète pour les enfants. En fait, une nouvelle approche a été introduite lors des « pauses respiration » : la respiration colorée.

La respiration colorée est un principe de visualisation où l'on associe une couleur à l'émotion ressentie (Étienne et Adam, 2021). Par exemple, si l'on souhaite ressentir de la joie, on propose aux enfants « d'inspirer la couleur jaune », une couleur que l'on aurait préalablement associée à la joie. Dans le contexte de retour au calme lors des transitions, c'est le vert qui est « inspiré », puisque la couleur verte est celle associée au calme et à la sérénité, comme mentionné lors des activités basées sur l'album La couleur des émotions.

Cela dit, une fois que les enfants eurent bien intégré la respiration de la couleur verte lors des pauses respiration, ils ont pu l'appliquer dans tous les contextes du quotidien lorsque nécessaire. Avec l'aide d'un visuel accessible dans la classe, les élèves se réfèrent à cette stratégie lorsqu'ils vivent des grosses émotions. Toujours en faisant référence aux couleurs des émotions, un enfant qui se sent triste s'imagine respirant la couleur jaune pour l'aider à ressentir la joie, ou encore, un enfant qui s'ennuie de ses parents s'imagine respirant la couleur rose pour ressentir l'amour qu'il a besoin. L'objectif restant le même : d'utiliser la respiration pour réguler une émotion de façon plus tangible pour les enfants.



Source : OpenAI (2025), ChatGPT (version du 18 avril)

Second contexte

Pour le second contexte de classe, le projet a également débuté par la lecture de l'album La couleur des émotions, un classique largement utilisé en éducation préscolaire. Grâce à ses illustrations attrayantes et son contenu adapté aux enfants, l'album a rapidement suscité l'intérêt des élèves. C'est à cette étape qu'a été instauré un tableau des émotions, mis à la disposition des enfants en tout temps (ou presque), afin de favoriser l'expression et l'identification de leurs émotions. Les supports visuels servent à illustrer des stratégies de régulation. Par

exemple, le tableau des émotions aide l'enfant à reconnaître ce qu'il ressent et à adopter des moyens pour mieux se réguler (Montminy, 2018).

Pour développer la capacité des élèves à reconnaître et à distinguer les émotions de base (joie, tristesse, colère, sérénité, peur et amour), des chansons tirées de la série Chaminou (disponible sur le site Naître et grandir) ont été utilisées. L'écoute s'est faite sans mentionner au préalable l'émotion abordée dans la chanson, incitant ainsi les élèves à être attentifs aux indices sonores et contextuels pour identifier l'émotion en question. Ces écoutes sont suivies de discussions de groupe, durant lesquelles les élèves analysent les signes visibles ou invisibles liés à chaque émotion (ex. : sourcils froncés en cas de colère, papillons dans le ventre lorsqu'on ressent de l'amour, etc.). [Lien vers les chansons de Chaminou](#)

Le tableau des émotions est accessible aux enfants tout au long de la journée. Progressivement, plusieurs élèves ont commencé à s'y référer spontanément pour identifier leur état intérieur. Par exemple, un élève habituellement discret se rend régulièrement au tableau pour y placer son nom en dessous de l'émotion qu'il ressent, sans que personne ne l'y invite. Ce geste est devenu un moyen d'expression non verbal rassurant, démontrant une prise de conscience croissante de ses émotions.



Une fois que la majorité des enfants eurent maîtrisé l'utilisation du tableau de manière autonome et pertinente, l'introduction du personnage « Polo le renard », un explorateur de pierres précieuses imaginé par La Brigade éducative, est venue enrichir l'utilisation de l'outil. Polo part à la recherche de pierres aux pouvoirs symboliques aidant à la gestion des émotions. Une courte vidéo disponible sur YouTube permet d'introduire le personnage. [Présentation de Polo le renard](#)

Par la suite, l'utilisation du matériel associé à Polo est adaptée aux besoins spécifiques du groupe. Par exemple, l'introduction de la pierre du trou noir a été priorisée, car plusieurs élèves ont manifesté des difficultés à gérer des émotions dites « négatives », telles que la tristesse ou la colère. Cette pierre symbolise l'absorption des énergies négatives : l'enfant la serre fortement dans ses mains pendant quelques minutes pour apaiser ce qu'il ressent. Lorsque les énergies négatives sont absorbées par la pierre, celle-ci devient mauve (causé par le contact de la chaleur humaine). Cet effet « magique » auprès des enfants renforce encore plus l'intérêt à tenter cette stratégie et à en croire les bienfaits (qui sont réels, car ils prennent un moment pour réguler leur émotion).

Un visuel clair a été conçu par la suite pour accompagner l'utilisation de cette stratégie. Ce support visuel agit également comme outil de corégulation, en guidant l'enfant dans la démarche de retour au calme (Montminy, 2018).



Traces récoltées

Premier contexte

Les traces récoltées dans le premier contexte d'observation sont en majorité de nature autoévaluative. Effectivement, afin de faire prendre conscience de l'état de bien-être que procure la présence attentive, il a été pertinent de questionner les enfants pour savoir comment ils se sentent après les pauses respiration. Les enfants mentionnent comment ils se sentent et évaluent leur capacité à se calmer lors des pauses respiration avec l'aide d'un visuel.



Les élèves se sentent soit dans la forêt verte, la forêt jaune ou la forêt rouge, en fonction de l'intention d'apprentissage donnée. Dans le cas présent, l'intention est de s'arrêter pour profiter d'un moment de calme avant de poursuivre les activités.

Forêt verte : Je suis capable de m'arrêter et de respirer pour me sentir calme.

Forêt jaune : Je trouve difficile de m'arrêter et de respirer pour me sentir calme, j'y parviens avec de l'aide.

Forêt rouge : Malgré l'aide apportée, je ne parviens pas à m'arrêter et à respirer pour me calmer.

Au départ, étant donné que plusieurs élèves ne constatent pas les bénéfices de la respiration pour se calmer, beaucoup d'entre eux se sont autoévalués dans les forêts jaune ou rouge. Après avoir instauré le principe de la respiration colorée et après l'avoir pratiqué à plusieurs reprises, une différence notable est observée. Les enfants prennent davantage le temps de s'arrêter pour « respirer la couleur verte » en déployant leurs stratégies, contrairement à auparavant où certains ne restaient que passifs sans même essayer de respirer de façon rythmée. Leurs autoévaluations ont fait ressortir le même constat, soit que l'état de calme est davantage ressenti et qu'il est plus facile d'y parvenir.

Tableau 2. Autoévaluation des enfants à la suite des pauses respiration

	Avant l'instauration de la respiration colorée (nombre d'enfants)	Après l'instauration de la respiration colorée (nombre d'enfants)
Forêt verte	6	10
Forêt jaune	4	3
Forêt rouge	3	0

À la suite des observations faites par l'adulte et des autoévaluations des enfants, il est possible de tirer la conclusion que la respiration colorée a un impact positif sur le retour au calme, et donc, sur la régulation émotionnelle des enfants.

Second contexte

Dans le cadre du projet intégrateur en contexte de classe, la diversité culturelle, les besoins particuliers et les défis émotionnels sont bien présents. Le contexte de classe, bien mouvementé, a très peu favorisé la prise de traces concrètes et systématiques pour documenter l'évolution des élèves. Toutefois, de nombreuses observations en contexte réel ont permis de constater les effets positifs des interventions mises en place. Les pierres fabuleuses de Polo le renard : La pierre du trou noir, par exemple, est utilisée avec des élèves qui éprouvent des difficultés à canaliser leur colère. En serrant la pierre dans leurs mains pour « absorber les énergies négatives », les enfants vivent un moment de recentrage qui s'est avéré efficace. Une élève a même affirmé, après un conflit, qu'elle souhaitait utiliser la pierre pour se calmer et se sentir mieux.

En somme, même si les données recueillies ne sont pas quantifiables ou formelles, les observations en classe ont clairement démontré que les stratégies mises en place ont permis aux enfants de mieux identifier, exprimer et gérer leurs émotions. Ces interventions ont favorisé un climat de classe plus serein, une meilleure autonomie affective chez plusieurs élèves, et un engagement accru dans les activités d'apprentissage.

Effets bénéfiques observés

Au terme de l'analyse de nos traces ainsi qu'en comparant les outils mis en place, nous observons qu'un enfant qui possède de bonnes habiletés de régulation émotionnelle (Jahromi, Bryce et Swanson, 2013)

:

- Est davantage disponible et réceptif aux situations d'apprentissage ;
- Établit des relations plus harmonieuses avec les adultes et ses pairs ;
- Participe à l'instauration d'un climat de classe positif et à une gestion de groupe plus efficace ;
- Développe davantage son autonomie ;
- Se sent plus confiant avec lui-même et ses pairs ;
- Favorise un sentiment de bien-être.

Tableau 3. Les outils et les effets observés

Outils/Stratégies	Contexte 1 : Milieu rural, favorisé	Contexte 2 : Milieu urbain, défavorisé
Pauses respiration / retour au calme	Routine de « pauses respiration » avec l'application <i>RespiRelax</i> .	Non utilisées dans ce contexte.
Reconnaissance des émotions	Lecture, activités et discussions basées sur <i>La couleur des émotions</i> . Association des émotions aux couleurs.	Lecture de <i>La couleur des émotions</i> . Tableau des émotions accessible aux enfants.
Visualisation et respiration colorée	« Respiration colorée » : visualiser une couleur correspondant à une émotion (ex. : inspirer le vert pour le calme).	Non utilisées dans ce contexte.
Supports visuels	Utilisation de supports visuels (ex. : application). Pictogrammes des étapes de la respiration.	Visuel pour accompagner l'usage des pierres. Tableau des émotions.
Chansons sur les émotions	Non utilisées dans ce contexte.	Chansons de <i>Charliou</i> pour identifier les émotions et discuter en groupe.
Objets symboliques / outils sensoriels	Non utilisées dans ce contexte.	Utilisation de Polo le renard et des pierres précieuses (ex. : pierre du trou noir).
Effets observés	Meilleur contrôle de l'inhibition. Amélioration de la compréhension des émotions. Aide au retour au calme chez plusieurs élèves.	Meilleur contrôle de l'inhibition. Amélioration de la compréhension des émotions. Développement de l'autonomie dans l'utilisation des stratégies. Diminution des crises en classe.

Conclusion

Malgré la disparité entre les deux milieux, nous sommes en mesure de tirer la même conclusion, soit que les élèves d'âge préscolaire ont besoin de soutien et d'outils afin de les aider dans la gestion de leurs émotions.

Il a été prouvé que le milieu socioéconomique dans lequel un enfant se développe n'influence pas son développement de l'autorégulation, ce qui confirme nos observations. Effectivement, d'autres facteurs, comme le genre de l'enfant, son niveau de développement langagier ou encore le niveau d'éducation de la mère auraient davantage d'impacts sur l'apprentissage de l'autorégulation chez les enfants d'âge préscolaire (Montroy et al., 2016).

Il est essentiel d'offrir une diversité d'outils afin de rendre la régulation émotionnelle accessible à tous les enfants d'âge préscolaire, quel que soit leur milieu de vie ou de scolarisation.

La régulation émotionnelle fait partie des apprentissages de tous les enfants à l'âge préscolaire. Il est naturel que ces derniers aient besoin de support dans ce cheminement, notamment par la mise en place d'outils, comme ceux proposés dans cet article. Il convient de reconnaître que l'apprentissage de la gestion des émotions doit être priorisé, car il contribue directement au bien-être des enfants et constitue un levier essentiel pour soutenir leurs apprentissages futurs.

Références

- Denervaud, S. et al., (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. Revue suisse de pédagogie spécialisée - Neurosciences et pédagogie spécialisée.
- Etienne, R. et Adam, V. (2021) . Outil 25. La respiration colorée. Dans Etienne, R. (dir.), La boîte à outils de l'hypnose dans les soins - 60 outils clés en main 60 outils clés en main. (p. 94 -97). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.etien.2021.01.0094>.
- Jahromi, L. B., Bryce, C. I., & Swanson, J. (2013). The importance of self regulation for the school and peer engagement of children with high functioning autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 7 (2), 235246.
- La Brigade Éducative. (s. d.). Polo le renard [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/otpPEtQecvU>
- Llenas, A. (2014). La couleur des émotions (M. Michiels, Trad.). Éditions Quatre Fleuves.
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2e éd., PDF). Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeg/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. Developmental Psychology, 52(11), 1744-1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Montminy, N. (2018). Comment favoriser l'autorégulation de l'enfant au préscolaire ? Les Éditions Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogue/autoregulation-de-enfant-au-prescolaire-n4278>
- Naître et grandir. (2022). Chaminou chante les émotions [Balado]. <https://naitreetgrandir.com/fr/balado/chaminou-chante-emotion/>
- OpenAI. (2025). ChatGPT (version du 18 avril) [images]. <https://chat.openai.com/chat>



-DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Les défis du langage oral chez les tout-petits !

Charlotte Poisson, Rosalie Provencher et Jade Vigneault



Introduction

Selon le Programme-cycle d'éducation préscolaire, l'enfant âgé de 4 à 6 ans se développe globalement à travers différents domaines, dont le physique et moteur, l'affectif, le social, le langagier et le cognitif, qui doivent être pris en compte de manière complémentaire, car ils s'influencent et se renforcent réciproquement. L'enseignante doit donc mettre en place diverses interventions afin d'observer et de planifier des activités selon le niveau de l'enfant et son niveau potentiel (zone proximale de développement). De même, il est précisé que ce qui se produit dans un domaine influence tous les autres domaines de développement (ministère de l'Éducation, 2021, p.4 et 13).

Les difficultés de langage, très présentes chez les enfants du préscolaire, tant dans la sphère réceptive qu'expressive, ont donc une influence sur tous les domaines qui se développent chez l'enfant. En effet, selon une enquête québécoise effectuée en 2022 sur le développement des enfants à la maternelle, 27,2 % des enfants présentent une vulnérabilité ou sont à risque concernant les habiletés de communication et les connaissances générales, et 29,5 % présentent une vulnérabilité ou sont à risque concernant le développement cognitif et langagier (Ducharme et al., 2023, p.43). L'Ordre des orthophonistes et audiologues du Québec précise aussi qu'un peu plus

de 7 % des enfants sont touchés par le trouble du développement du langage (TDL) : « difficultés importantes dans le développement, l'apprentissage, l'utilisation et la maîtrise du langage » et que c'est un trouble qui a des impacts dans la vie de tous les jours, notamment sur les apprentissages scolaires (Ordre des orthophonistes et audiologues du Québec, 2021).

Dans le cadre de notre projet d'intervention en contexte scolaire, lors de notre stage 4, nous avons donc pu constater, comme le mentionnent les sources précédentes, que plusieurs de nos élèves avaient besoin d'un soutien supplémentaire au niveau de leur langage, mais que le service d'orthophonie était absent ou restreint dans les écoles. Comme le mentionne une enquête du Devoir faite auprès d'une vingtaine de CIUSSS et CISSS, ce serait près de 11 400 enfants qui étaient en attente de services d'orthophonie au Québec en 2021 et que même le secteur privé ne parvenait plus à répondre aux demandes (Audette-Chapdelaine, 2021). Dans un guide de pratique en orthophonie scolaire, on précise même que la recherche prouve qu'au Canada, il n'y a pas assez d'orthophonistes dans les écoles pour répondre aux besoins des élèves nécessitant ces services professionnels (OAC, 2019, cité dans

Paquette et al., 2023, p.29). Par conséquent, les orthophonistes ont la tâche difficile de faire des choix stratégiques pour offrir le meilleur service possible aux élèves, ce qui influence le rôle qu'ils ou elles ont dans les écoles (OAC, 2019 cité dans Paquette et al., 2023, p.29). Puis, selon une enquête du Devoir, les élèves québécois, en janvier 2024, âgés entre 5 à 6 ans, attendraient environ 410 jours (plus d'un an) pour obtenir un service en orthophonie, ce qui aurait augmenté de deux mois comparativement à l'année précédente. De plus, ce serait maintenant 1 051 enfants de 5 à 6 ans qui seraient en attente de service. Le président de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, Paul-André Gallant, affirme qu'un enfant à risque devrait être vu dans un délai de 1 et 3 mois après que la demande de services a été faite. Il souligne également qu'il est important de détecter les problèmes de langage le plus tôt possible, car pour qu'il apprenne, il doit comprendre ce qu'on lui communique (Morin-Martel, 2024).

Nous avons donc pu constater ce manque de ressources dans nos milieux de stage, puisque le service était restreint ou absent dans ces établissements. Nous avons donc décidé d'utiliser les jeux de société Placote (des jeux éducatifs conçus par des experts pour stimuler différentes habiletés en lien avec les domaines de développement (Jeux éducatifs, 2025)) lors de périodes d'intensification avec des élèves ciblés pour répondre à cette problématique. Dans cet article, nous montrerons donc comment utiliser les jeux Placote pour soutenir des difficultés spécifiques du langage chez les enfants du préscolaire.

Les jeux Placotes sont conçus par des spécialistes du développement de l'enfant et ils ont pour but d'accompagner les familles ainsi que de soutenir le développement de chacun (Jeux éducatifs, 2025)[1].

[1] IMPORTANT : nous n'avons pas reçu d'aide financière ni de commandite quelconque de la part des jeux Placote.



Image 1 : logo des jeux Placote, (Jeux éducatifs, 2025).

Concepts clés Le développement du langage oral

Le langage oral est l'un des principaux moyens de communication de l'enfant. Grâce à son discours, l'enfant échange, s'exprime et partage avec le monde qui l'entoure, ce qui lui permet de créer des relations sociales avec les autres (Bergeron-Gaudin, 2024). Par exemple, l'enfant âgé de 4 à 6 ans acquiert un vocabulaire diversifié de 800 à 1000 mots annuellement, s'exprime avec des phrases de plusieurs mots et formule des phrases complexes (Biemiller et Slonom, 2001 ; Millard et Waese, 2007 cités dans Bouchard et al., 2019, p.344). L'enfant maîtrise la plupart des sons, mais il peut éprouver des difficultés avec les sons « ch », « j », « l » et « r », ainsi qu'avec les mots comportant des doubles consonnes telles que « cl », « pl », « dr », « gr » et « tr » (Équipe Naître et grandir, 2024). Plusieurs facteurs influencent le développement langagier de l'enfant, notamment les facteurs personnels, socioéconomiques et environnementaux. Les interactions que l'enfant entretient avec son entourage ont un impact direct sur son

développement langagier. C'est pour cette raison qu'il est important de soutenir l'enfant dans son évolution langagière. Le langage oral devient petit à petit la base de l'apprentissage des habiletés d'écriture et de lecture pour l'enfant à la fin de son parcours au préscolaire. Ainsi, un développement langagier équilibré avant et pendant le préscolaire favorisera la réussite scolaire de l'enfant (Bergeron-Gaudin, 2024).

Les difficultés dans le domaine du langage oral

Dans le domaine du langage oral, nous retrouvons certains aspects liés aux difficultés langagières, qui sont regroupés en deux grandes familles. La première famille comprend les aspects expressifs, c'est-à-dire lorsque l'enfant parle, et la deuxième famille correspond à l'aspect réceptif, qui concerne l'écoute et la compréhension de l'enfant (Charron et al., 2022, p.3). Il va de soi que ces difficultés font partie du cheminement normal de l'enfant. Le premier aspect de difficulté est la phonologie (Allard et Lefebvre, 2017). Cette difficulté est en lien avec la prononciation des sons et le regroupement de plusieurs sons successifs (Bouchard et al., 2019, p.175). Le deuxième aspect de difficulté est la morphosyntaxe, qui concerne la construction des phrases et les règles d'accord. Le troisième aspect de difficulté est le vocabulaire (Allard et Lefebvre, 2017). Celui-ci inclut les mots utilisés, leur signification et le lexique de l'enfant (Bouchard et al., 2019, p.175). Le quatrième aspect de difficulté est la pragmatique. Cette difficulté est liée à la manière de s'exprimer dans un contexte social tout en respectant les règles de communication. Le cinquième aspect de difficulté est le discours. Il fait référence à l'intention de départ, les informations pertinentes et l'organisation des idées dans son discours. Le sixième aspect de difficulté est la parole. Elle inclut l'articulation et la fluidité des mots lors de la prononciation. Ces six aspects énumérés font partie des aspects expressifs de l'enfant. Le dernier aspect de difficulté est la compréhension, qui constitue un aspect réceptif. La compréhension est liée à ce dont l'enfant comprend des consignes, des questions et des messages qui lui sont adressés (Allard et Lefebvre, 2017).

Tableau 1. Les aspects des difficultés langagières inspirés de Allard et Lefebvre, 2017.

Aspects expressifs	Aspect réceptif
<u>La phonologie</u> : La prononciation des sons seuls et de plusieurs sons regroupés.	<u>La compréhension</u> : Ce que l'enfant comprend des consignes, des questions et des messages.
<u>La morphosyntaxe</u> : La structure des phrases et les règles d'accord.	
<u>Le vocabulaire</u> : Les mots utilisés, leur signification et le lexique de l'enfant.	
<u>La pragmatique</u> : La manière de s'exprimer dans un contexte social et le respect des règles de communication.	
<u>Le discours</u> : L'intention de départ, les informations pertinentes et l'organisation des idées dans le discours.	
<u>La parole</u> : L'articulation et la fluidité des mots lors de la prononciation.	

Mise en contexte et analyse

Comme mentionné sur le site internet des jeux Placote, ceux-ci sont créés par des spécialistes du développement de l'enfant et ont pour objectif d'accompagner les familles ainsi que de soutenir le développement de chacun (Jeux éducatifs, 2025). Pour notre projet d'intervention, nous avons préféré utiliser les jeux Placote en contexte scolaire.

Dans nos milieux de stage, nous avons travaillé avec certains jeux Placote lors de séances d'intensification avec les enfants éprouvant des difficultés langagières, car nous n'avions pas du tout ou presque aucun service d'orthophonie dans nos écoles. Plus précisément, dans le milieu de Rosalie, il n'y avait tout simplement pas d'orthophoniste, et dans celui de Charlotte, il y en avait une qui offrait seulement un service aux enfants de maternelle 5 ans, puisqu'elle était dans l'école seulement trois fois par semaine. Elle n'avait donc pas le temps d'offrir ce service aux maternelles 4 ans également. En effet, plusieurs de nos élèves avaient besoin d'un soutien supplémentaire au niveau de leur langage oral : 5 sur 17 dans la classe de Charlotte et 9 sur 17 dans la classe de Rosalie. Dans la classe où elle effectuait son quatrième stage, Charlotte a utilisé au total cinq jeux Placote différents. Elle exploitait environ un à deux jeux par semaine durant quatre semaines de stage. Notamment, elle prenait des notes sur les élèves participant aux périodes d'intensification à l'aide d'une grille d'observation, où elle prenait soin d'inscrire les habiletés langagières travaillées avec le jeu Placote sélectionné et ses critères d'observation pour celui-ci. Quant à Rosalie, elle a exploité en tout deux jeux Placote dans sa classe de stage. Elle utilisait le même jeu Placote deux fois par semaine avec le même sous-groupe d'élèves. En outre, elle consignait ses notes d'observation dans un document Word en indiquant un critère d'observation pour chaque jeu Placote utilisé et en annotant les difficultés ainsi que les améliorations observées chez les enfants entre la première et la deuxième fois qu'ils y jouaient pendant la semaine. Ensemble, Charlotte et Rosalie ont exploité cinq jeux Placote différents, dont deux qui ont été utilisés dans la classe de chacune : « Stationne tes voitures » et « Qui va sauver la princesse ? » (Jeux éducatifs, 2025). Dans le tableau suivant, les divers jeux Placote exploités lors de notre projet d'intervention en contexte sont présentés avec leur objectif langagier, selon le site internet des jeux (Jeux éducatifs, 2025). De plus, des exemples de manifestations observables, tirées de nos traces d'observation, sont donnés, tout en les reliant aux aspects des difficultés langagières au préscolaire (Allard et Lefebvre, 2017). Ainsi, ce tableau permet d'exemplifier la théorie des aspects des difficultés langagières grâce à l'interprétation de nos manifestations observables notées dans un contexte de classe réel, ce qui peut être grandement utile pour les enseignants du préscolaire.

Tableau 2. Jeux Placote exploités dans nos milieux de stage au préscolaire

Nom et objectif du jeu Placote (Jeux éducatifs, 2025).	Nombre d'enfants ayant participé à chacun des jeux dans chaque classe	Manifestations observables provenant de nos traces en lien avec les aspects des difficultés langagières travaillés dans ce jeu Placote (Allard et Lefebvre, 2017).
Stationne tes voitures : comprendre les notions spatiales. 	Charlotte : 3 Rosalie : 5	<p>La phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant transforme le son : [s]. <p>Le vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant a un lexique limité. Il ne connaît pas les mots suivants : « taxi » et « voiture décapotable ». - ex. L'enfant a un lexique limité. Il ne connaît pas les mots suivants : « dépanneuse » et « voiture décapotable ». - ex. L'enfant a un lexique limité. Il ne connaît pas le mot « épicerie ». - ex. L'enfant a un lexique limité. Il ne connaît pas le mot « jardin ». - ex. L'enfant cherche beaucoup ses mots, ce qui occasionne un discours désorganisé et flou. <p>La compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant ne comprend pas le sens de ces mots : « au fond » et « en arrière ». - ex. L'enfant ne comprend pas le sens de ces mots : « à côté » et « en arrière ». - ex. L'enfant ne comprend pas le sens de ces mots : « en avant » et « au milieu ».

Qui va sauver la princesse ? : comprendre des questions variées 	Charlotte : 4 Rosalie : 5	<p>La phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant transforme les sons : [ɔ] [s] [t] [e] et [r]. - ex. L'enfant transforme les sons : [k] et [r]. - ex. L'enfant transforme le son : [a]. <p>La morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant n'accorde pas ses verbes lorsqu'il répond à une question : « arroser » et « pousser ». Il garde à l'oral la forme infinitive des verbes. - ex. L'enfant ne met pas toujours de déterminants dans ses phrases à l'oral. <p>Le vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant a un lexique limité. Il montre la princesse en disant : « la fille ». - ex. L'enfant a un lexique limité. Il ne sait pas les mots suivants : « patinoire », « manteau », « pinceau », « fourchette », « garage », « épicerie » et « policier ». - ex. L'enfant a un lexique limité. Il ne sait pas les mots suivants : « brosse à dents », « docteur » et « poubelle ». <p>La compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enseignante demande à l'enfant : « qui s'occupe de la santé des dents ? ». L'enfant répond : « une brosse à dents », ce qui est un objet et non une personne.
--	------------------------------	--

La planète des émotions : comprendre les émotions des autres 	Charlotte : 4	<p>La phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant transforme les sons : [ɔ] [s] [t] et [r]. - ex. L'enfant transforme les sons : [k] et [k]. - ex. L'enfant transforme les sons : [g] [r] [t] [p] [k] et [b]. <p>La morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'absence du verbe dans la phrase orale de l'enfant : « bébé pipi dessus ». - ex. Le manque de préposition dans la réponse orale de l'enfant. <p>Le vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant utilise des mots flous pour s'exprimer : « se chose là pour le liquide ». - ex. Le lexique de l'enfant est limité. Celui-ci ne connaît pas le mot : « dégonfler ». <p>La pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant a parfois de la difficulté à expliquer ses réponses à l'oral, peut-être dû à la gêne.
--	---------------	--

Le casse-phrase : construire des phrases complètes 	Charlotte : 4	<p>La phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant transforme les sons : [r] et [v]. - ex. L'enfant transforme le son : [f] et [s]. <p>La morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant n'accorde pas ses verbes et oublie les déterminants dans ses phrases à l'oral.
--	---------------	---

 <p>Pourquoi les cartes ont-elles disparu ? : comprendre des questions avec « pourquoi ? »</p> <p>Image 6 : jeu « Pourquoi les cartes ont-elles disparu ? » des jeux Placote (Auteure éducative, 2023).</p>	<p>La phonologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant transforme les sons : [k] et [v]. - ex. L'enfant transforme le son : [s]. - ex. L'enfant transforme les sons : [œ] [ɛ] [r] [ɔ] et [v]. <p>La morphosyntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant ne met pas de verbe ni de déterminant dans sa réponse à l'oral. - ex. Il manque les pronoms et les accords de verbe dans les phrases orales de l'enfant. <p>La compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - ex. L'enfant répond aux questions commençant par « pourquoi ? » avec une explication ou une raison.
<p>Charlotte : 4</p>	

Constats et conclusion

Bref, à travers notre article, nous pouvons constater qu'il y a énormément de besoins langagiers non comblés chez les enfants d'âge préscolaire. Probablement, en raison du manque de services offerts par les orthophonistes dans les écoles. Les enseignants peuvent donc mettre en œuvre des interventions pour répondre à ces besoins et contrer les difficultés rencontrées par les élèves, notamment en lien avec la phonologie, la morphosyntaxe, le vocabulaire, la pragmatique, le discours, la parole ainsi que la compréhension que nous avons nommés et expliqués plus haut étant au cœur de notre projet. Pour y remédier, les enseignants peuvent, entre autres, instaurer des périodes d'intensification visant à développer le langage et à travailler ces difficultés chez les élèves en utilisant les jeux Placote. L'utilisation de ces derniers s'avère particulièrement pertinente, car ils ciblent les diverses difficultés langagières tout en étant une belle façon d'intervenir dans un contexte de jeu. Le jeu, étant un contexte extrêmement riche et à privilégier au préscolaire, son intégration dans les interventions pédagogiques prend donc tout son sens (ministère de l'Éducation, 2021, p.9).

Comme nous pouvons l'observer dans l'interprétation des traces recueillies au cours du déploiement de notre projet d'intervention en contexte à l'automne dernier, les différents jeux Placote permettent de travailler divers aspects des difficultés langagières rencontrées par les enfants. Effectivement, nous avons pu le voir à l'aide des transcriptions des manifestations observables notées dans cette partie. Cela répond donc à notre objectif : « Comment utiliser les jeux Placote pour soutenir des difficultés spécifiques du langage chez les enfants du préscolaire ? », puisque les enseignant(e)s savent maintenant quel jeu utiliser selon les différentes difficultés langagières qu'ils souhaitent travailler et comment cela peut se manifester chez leurs élèves. Il s'agit donc d'une intervention à privilégier dans nos classes du préscolaire, car elle met de l'avant le jeu, contribue au développement du langage, aide à contrer les difficultés langagières et demeure facilement accessible et applicable en milieu scolaire. Ces périodes d'intensification peuvent être intégrées facilement dans les périodes de jeux libres lorsque les autres enfants sont investis dans leur jeu.

Ainsi, nous avons pu démontrer à travers cet article, l'apport de la mise en place de période d'intensification avec les jeux Placote et son impact sur les différents aspects des difficultés langagières. Par ailleurs, il est certain que d'autres interventions auraient pu être déployées pour répondre à cette problématique du manque de service en orthophonie et aux besoins importants des enfants dans la sphère langagière. Par exemple, la création de cartes conceptuelles avec les élèves sur des milieux de vie qu'ils fréquentent (la classe, la cour d'école, etc.) pourrait être une activité qui permet de travailler le développement de leur

vocabulaire, la morphosyntaxe, le discours, la parole et bien d'autres difficultés tout et pendant des interventions de l'enseignante. Nous pourrions aussi organiser des activités du type « écoute de consignes » ou « J'ai, qui, a » qui viendraient toucher à la compréhension et au vocabulaire chez les élèves. De plus, les histoires séquentielles constituerait un excellent moyen de développer le vocabulaire, la compréhension, la morphosyntaxe et le discours (organisation des idées). Enfin, l'idée d'étudiantes de la cohorte précédente, présentée dans leur revue, mettant de l'avant l'idée de venir travailler les différentes difficultés chez les élèves dans une perspective de collaboration-école-famille en proposant aux parents de louer les jeux Placote afin de travailler ces difficultés à la maison (Roy et al., 2024) serait aussi une intervention à envisager pour répondre à cette problématique. Ce sont donc toutes des interventions qui pourraient être intéressantes à expérimenter en classe et qui pourraient être mises en place en complémentarité avec l'intervention que nous avons expliquée dans cet article.

Finalement, nous avons pu observer, lors de notre mise en place de cette intervention dans nos classes de stage, une progression notable dans le développement langagier des élèves d'une période à l'autre. Par exemple, lors de la deuxième séance avec le jeu « Casse-Phrase », Charlotte a remarqué ses élèves construisaient plus facilement des phrases comportant un sujet, un verbe et un complément, tout en maîtrisant mieux le vocabulaire du jeu. De même, en comparant deux séances du jeu « Qui va sauver la princesse ? » qui cible les mots questions (qui, quoi, où, etc.), nous avons constaté que ses élèves étaient plus habiles pour répondre et comprenaient mieux ces notions. Ils étaient davantage capables de formuler des réponses précises. Bien que ces progrès soient modestes en raison de la durée limitée de notre projet (environ 1 mois), nous croyons qu'une évolution plus significative pourrait être observée si ces périodes d'intensification étaient mises en place sur une plus longue période, par exemple trois mois. Ce serait un aspect intéressant à explorer et à expérimenter davantage.

Références

- Allard, M.-G. et Lefebvre, A.-C. (2017). Le langage de l'enfant en maternelle. Centre des services scolaires des Découvreurs. https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/prescolaire/files/2017/05/00_Le-langage-de-l-enfant-de-maternelle.pdf
- Audette-Chapdelaine, S. (2021, 2 septembre). Le manque de ressources professionnelles pour les tout-petits : bilan en temps de pandémie. Observatoire des tout-petits. <https://tout-petits.org/actualites/2021/le-manque-de-ressources-professionnelles-pour-les-tout-petits-bilan-en-temps-de-pandemie/>
- Bergeron-Gaudin, M.-É. (2024). Soutenir le développement langagier pendant la petite enfance : interventions de promotion et de prévention. Institut national de santé publique du Québec. [Soutenir le développement langagier pendant la petite enfance : interventions de promotion et de prévention](https://www.inrs.santepubliqueqc.ca/ressources/soutenir-le-developpement-langagier-pendant-la-petite-enfance-interventions-de-promotion-et-de-prevention)
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 338-371). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Sylvestre, A. (2019). Apprendre à communiquer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 171-207). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. et 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>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Équipe Naitre et grandir. (2024). Le développement du langage chez l'enfant d'âge préscolaire. <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/langage/ik-naitre-grandir-developpement-langage-parole-enfant-prescolaire/>
- Jeux éducatifs. (2025). Placote. https://placote.com/collections/eux-educatifs/filter_p_m_filters_langue_du_produit=Français
- Ministère de l'Éducation. (2021). Programme cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeg/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Morin-Martel, F. (2024, 22 janvier). Le délai d'attente en orthophonie s'étire pour les 5-6 ans. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/sante/353245/delai-attente-orthophonie-entre-5-6-ans>
- Ordre des orthophonistes et audiologues du Québec (2021). Le trouble développemental du langage (TDL). <https://www.oaoq.qc.ca/consulter/orthophoniste/trouble-developpemental-langage/>
- Paquette, M., Bruneau, J. et Lambert-Bonin, É. (2023). Guide de pratique en orthophonie scolaire. Ordre des orthophonistes et audiologues du Québec. https://www.oaoq.qc.ca/media/emplyee/guide_pratique_ortho_scolaire_fevrier2023_2.pdf
- Roy, A., Hallé, C. et Asselin-Verreault, M. (2024). Soutien des habiletés langagières au préscolaire dans une perspective de collaboration-école-famille. Édition 2023-2024 : revue de finissants-finissantes préscolaire, 64-66. <https://www.integration-beepg.fse.ulaval.ca/sites/integration-beepg/files/medias/document/2024/retail8/revue-finissants-prescolaire-2023-2024.pdf>

Tracer son corps; tracer ses mots : l'autoportrait comme tremplin vers l'écriture au préscolaire

Myriam Lambert-Dumas



Introduction

L'apprentissage de l'écriture est un processus complet et complexe qui débute bien avant que l'enfant ne trace des lettres dans des trottoirs. C'est un enjeu fondamental, car il pose les bases de la future réussite scolaire. Il n'est pas uniquement question d'apprendre à écrire les lettres, mais c'est un processus global qui s'insère dans plusieurs sphères du développement de l'enfant.

La littérature scientifique stipule qu'« [...] environ 10% à 30% des élèves de niveau primaire presenteront des problèmes avec l'écriture » (Sévigny, 2023) au cours de leur parcours scolaire. Il est donc essentiel de se questionner sur les façons de prévenir de telles difficultés, et ce, le plus tôt possible. Ayant fait mon stage IV au préscolaire, cet article se penchera davantage sur la façon de poser des bases solides pour les enfants afin de faciliter l'apprentissage de l'écriture éventuellement.

En maternelle, le développement du schéma corporel joue un rôle essentiel dans l'acquisition des habiletés motrices nécessaires au développement de l'écriture chez les enfants. Effectivement, avant même de maîtriser le tracé des lettres, les élèves doivent prendre conscience de leur corps dans

l'environnement, du fonctionnement de celui-ci, de ses mouvements et développer leur coordination. Cette construction de la représentation du schéma corporel passe notamment par diverses activités motrices qui renforcent la perception de soi, le perfectionnement gestuel et la préhension et par la découverte de leur corps. Le développement de ces habiletés permet aux élèves de développer les premiers stades de l'écriture (Pré-syllabique, syllabique et même syllabico-alphabétique pour certains (Ferreiro, 1990)). Ainsi, comme des études ont démontré une corrélation entre le développement langagier et les habiletés en écriture et en lecture des élèves de la maternelle et leur performance scolaire future (Duncan et al. 2007), le lien entre la représentation de soi et le développement de l'écrit mérite une attention particulière au préscolaire, à savoir notamment comment la connaissance du schéma corporel influence le développement de l'écriture.

Le coin symbolique dans le développement de l'écrit et de la conscience de soi

Vygotsky (1978) affirme qu'au préscolaire, le jeu symbolique constitue une excellente modalité pour amener les enfants à se dépasser et à évoluer dans leur zone proximale de développement. En effet, à travers le jeu, les élèves apprennent à respecter des règles dans un contexte ludique, à travailler leur inhibition et à évoluer dans diverses sphères du développement global : sociale, affective, cognitive, motrice et langagière. Ces apprentissages émergent naturellement grâce à la motivation intrinsèque des enfants en contexte de jeu.

D'ailleurs, le jeu symbolique représente un contexte social intéressant pour favoriser l'émergence de l'écrit. Effectivement, les enfants y expérimentent le langage écrit dans une variété de situations signifiantes (Bodrova et Leong, 2012) et authentiques. C'est notamment l'un des objectifs poursuivis par l'aménagement du coin symbolique de l'hôpital dans la classe de préscolaire des Perroquets, classe où j'ai fait mon stage. En jouant au docteur, les élèves découvrent que l'écrit peut servir à s'informer, à mémoriser et à transmettre de l'information.

En outre, le coin symbolique de l'hôpital proposait de nombreuses activités favorisant la motricité fine (manipulation de pincettes ou pipettes par exemple). Certains chercheurs soutiennent que le développement de la motricité fine constitue un fondement essentiel pour permettre à l'enfant d'acquérir, éventuellement, une bonne préhension du crayon (Drainville et al., 2021). Également, le coin symbolique de l'hôpital permettait aux élèves de mieux prendre conscience de leur corps et de leur schéma corporel. En effet, la connaissance du schéma corporel constitue une base essentielle au développement moteur, notamment en ce qui a trait à la motricité fine. Cette représentation se construit progressivement chez l'enfant à travers des activités sensorielles, proprioceptives et motrices. Cela emmène les enfants à mieux organiser leurs gestes dans l'espace (Paillard, 1990). En ce sens, en mettant à la disposition des élèves des schémas, affiches, dessins et représentations du corps humain dans le coin symbolique, on emmène les élèves à développer cette conscience de soi et de son propre corps.



Aménagement du coin symbolique de l'hôpital

Enfin, une variété de livres et d'albums portant sur le thème du corps étaient accessibles dans le coin symbolique, permettant aux enfants de se familiariser avec les conventions de l'écrit, mais également avec ses fonctions. Effectivement, l'émergence de l'écrit dépend du fait que les enfants bâtiennent leurs connaissances en ce qui concerne le langage écrit, et ce, grâce aux interactions sociales autour de l'écrit vécues dans leur quotidien (Giasson, 2003), notamment dans leur contexte authentiques en classe (lectures, accessibilité aux livres, ateliers, etc.).

Tableau 1. Étapes d'implantation du coin « hôpital »

Préparation du coin symbolique	Préparer le coin symbolique en y déterminant un espace restreint et du matériel réel ou en jouet. Installation de l'affichage et de l'étiquetage avec mots et images pour encourager la littératie émergente.
Enseignement explicite	<ul style="list-style-type: none">Présenter le coin en grand groupe.Nommer les objets et leur utilité.Enseigner les comportements attendus (comment ranger, etc.).Expliquer les rôles possibles (ex : le patient, le docteur, etc.).Expliquer le rôle de l'écriture dans le contexte médical.
Modélage	Modeler la façon de jouer dans chacun des coins avec un autre adulte (mon EA ou un aide à la classe) : <ul style="list-style-type: none">Modéliser un dialogue simple (ex : Bonjour monsieur, où avez-vous mal aujourd'hui ? Comment puis-je vous aider?)Modéliser comment utiliser le matériel de manière symboliqueModéliser et souligner les bonnes interactions sociales comme attendre son tour, écouter, coopérer et partager
Pratique guidée	Débuter l'utilisation du coin lors des périodes d'ateliers <ul style="list-style-type: none">Observer et guider les élèves pendant qu'ils exploitent le coin.Encourager les enfants à choisir un rôle dans le jeuSoutenir le langage : enrichir leur vocabulaire et poser des questions ouvertes.Donner des rétroactions et faire des retours positifs
Régulation	Instaurer des routines pour l'accès et le rangement du coin. Garder une flexibilité pour faire évoluer le coin selon les intérêts des élèves. Mettre à la disposition des élèves du matériel d'écriture.
Évaluation et rétroactions	Le coin symbolique est idéal pour observer les interactions sociales des élèves, les compétences langagières, motrices et cognitives des élèves, compétences qui émergeront dans le jeu. Il est donc essentiel d'utiliser un outil de consignation qui permet de recréer des observations. Les rétroactions fréquentes et dans l'action sont également idéales pour amener les élèves à progresser et à se développer.

L'autoportrait

Le dessin de l'autoportrait est bien plus qu'une simple activité artistique au préscolaire; c'est un outil intéressant qui touche plusieurs sphères du développement global de l'enfant.

Dans la classe des Perroquets, les élèves disposaient d'un cahier « Autoportrait » dans lequel ils dessinaient, chaque mois, leur représentation (dessin) de leur propre portrait. Cette activité pédagogique permet non seulement à l'enseignant d'observer concrètement l'évolution de la représentation de soi au fil du temps, mais à l'enfant de prendre connaissance de ses progrès. L'autoportrait devient ainsi un outil d'observation et d'évaluation dans divers domaines sans avoir recours à une évaluation formelle (Boudreau, Mélançon et Beaudry, 2019). Aussi, cette activité permet une prise de conscience de leur corps et de leur identité, permettant ainsi une meilleure connaissance de son corps et renforçant son estime personnelle.

Le fait de travailler l'autoportrait de façon mensuelle permet d'observer, d'une part, le développement des habiletés de motricité fine des élèves, telles que la précision du trait, l'ajout de détails, et les proportions, la préhension du crayon, lesquelles sont des compétences fondamentales pour placer les bases de l'apprentissage de l'écriture. La motricité fine dépend entre autres de la connaissance de son propre corps et de ses parties. Pour exécuter des gestes précis, comme écrire, l'enfant doit avoir conscience de la position et du mouvement que sa main doit exécuter. C'est cette conscience corporelle, provenant de la connaissance de son propre schéma corporel, qui permet une bonne coordination des gestes. Une étude de Pinto, Bombi et Cannoni (2022) a notamment mis en évidence la corrélation entre les compétences en dessin et la coordination visuomotrice, stipulant ainsi que le

développement du dessin est intimement lié à celui des habiletés motrices fines, donc au futur tracé des lettres.

Dans un autre ordre d'idées, les sont une fenêtre sur le développement socio-affectif de l'enfant. En effet, le choix des couleurs, les expressions faciales et les éléments représentés peuvent révéler son humeur, son état émotionnel et même son sentiment de sécurité (INSPQ, 2021).

Bref, une représentation juste du schéma corporel est un préalable à l'acquisition des compétences motrices fines, car elle favorise le développement des muscles et des habiletés nécessaires à l'exécution des actions liées à l'écriture (Le Boulch, 2001).

Éveil de l'écriture

Comme le souligne Thériault, le fait d'exposer les enfants à la littérature et de leur faire la lecture chaque jour constitue une stratégie simple et efficace pour soutenir l'éveil à l'écrit. C'est pourquoi, dans ma classe de stage, j'intégrais quotidiennement des lectures interactives. Cette pratique permettait non seulement de familiariser les élèves avec les conventions, les structures et les fonctions de l'écrit, mais aussi de nourrir un lien positif avec la littératie, en associant la lecture à des moments agréables, empreints de douceur et de proximité.

« Lire des histoires aux enfants, c'est vivre un moment privilégié de complicité » (Doucet, 1997)

Comme la recherche le démontre, l'émergence de l'écrit débute dès les premières années de la vie (Giasson, 2003). Il est donc essentiel, non seulement de mettre des livres à la disposition des enfants, mais aussi de leur offrir des occasions concrètes de s'exercer à l'écriture. En ce sens, l'étude de Morin et Montésinos-Gelet (2004) met en évidence que les pratiques d'écriture approchée en maternelle favorisent le développement d'habiletés stratégiques, tant sur le plan de la phonologie que du lexique, chez les jeunes écrivains en devenir.

Dans cette perspective, les élèves de ma classe de stage étaient régulièrement invités à faire des tentatives d'écriture à travers divers ateliers libres ou structurés, leur permettant d'explorer l'écrit à leur rythme, dans un cadre propice à la découverte et à l'expérimentation. Le coin symbolique de l'hôpital permettait également cette possibilité de s'exercer à tracer des lettres, à recopier des mots et à prendre conscience des fonctions de l'écrit.



Elève du préscolaire faisant des tentatives d'écriture lors de la période de jeux libres

Également, en parallèle aux activités d'écriture libre, les élèves découvraient le lien graphème-phonème par le biais de différentes activités, dont la lecture de « Raconte-moi l'alphabet », des jeux comme « la pêche aux sons », des activités interactives, des causeries, etc.

Résultats

L'analyse des réalisations artistiques d'autoportraits a révélé des progrès importants dans la conscience de soi des élèves. À la fin de mon stage, la majorité d'entre eux maîtrisait le tracé de leur schéma corporel.



Évolution de l'autoportrait d'un élève sur trois mois (passage de la représentation « têtard » au bonhomme « conventionnel » (Baldy et al., 2012))

Par ailleurs, d'autres observations consignées témoignent d'une progression marquée sur le plan de la conscience phonologique et de la compréhension du lien graphèmes-phonèmes. Bien que les stades d'écriture n'étaient pas tous le même pour tous les élèves, l'ensemble de la classe a manifesté des progrès. Certains avaient atteint le stade alphabétique, tandis que d'autres évoluaient encore au stade pré-syllabique. Ces premières tentatives d'écriture sont tout à fait « normales » au préscolaire, car aucune attente n'est exigée selon le programme éducatif.



Tentative d'écriture du nom « Élo » et représentation d'un « bonhomme » de la part d'une élève du préscolaire

L'écriture présentée ci-dessus démontre que l'élève qui l'a écrite se trouve au stade syllabique de l'apprentissage de l'écriture. Elle établit une correspondance entre l'écrit et l'oral en utilisant des graphèmes conventionnels : le « L » pour représenter la syllabe « ÉL » et le « o » pour la deuxième syllabe. En attribuant une valeur syllabique aux lettres, elle manifeste un développement caractéristique de ce stade. Le bonhomme illustré est également le résultat d'un travail de longue haleine sur la représentation du corps et des émotions. En effet, à travers des activités régulières comme les autoportraits mensuels, les enfants prennent progressivement conscience du dynamisme de leur corps, de sa manière de bouger et de la façon de le représenter. Ils développent également leur capacité à identifier et à exprimer les émotions, non seulement par les expressions faciales, mais aussi à travers le langage non-verbal.

Ainsi, au niveau de la conscience phonologique, du tracé des lettres et de la représentation corporelle, cette élève montre un développement significatif.



Tentative d'écriture du nom « Thomas » et représentation d'un « bonhomme » de la part d'une élève du préscolaire

Pour l'élève ci-haut, on remarque que la tentative d'écriture du nom « Thomas » n'est pas aussi au point que l'élève précédente. Je soupçonne que le « J » a été choisi car c'est la première lettre du prénom de l'enfant qui fait la tentative d'écriture et aussi parce que c'est une lettre qui fait du sens pour lui quand il est question d'écrire un nom. Il trace ensuite quatre lettres sans s'arrêter pour étirer ses sons ou se questionner. Il trace les graphèmes « TDBR » en regardant le mur des lettres. Cet élève se situe donc au stade pré-syllabique, car l'enfant commence à comprendre qu'il existe des liens entre l'oral et l'écrit, notamment en utilisant les lettres, mais il ne sait pas lesquels. Pour pouvoir lire des choses différentes, il a compris qu'il faut utiliser des lettres différentes. L'élève utilise les lettres qu'il connaît et se réfère aux lettres qu'il voit au mur des sons. Il les combine dans des ordres aléatoires. Il n'y a toujours pas de correspondance entre les éléments sonores et les éléments graphiques. En ce qui concerne le bonhomme illustré, cet élève se retrouverait au niveau « tétard », car son bonhomme est composé d'une forme ronde servant de tête, contenant les éléments du visage, autour de laquelle rayonnent des traits illustrant les membres (Baldy, 2012).

Enfin, ces deux productions permettent de penser à une corrélation tant entre la précision de la représentation du schéma corporel et le tracé des lettres, qu'entre la qualité de l'autoportrait et le stade d'écriture atteint par les élèves. Cela souligne l'importance du développement moteur dans le processus d'éveil à l'écriture. Il faut noter que ces deux exemples ont été sélectionnés parmi 15 autres élèves, car ces deux exemples illustrent la diversité de ce qu'on peut observer au préscolaire. Ces exemples rappellent aussi que tous les élèves évoluent à leur rythme, sont uniques et ont tous des besoins différents auxquels les enseignants doivent répondre pour les soutenir dans leur parcours scolaire et favoriser leur réussite.

Conclusion

Il serait donc possible de conclure que les enfants qui ont une bonne représentation de leur propre corps ont souvent plus de facilité à distinguer et à organiser les sons dans les mots. C'est cette compétence de segmentation et d'organisation, d'abord acquise à travers le corps, qui va faciliter le développement de la conscience phonologique et, par extension, l'écriture.

Références

- Baldy, R., & Picard, D. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*, 10(1), 45-58. <https://doi.org/10.3917/devel.010.0045>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2012). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Pearson.
- Boudreau, A., Mélancçon, J., & Beaudry, M.-C. (2019). Observer et consigner des traces du développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire. *Revue de l'éveil scolaire*, 34(4), 60-78. <https://formepresco.uqar.ca/wp-content/uploads/2022/06/Boudreau-Melancon-et-Beaudry-2019.pdf>
- Doucet, M. (1997). Redécouvrir son identité de lecteur, son plaisir de lire et la magie des livres. Dans J. Thériault (Ed.), *Les Actes du Séminaire international de l'OMEP* (pp. 213-225). OMEP-Canada.
- Drainville, C., Lefebvre, F., & Brouillard, J. (2021). Le développement de la motricité fine chez les jeunes enfants. *Pédagogie & éducation*, 34(3), 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.ped.2021.04.010>
- Duncan, G. J., Magnuson, K. A., & Votruba-Drzal, E. (2007). Boosting school readiness with early childhood interventions. *The Future of Children*, 17(2), 41-56. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0016>
- Ferreiro, E. (1990). L'écriture au primaire : Une approche psychopédagogique. Les Éditions du Renouveau pédagogique.
- Giasson, J. (2003). La lecture: De la théorie à la pratique (2e éd.). Gaëtan Morin.
- Institut national de santé publique du Québec. (2021). Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2865-developpement-socioaffectif-enfant-0-5-ans.pdf>
- Le Boulch, J. (2001). Vers une science du mouvement humain. Éditions Vigot.
- Morin, M.-F., & Montésinos-Gelet, I. (2004). La diversité des procédures utilisées par le scripteur débutant en maternelle. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 41(2), 301-325. <https://doi.org/10.3917/spe.010.0301>
- Paillard, J. (1990). Schéma corporel et conscience de soi chez l'enfant. Éditions Vigot.
- Pinto, G., Bombi, A. S., & Cannoni, E. (2022). The relationship between emergent drawing, emergent writing, and visual-motor integration in preschool children. *Infant and Child Development*, 31(3), e2284. <https://doi.org/10.1002/icd.2284>
- Sévigny, M. (2023). L'importance de la pratique de l'écriture chez les enfants du primaire. *Enfants, gérer et grandir*. <https://enfants.gerergo.com/limportance-de-la-pratique-de-lecriture-chez-lesenfants-du-primaire/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Grand plan sur le vocabulaire au préscolaire

Léa Rochette-Thivierge



Introduction

À l'éducation préscolaire, le socle du langage écrit repose sur le développement du langage oral des enfants (Duncan et coll., 2007; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti et Kaderavek, 2013). Il est donc très important, en tant qu'enseignante, de laisser une large place à l'expression des élèves dans les situations d'apprentissage afin de les amener à complexifier leur discours et à s'exprimer de façons plus précises. Cela les aidera grandement à développer leurs compétences en lecture et en écriture tout au long de leur cheminement scolaire.

Dans cette optique, la littérature jeunesse est un moyen incontournable pour favoriser le développement langagier des enfants d'âge préscolaire (Makdissi, 2014). Dialoguer autour d'un livre avec l'enfant offre un espace et un contexte très riche pour enrichir son bagage lexical.

Dans un contexte de coenseignement à l'éducation préscolaire, la lecture interactive en grand groupe de 38 élèves laisse peu de temps de parole aux enfants, en particulier à ceux rencontrant des difficultés langagières et possédant un vocabulaire plus restreint que leurs pairs sans difficultés (Kaiser, Roberts et McLeod, 2011). Il devient donc essentiel de mettre en place des interventions ciblées, en petits

groupes, afin d'offrir à ces élèves le soutien nécessaire à leur développement langagier. L'objectif de cet article est de mettre en lumière des interventions prometteuses pouvant soutenir l'acquisition de vocabulaire chez les enfants en difficulté, dans un contexte de coenseignement au préscolaire.

Dialoguer autour d'un livre avec l'enfant offre un espace et un contexte très riche pour enrichir son bagage lexical.



Source : Pixels

Le coenseignement

Commençons par définir le concept de coenseignement afin de bien comprendre la méthodologie mise en place pour réaliser les interventions. Cette modalité d'enseignement est « le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves, afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée » (traduction libre de Janin et Couvert [2020] de Benoit et Angelucci, 2019, p. 204). Bien que les recherches sur le coenseignement en milieu préscolaire soient encore limitées, les travaux de Louise Leclerc (2020) indiquent que cette modalité favorise une différenciation pédagogique plus efficace permettant de mieux répondre aux besoins variés des élèves. Plusieurs configurations de coenseignement peuvent être mises en place, telles que l'enseignement en parallèle et l'enseignement partagé. Le modèle qui a été retenu dans ce projet est l'enseignement alternatif. Il consiste à ce qu'une enseignante prenne en charge un petit groupe d'élèves présentant des besoins spécifiques, pendant que l'autre enseigne au reste du groupe-classe. Le but est d'offrir un soutien supplémentaire aux élèves en difficultés ou encore, un enrichissement pour certains élèves qui démontrent des compétences avancées (Tremblay, 2015).

Le développement langagier au préscolaire

Afin de mieux saisir l'objectif pédagogique qui oriente les interventions réalisées, il est pertinent de s'appuyer sur le programme-cycle de l'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation. Selon cet ouvrage, le développement langagier se décline en deux axes, soient le langage écrit et le langage oral. Les principales composantes du langage oral qui ont été mobilisées dans le cadre ce projet sont les suivantes : Élargir son vocabulaire et Démontrer sa compréhension (ministère de l'Éducation, 2023).

En ce qui concerne le vocabulaire, il se définit comme l'ensemble des mots connus par un individu. Ainsi, cette quantité varie d'une personne à une autre selon ses connaissances, sa curiosité, ses habitudes en lecture et ses champs d'intérêts (Anctil et Proulx, 2022). Pour des enfants âgés de 5 ans n'ayant pas appris à lire, c'est la pratique de la littératie dans le milieu familial, en contexte de lecture partagée par exemple, qui exerce une grande influence sur l'acquisition du vocabulaire et sur la compréhension orale (Sénéchal, 2006). Une faible pratique de la littératie peu donc expliquer le fait qu'en entrant à l'éducation préscolaire, certains élèves ont un vocabulaire limité et que leur capacité à mettre des mots sur leurs pensées, sur leurs sentiments ou sur ce qu'ils vivent au quotidien est lacunaire. Pourtant, le développement du vocabulaire à cet âge constitue l'un des facteurs clés influençant la réussite future en lecture (National Early Literacy Panel, 2008). Par conséquent, il s'avère très important, dès l'entrée à l'école, de faire appel à des pratiques gagnantes pour accroître le vocabulaire des élèves plus vulnérables.

C'est notamment par l'enseignement direct du vocabulaire (Beck et al., 2013) que le vocabulaire des enfants peut être enrichi. Il doit se dérouler dans un contexte signifiant comme lors de la lecture à voix haute d'un album jeunesse, mais également en faisant appel à une

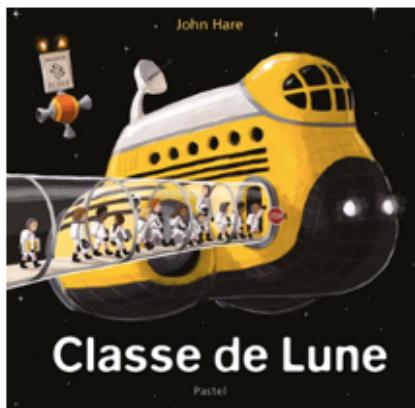
approche multimodale. Pour planifier l'enseignement direct, l'enseignante doit cibler des mots à enseigner aux élèves tout en ayant en tête des définitions accessibles pour eux. Ensuite, c'est via une lecture interactive que les mots sont rencontrés et que l'enseignante fournit une définition simple et rapide. Toutefois, dans ce projet où l'album sans texte est utilisé, ce sont les productions orales spontanées des élèves qui servent de point d'ancrage. L'enseignante saisit ces occasions pour reformuler et enrichir leurs propos en introduisant un vocabulaire plus précis, contribuant ainsi à soutenir le développement de leurs idées (Louie et Sierschynski, 2015).

À la suite de cette lecture interactive, l'approche multimodale prend son importance. Celle-ci consiste à offrir plusieurs modes de représentation pour un même mot telles que la prononciation, l'image et le mouvement. En effet, plus il y a de sens d'impliquer, plus on vient soutenir l'apprentissage du mot (Carcamo et al., 2013). Au préscolaire, cette approche prend naturellement forme dans le jeu, particulièrement dans le jeu symbolique, qui constitue un levier d'apprentissage privilégié à cet âge (ministère de l'Éducation, 2023).

L'élaboration du projet

Le point de départ de ce projet est l'album sans texte aussi appelé l'album « muet » où la narration est portée uniquement par les illustrations. À l'origine, l'objectif premier de ce type d'album était d'enrichir le vocabulaire des enfants, notamment à travers des imagiers ou des abécédaires du XIXe siècle. Au fil du temps, ces œuvres se sont complexifiées et de véritables séquences narratives ont pris forme laissant une place importante à l'analyse des illustrations. En effet, le lecteur doit rester attentif aux détails et se questionner sur le message véhiculé pour comprendre le fil de l'histoire, ce qui explique que ce genre d'album doit être lu minimalement deux fois (Ducrot, 2014). Concrètement, lire ce genre d'album à des élèves demande de ralentir le rythme de sa lecture et de les inviter à porter une attention aux détails. L'enseignante joue ici un rôle clé en soutenant les tentatives verbales, en reformulant les propos, et en introduisant un vocabulaire plus précis (Louie et Sierschynski, 2015 ; Poulin, 2017). Ce genre de lecture offre des opportunités d'apprentissage considérables autant au niveau de la compétence en lecture, en écriture qu'en communication orale (Honeker et Miller, 2023).

Comme mentionné, le projet a été réalisé auprès d'un sous-groupe d'élèves du préscolaire 5 ans composé de cinq élèves rencontrant des difficultés langagières au niveau de l'accessibilité lexicale. Dans nos interactions quotidiennes avec ces élèves, nous remarquions un manque de fluidité dû à un vocabulaire limité et à une difficulté de prononciation. Nous observions aussi la formulation de phrases incomplètes ou peu structurées, peu de participation aux discussions autour des lectures interactives, des bris de communication, etc. Dans le cadre du coenseignement, il a été décidé d'offrir un temps d'intervention ciblée pendant la période de collation. Alors que la majorité des élèves mangeaient de façon autonome, ces cinq élèves se retrouvaient avec une enseignante dans un local calme pour explorer l'album *Classe de Lune* (Hare, 2019), tout en prenant leur collation. Six rencontres d'environ 20 minutes ont eu lieu afin de stimuler et de développer le vocabulaire de ces élèves.



Hare, J. *Classe de Lune*. École des Loisirs, 2019.

En amont de ces rencontres, une préparation a été nécessaire afin de cibler quelques mots associés à des illustrations porteuses de sens dans l'album. Les mots que les élèves ont eu le plus de difficulté à prononcer, à identifier ou à comprendre sont les suivants : station spatiale, vaisseau spatial, extraterrestre et crevasse.



Mots sélectionnés par l'enseignante

Le livre a été présenté et lu aux élèves une première fois lors des deux premières rencontres. L'enseignante présentait l'objectif de façon ludique : apprendre de nouveaux mots pour « partir en mission sur la lune », à l'image des personnages de l'album. Les élèves observaient les illustrations, répondraient à des questions ouvertes telles que « Qu'est-ce qui se passe ici ? », et formulaient des hypothèses. Lorsque les propos des élèves étaient vagues ou imprécis, l'enseignante reformulait et introduisait le mot juste. Ces mots étaient soutenus par des mots-étiquettes illustrés, présentés pour favoriser l'attention portée à la prononciation et à la graphie, sollicitant ainsi la vue et l'ouïe.

Les deux rencontres suivantes visaient à mettre en scène l'histoire à travers le jeu symbolique. L'enseignante adoptait alors le rôle de l'« enseignante-joueuse » pour inviter les élèves à vivre une aventure spatiale : enfiler une combinaison spatiale imaginaire, monter à bord d'un vaisseau spatial (symbolisé par des chaises), marcher sur la lune et sauter par-dessus une crevasse. Ces activités permettaient de répéter les mots ciblés dans un contexte concret, tout en encourageant leur réutilisation spontanée par les élèves. Par exemple, l'enseignante peut répéter les mots ciblés avec beaucoup d'entrain pour ensuite questionner les élèves afin de les amener à employer par eux-mêmes ces mots dans leurs propos. Elle offre ainsi aux élèves le soutien nécessaire pour l'acquisition du vocabulaire.

Finalement, les deux dernières rencontres ont été dédiées à la deuxième lecture de l'album avec les mêmes stratégies pédagogiques qu'à la première lecture. Cette fois-ci, l'objectif explicite était de vérifier si les élèves étaient capables d'utiliser le vocabulaire appris pour « devenir officiellement des membres de la Classe de Lune ». De cette façon, les élèves sont conscients et motivés par la tâche. Les mots-étiquettes servent alors de repères visuels pour soutenir la production verbale.

Les résultats

Première lecture	Deuxième lecture
Trou, craque	Crevasse
Voiture, auto, fusée	Vaisseau spatial, autobus
Bonhomme, monstre	Extraterrestre
Bonhomme grand	L'adulte, l'enseignant
Costume, habit	Combinaison spatiale

Le tableau ci-dessus présente les traces recueillies lors de la première lecture de l'album et de la deuxième lecture. Afin de faciliter la prise des résultats, le contenu audio de ces rencontres a été enregistré. L'écoute attentive de ces enregistrements a permis d'identifier les mots employés par les élèves. Lors de la première lecture, ceux-ci avaient davantage de difficulté à trouver leurs mots. Ils parvenaient à nommer ce qu'ils voyaient, mais de manière moins précise et parfois inexacte. Les expériences vécues au fil du projet ont visiblement contribué à renforcer leur maîtrise du vocabulaire ciblé et même plus, comme le démontre la deuxième colonne du tableau.

Sur le plan de la prononciation, le mot extraterrestre est devenu plus accessible pour certains élèves après l'avoir employé et décortiqué en syllabes de multiples fois dans les lectures et le jeu symbolique. Par exemple, les enfants devaient sauter sur place trois fois en prononçant chaque syllabe, ce qui les aidait à intégrer le mot tout en s'amusant à imiter les déplacements en combinaison spatiale.

Par ailleurs, les repères visuels, soient les mots-étiquettes, ont joué un rôle important dans l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Ils restaient toujours à la portée des élèves qui les manipulaient librement. Ils sont même allés jusqu'à utiliser le mot-étiquette crevasse comme repère pour sauter par-dessus lors du jeu symbolique. Ils intégraient ainsi le mot de façon significative dans leur jeu.

Conclusion

Ce projet a permis de mettre en lumière des interventions efficaces pour soutenir le développement lexical d'élèves en difficulté langagière à l'éducation préscolaire. En combinant l'utilisation d'un album sans texte, la lecture interactive et une approche multimodale intégrée au jeu symbolique, les élèves ont pu enrichir leur vocabulaire dans un contexte motivant et signifiant. Les résultats observés montrent une amélioration dans l'utilisation et la prononciation de mots précis, appuyée par une démarche pédagogique différenciée rendue possible grâce au coenseignement. Cette approche favorise une meilleure participation des élèves et

soutient l'émergence d'un langage plus riche. Ainsi, cette expérience illustre l'importance de créer des occasions authentiques d'apprentissage du vocabulaire en milieu préscolaire, en misant sur le jeu, l'interaction et la collaboration enseignante. Toutefois, ces interventions ont été réalisées auprès d'un petit groupe d'élèves et sur une durée limitée, ce qui restreint la portée des résultats. Il serait donc intéressant mettre en œuvre ce projet auprès de l'ensemble des élèves, sous forme de groupe rotatifs dans le but de favoriser l'apprentissage de tous. Par ailleurs, l'affichage des mots-étiquettes à l'aire de jeux symbolique de la classe pourrait renforcer l'exposition aux nouveaux mots de vocabulaire et encourager son intégration lors des jeux libres.

Références

- Anctil, D. et Proulx, C. (2022). L'enseignement lexical au sein des dispositifs de lecture et d'écriture. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.). *La lecture et l'écriture à l'éducation préscolaire et au primaire (2e et 3e cycles)* (p. 195-217). Chenelière éducation.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. Guilford Press.
- Cárcamo, M. M. A., Cartes, R. A. C., Velásquez, N. E. E. et Larenas, C. D. (2016). The Impact of Multimodal Instruction on the Acquisition of Vocabulary. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 55(1), 129-154. <https://doi.org/10.1590/010318134842170942>
- Ducrot, V. (2014). L'album muet : une esquisse de textes dissimulés, Le français d'aujourd'hui 2014/3 (nº 186), p. 66 à 74. Éditions Armand Colin.
<https://rire.ctreq.qc.ca/lire-lalbum-sans-texte-intervenir-en-trois-temps/>
- Hare, J. (2019). *Classe de Lune*. École des Loisirs.
- Honeker, J. et Miller, R. (2023) Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books. *TESOL Journal*, March 2023. DOI: 10.1002/tesj.721
- Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59-77. <https://doi.org/10.7202/1075035ar>
- Louie, B. et Sierschynski, J. (2015). Enhancing English learner's language development using wordless picture books. *The reading teacher*, Vol. 69, No. 1, p. 103-111.
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>

« Regarde madame, j'ai écrit le nom de mon ami » : l'éveil à l'écrit dans le jeu

Anne-Sophie Simoneau



Au Québec, l'éducation préscolaire est encore vue comme étant préparatoire à l'école (donc « préscolarisante ») (Marinova, Dumais, Moldoveanu, Dubé et Drainville, 2020). Cette vision amène les enseignants à faire certains choix pédagogiques, comme des activités papier et crayon, pour faire l'apprentissage des lettres et de certains concepts mathématiques (Marinova, Dumais, Moldoveanu, Dubé et Drainville, 2020). La pratique scolarisante n'est pas mauvaise, mais elle amène des questionnements chez les chercheurs à savoir pourquoi ces activités sont favorisées au profit d'activités qui sont plus significatives et proches du développement réel et global de l'enfant. Au cours des dernières années, nous avons vu une évolution de notre vision éducative au Québec, notamment grâce à la modification du programme-cycle préscolaire. À partir de ce moment, l'approche développementale a pris davantage de place dans les classes. Cette approche mise d'abord sur une grande présence du jeu en classe (2 périodes de 45 à 60 minutes par jour) (MÉQ, 2021). Le jeu devient alors le contexte par excellence où les enfants vont apprendre et développer leur vision d'eux-mêmes et du monde. Il est indiqué que le jeu peut aussi être le meilleur contexte pour faire des apprentissages en écriture et en conscience phonologique (Marinova, Dumais, Moldoveanu, Dubé et Drainville, 2020). Selon Vygotsky, le jeu est l'endroit où l'enfant peut être dans sa zone proximale de développement (ZPD) (Marinova, 2020),

d'où l'importance de varier nos interventions et d'intégrer des jeux significatifs pour les enfants en classe. Les professionnels ont donc trouvé intéressant de se pencher sur la question et d'explorer les différentes interventions qui démontrent qu'il est possible de développer l'éveil à l'écrit dans un contexte de jeu au préscolaire. Cet article suivra cette lancée et tentera de démontrer qu'il est possible d'ajuster sa pratique aux besoins des élèves. Plus précisément, nous chercherons à démontrer que l'adulte peut intervenir dans le jeu symbolique pour favoriser l'éveil à l'écrit et les impacts de ces interventions sur le développement des enfants.

L'éveil à l'écrit

Avant d'aller plus loin, prenons le temps de définir ce qu'est l'éveil à l'écrit. De façon plus globale, l'éveil à l'écrit comprend toutes les activités qui amènent l'enfant à maîtriser et à prendre conscience des bases de l'écrit (Lafontaine, 2023). Cela commence à la prise de conscience des lettres jusqu'à la conscience phonologique et les conventions de l'écrit (Lafontaine, 2023). Donc, au travers du jeu, l'enseignante doit pouvoir offrir du matériel riche et varié pour amener les élèves à développer leur connaissance de l'écrit.

Le jeu symbolique

Il est défini par la mise en place d'un scénario et des actions symboliques qui enrichissent ce scénario (Landry, Point et Jacob, 2021). On peut penser facilement à des jeux de restaurant, d'hôpital, de vétérinaire ou d'épicerie. Le jeu symbolique possède plusieurs niveaux de maturité (voir le tableau 1), il est donc pertinent que l'enseignante soit au courant de ces niveaux pour ajuster sa pratique. L'aménagement des aires de jeux va donner aux enfants la liberté nécessaire à la reproduction de leur environnement au travers des scénarios imaginaires (Drainville, 2023).

Tableau 1. Les niveaux de jeu symbolique	
Niveau 1	Ce niveau est souvent associé aux enfants d'environ deux ans. Ils utiliseront des objets sans leur donner une signification symbolique (l'assiette restera une assiette, elle ne deviendra pas un volant, par exemple.). Si d'autres enfants sont présents autour d'eux, ils vont opter pour un jeu en parallèle et ils vont souvent répéter les mêmes actions.
Niveau 2	Le niveau 2 est davantage présent chez les enfants de trois ans. Comme au niveau 1, l'enfant peut répéter les mêmes scénarios. Cependant, ceux-ci commencent à être inspirés de leur quotidien et des moments qu'ils observent régulièrement. Ils commencent à partager des rôles avec certaines actions déterminées. Les rôles peuvent être échangés entre partenaires de jeu, mais il n'y a pas la présence d'un enchaînement logique dans leurs interactions.
Niveau 3	Ce niveau commence à se présenter chez les enfants d'environ quatre ans, il risque donc d'être plus présent dans les classes de préscolaire. Le niveau trois demande à l'enfant d'avoir certaines capacités de planification. Il prévoit les rôles, les échanges et le scénario qu'il doit suivre. On voit donc apparaître plusieurs habiletés langagières et sociales qui favorisent le développement des enfants.
Niveau 4	Le dernier niveau est également appelé « jeu mature ». Il se présente chez les enfants d'environ 5 ans. Ceux-ci vont avoir plus tendance à jouer en groupe de quatre ou plus. Ils augmentent leur niveau d'interaction pour déterminer les rôles, le scénario et les actions à poser. C'est une partie très importante du jeu mature. Ils auront une plus grande variété d'actions. Les objets peuvent aussi prendre une forme symbolique (des bijoux multicolores peuvent devenir des bonbons).

Tableau inspiré du texte de Landry, Bouchard et Pagé (2012).

Les interventions directes et indirectes

Puisque le jeu prend une grande place au préscolaire, il convient de mettre en place des interventions directes et indirectes pour s'assurer qu'il soit le plus riche possible. L'intervention directe est l'action que l'enseignant va poser pour guider l'enfant dans sa réflexion (questionner, fournir de l'aide, encourager, etc.) (Boily, Chabot, Martin et Maldague, 2002). Une façon intéressante d'y parvenir est de s'intégrer dans le jeu. Devenir cojoueur signifie que l'enseignant prend un rôle et s'intègre dans le scénario des enfants pour leur apporter du soutien selon ses observations (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Être cojoueur n'est pas le seul rôle possible à utiliser lorsque l'on veut s'intégrer dans un jeu. En effet, selon le continuum de Johnson, Christie et Wardle (2005), il y a quatre rôles qui permettent à l'adulte de soutenir

le jeu des enfants (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Premièrement, nous avons la posture d'observateur. Ici, l'adulte est non loin du jeu et laisse aux enfants la liberté nécessaire pour jouer. Il reste disponible pour toute intervention qui serait bénéfique. C'est la première étape qui permet à l'adulte de comprendre le contexte et de guider ses actions. Deuxièmement, nous avons la posture de metteur en scène. Ce rôle se base davantage sur les interventions indirectes. En effet, l'adulte accompagnera les enfants dans la préparation du jeu. Cela peut être de réaménager la classe ou d'offrir du matériel en lien avec le thème choisi. Les interventions directes peuvent être de suggérer un thème ou de les accompagner lors du jeu, selon les besoins issus des observations.

Troisièmement, il y a le rôle de cojoueur abordé plus tôt. Ce rôle peut être utilisé autant lors d'un contexte de jeu parallèle que d'un jeu collaborateur. Les enfants restent en contrôle du jeu.

Quatrièmement, la posture de leader de jeu. Celle-ci est un mélange entre le rôle de cojoueur et celui de metteur en scène. C'est l'adulte qui mettra en place des interventions directes comme prendre un rôle et modéliser le jeu, mais qui offrira également du nouveau matériel et des nouvelles idées. Cette posture est favorisée lorsqu'il y a l'introduction d'un nouveau thème dans la classe ou lorsque l'enseignante est avec des joueurs qui ont besoin de plus de soutien pour jouer. Contrairement à la position de cojoueur, une certaine partie du contrôle du jeu revient à l'adulte

En plus des interventions directes, l'enseignant peut favoriser l'utilisation des interventions indirectes dans le jeu. Elles représentent tout ce qui sera mis en place dans la classe pour augmenter l'autonomie et le jeu en classe. On pense ici au placement des aires de jeu, du matériel riche, polyvalent et brut, un roulement des aires de jeu et du matériel, etc. (Boily, Chabot, Martin et Maldague, 2002). Des exemples de matériel diversifié sont des crayons variés, des tableaux de l'alphabet, des noms ou des mots significatifs pour les enfants, du papier varié, des productions d'écriture des enfants, etc. (Boudreau, Beaudoin, Melançon et Hébert, 2024).

Mise en contexte

Lors de mon stage 4, j'étais dans une classe de maternelle 5 ans dans la ville de Lévis. Il y avait 19 élèves, dont certains qui ne parlaient pas beaucoup français. Il y avait également des élèves avec des troubles de langage. L'utilisation du langage au quotidien prenait alors de l'importance. La durée du projet fut de deux semaines. Le thème de classe à ce moment était le médecin. Tous les jours, nous avions une période de jeux libres d'environ 30 à 40 minutes. Pour encourager la variété des relations et des scénarios et pour faciliter la gestion de classe, il m'arrivait de choisir les équipes qui allaient jouer au coin symbolique. Il n'y avait pas d'obligation, les enfants étaient libres d'aller et de partir. Mon but était de favoriser les interactions avec des compagnons de jeu différents et d'encourager ceux qui étaient plus hésitants à venir participer.

L'intervention directe : comment jouer au jeu?

Pour maximiser les temps de jeu en classe, la présence de l'enseignante doit être réfléchie et flexible. Durant la première semaine du projet, j'allais régulièrement dans le coin de jeu symbolique pour devenir une patiente ou une réceptionniste. De cette façon, je pouvais offrir un modèle d'écriture et encourager les enfants à enrichir leur scénario au travers de l'écriture. J'y parvenais en offrant des suggestions telles que « oh mais si tu veux te souvenir qui va voir le médecin en premier, tu pourrais écrire leur nom sur une feuille de rendez-vous ». Les suggestions font partie de la catégorie de l'intervention directe. L'enfant choisi alors de considérer ma suggestion ou non. S'il ne la trouve pas pertinente, il peut renchérir sur notre conversation en offrant ses propres idées. Ainsi, je peux observer la créativité de l'enfant et sa capacité de planifier, ce qui est une manifestation pertinente du domaine cognitif (MÉQ, 2021).

Il arrivait également que je prenne la position de leader de jeu. Elle n'est pas recommandée pour une utilisation régulière puisqu'elle peut limiter les possibilités des enfants de démontrer leur créativité (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Cependant, c'était un nouveau thème et que certains joueurs ne semblaient pas être en mesure de participer adéquatement, mon jugement professionnel m'a amené à prendre cette position. J'ai été leader principalement lorsqu'il y avait des moments où les enfants ne se parlaient pas et qu'ils jouaient chacun à un scénario différent. Le but ici était de les amener à jouer ensemble et à utiliser l'écrit pour enrichir leurs interactions.

L'intervention indirecte : le matériel disponible en classe

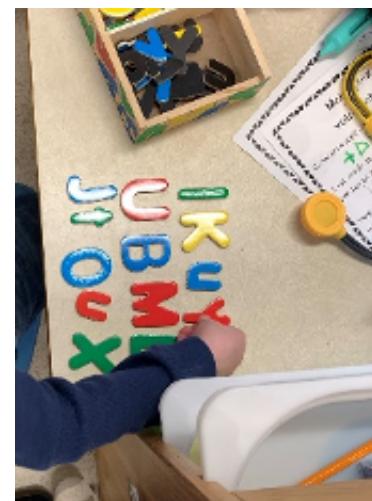
Avant de commencer le thème, j'ai utilisé la littérature jeunesse pour parler du corps humain, du rôle de médecin et des visites que l'on peut avoir à l'hôpital. Cela est une intervention indirecte qui a fait en sorte de les préparer et de leur donner des éléments de leur vie réelle à réinvestir dans leurs scénarios. Par la même occasion, ils pouvaient commencer à se familiariser avec le vocabulaire. C'était un groupe qui appréciait beaucoup la lecture et les livres en général, j'ai donc utilisé ce levier en guise de motivation.

Avant que le projet soit mis en place dans la classe, j'ai pris le temps de modifier le coin de jeu pour offrir plus d'espace. Le coin pouvait accueillir davantage d'enfants et ils avaient plus de possibilité de bouger.

Une autre intervention indirecte fût la préparation du matériel. Voici quelques exemples de ce qui était à la disposition des enfants : des crayons plombs, des feutres effaçables, des cahier Canada, des feuilles lignées, des mots-étiquettes sur le corps humain et le nom des enfants, des déguisements, des revues, des lettres magnétiques, des pochoirs de lettres et de chiffres, etc.

Les manifestations de l'écrit

Lors de la deuxième semaine du projet, je m'appretais à aller jouer à l'hôpital et j'ai vu un enfant qui jouait avec les lettres magnétiques. Après lui avoir demander ce qu'il écrivait, il m'a annoncé qu'il voulait envoyer un message à l'ambulance pour qu'elle puisse venir les aider.



Je lui ai demandé de me lire ce qu'il écrivait et il m'a dit « Venez à l'hôpital s'il-vous-plaît » en lisant de gauche à droite avec son doigt. En plus de l'utilisation de l'écrit, on voit apparaître ici l'utilisation des conventions de lecture (MÉQ, 2019). Cela peut sembler comme un moment anodin, mais il démontre toute la richesse que le jeu symbolique apporte dans la vie des enfants.

Lors de cette même semaine, j'étais une patiente qui avait besoin d'un médicament important. Ma docteure (ici, une enfant) devait me prescrire un médicament qu'elle ne savait pas comment écrire.

Enseignante : Oh, tu peux le gribouiller sur la feuille comme ça, regarde [l'enseignante fait de la modélisation]. Je vais pouvoir me souvenir du nom du médicament.

Enfant : Ok, comme ça?

[...]



Selon le programme-cycle, le gribouillage fait partie de l'éveil à l'écrit puisque l'enfant adopte un comportement de scripteur (MÉQ, 2019). Même si le gribouillis n'est pas un langage à proprement parler, le simple fait que l'enfant ait pu continuer de jouer en développant son scénario est un bon progrès. Il a été observé dans la classe que certains enfants utilisent le gribouillis plus spontanément. D'autres exploraient la formation de lettres, sans que ce soit un mot. Je questionnais parfois les enfants qui écrivaient des lettres pour m'aider à savoir s'ils connaissaient bien l'alphabet ou non (MEQ, 2019).

Analyse des observations

À la suite de projet, il m'a été possible de remarquer que les diverses interventions mises en place dans la classe ont pu avoir plusieurs bénéfices. En effet, j'ai remarqué un meilleur engagement des enfants dans le jeu et une plus grande possibilité de scénarios qui se sont ouverts à eux. Cet engagement et ce plaisir à jouer ensemble semble avoir augmenté leur sentiment de confiance en eux. Ils démontraient des signes de fierté à pouvoir jouer ensemble et d'occuper différents rôles. Chacun à leur façon, ils expérimentaient (ou non) avec l'écrit. Ils réinvestissaient les apprentissages faits à la causerie (le nom des amis, le nom des lettres et le tracé des lettres). Ce contexte de jeu était une base pertinente pour intervenir et observer. Lorsque les enfants jouaient, je pouvais intervenir sur la prise du crayon, leurs connaissances de bases et plusieurs autres éléments présents dans leur zone proximale de développement. Il était aussi plus facile de situer la relation des enfants avec l'écrit. Pour certains, il n'y avait pas beaucoup d'intérêt encore. Pour d'autres, l'intérêt était très présent. Les interventions étaient donc différentes et adaptées pour cultiver une relation positive avec la lecture et l'écriture.

L'intégration de l'écrit dans le quotidien fut un autre résultat positif de ce projet. Par exemple, j'ai observé des enfants jouer à des jeux symboliques à l'extérieur et elles utilisaient l'écrit spontanément dans leur scénario. Lors du thème suivant, les enfants savaient à quoi s'attendre et continuaient de réinvestir tout ce qui avait été vécu lors des dernières semaines.

Puisque mon observation et ma participation étaient plus intentionnelles, il a été possible d'observer diverses manifestations des niveaux de jeu. Une grande partie des enfants semblaient se situer au niveau 3. En effet, les scénarios étaient les mêmes d'une journée à l'autre et donc mes interventions visaient à faire les faire progresser vers un jeu plus mature et varié. Un petit nombre d'enfants se situaient au niveau 4 déjà à l'automne. Ceux-ci avaient des jeux plus élaborés et pouvaient aider les autres avec eux à augmenter la complexité de leur jeu. Le mélange était enrichissant. Peu d'enfants se situaient au niveau 2. Ceux-ci étaient parfois moins intéressés à jouer dans le coin symbolique. Ils optaient davantage pour des jeux actifs ou des jeux de construction. Quelques interventions ont été mise en place pour les soutenir dans leur développement du jeu, mais il était important de respecter leur rythme et de s'assurer de rester dans leur ZDP.

Conclusion

En conclusion, nous avons vu l'importance que prend le jeu au préscolaire de nos jours et pourquoi il est important de s'impliquer en tant que professionnels. Nous avons également élaboré sur le fait qu'il existe plusieurs façons de s'intégrer dans le jeu avec les enfants et de participer à leur développement langagier. Il n'est pas réaliste de penser que nous pourrons être présents à tout moment lors des jeux libres. La gestion de classe est une réalité avec laquelle nous sommes confrontés au quotidien. Cependant, se questionner sur nos pratiques et créer des liens avec les enfants au travers du jeu est une compétence que nous devons continuer de développer. Il est important de faire des essais et d'observer les moments de jeu pour ajuster nos pratiques.

En rédigeant cet article, je me suis questionné à savoir ce qui motivait les enfants à venir jouer au coin symbolique. En effet, plusieurs faisaient le choix de jouer à d'autre jeux plutôt que de s'intégrer. Cela a fait en sorte que tout au long du projet, je voyais les mêmes visages revenir quotidiennement. Il y en a certains que je n'ai jamais vu de l'automne dans le coin symbolique ou même dans le coin écriture/bricolage de la classe. En fait, quels sont les facteurs qui motivent les enfants à choisir un jeu plutôt qu'un autre et quels sont les moyens possibles pour que l'on s'adapte à ces enfants est ce qui pourrait être exploré davantage.

Références

Boudreau, M., Beaudoin, I., Melançon, J. et Hébert, M-H. (2024). Le plaisir d'écrire ... dès 4 ans. Vivre le primaire, 37(3), 28-30. Repéré à https://cdn.ca.yapla.com/company/CPY9Mx8gybs7k5inzVetXhTJo/asset/files/28_le-plaisir-decrire-des-4ans.pdf

Drainville, R. (2023). Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotskienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique (Doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403/1/R.Drainville_Th%C3%A8se%20pour%20d%C3%A9fense.pdf

Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'adulte pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. Revue préscolaire 50(2), 15-23. Montréal, Québec : Association d'éducation préscolaire du Québec.

Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob, L'éducation préscolaire au Québec (pp. 78-98). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

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

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. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55(2), 352-375. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2020-v55-n2-mje06098/1077972ar.pdf>

Marinova, K. (2020). Le jeu symbolique et l'apprentissage du langage écrit. Revue préscolaire 58(3), 16-19. Repéré à https://aepqkiosk.milibris.com/reader/45781821-f9da-45fe-99b6-bacd9e09652c?origin=%2Frevue_prescolaire%2Frevue_prescolaire%2Fn583-2020

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2019). Programme-cycle à l'éducation préscolaire. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfec/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>



-DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Développer la mémoire avec la musique

Elisabeth Rousseau



Introduction

Plusieurs ouvrages des sciences de l'éducation mettent en lumière l'importance du développement des fonctions exécutives dès le préscolaire. Selon le programme-cycle de l'éducation préscolaire, c'est entre 3 et 6 ans que la progression de celles-ci est la plus cruciale (ministère de l'Éducation, 2020). Ces fonctions permettent à l'enfant de réguler, d'orienter et de coordonner sa pensée et ses habiletés cognitives dans divers contextes, ce qui lui sera utile et important tout au long de son parcours scolaire. Parmi les fonctions exécutives, nous retrouvons la mémoire de travail, soit la capacité de retenir une information pour pouvoir l'utiliser au moment opportun, sur une courte période (Bouchard, 2019).

Lors de mon stage au préscolaire, j'ai pu remarquer des lacunes au niveau de la mémoire de travail des élèves. Plusieurs d'entre eux avaient de la difficulté à se rappeler des procédures d'un bricolage comportant plus de deux étapes, des routines ou des éléments à mettre dans leur sac d'école. En effet, des difficultés en lien avec la mémoire de travail peuvent influencer plusieurs contextes d'apprentissage, notamment le développement de l'autonomie. Il était donc nécessaire de trouver une façon de développer la mémoire de travail des élèves.

Jonathan Bolduc, doctorant en éducation musicale à l'Université Laval, dirige le laboratoire Mus-Alpha, où il fait de la recherche et produit de la documentation sur l'impact de la musique sur le développement et la réussite scolaire. Il s'intéresse au lien entre la musique et les habiletés cognitives de l'enfant de 5 à 6 ans. En 2009, il publie une étude démontrant l'impact de l'éveil de la musique sur la mémoire (Bolduc, 2009). En m'appuyant sur les ouvrages de Bolduc, j'ai donc décidé de m'intéresser à la question suivante : « Est-ce que l'apprentissage de séquences rythmiques et de chansons peut améliorer la mémoire de travail chez les enfants d'âge préscolaire ? »

Les fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont définies comme « un ensemble d'habiletés cognitives qui permettent à l'enfant de contrôler ses pensées, émotions, comportements et actions dans ses activités quotidiennes » (ministère de l'éducation, 2020, p.13). Ces fonctions sont divisées en trois composantes de base. La première, la flexibilité mentale, est « la capacité à changer de tâche ou de stratégie et s'ajuster aux changements ainsi que la capacité à contrôler ses habitudes spontanées » (Bouchard, 2019). Au préscolaire, un enfant peut utiliser cette fonction exécutive pour arrêter son jeu afin d'aider son camarade de classe, puis y revenir après, par exemple. L'inhibition, deuxième composante de base, se définit par « le contrôle de sa pensée et de ses actions et la mise en place de stratégies cognitives » (Bouchard, 2019). L'enfant du préscolaire pourrait alors avoir recours à l'inhibition pour respecter les règles d'un jeu. Finalement, la mémoire de travail permet de stocker de l'information temporairement pour suivre la procédure d'un bricolage, par exemple.

La place de la musique dans le développement global

La musique n'a pas seulement des impacts sur les fonctions exécutives. En effet, plusieurs bienfaits peuvent être notés à travers toutes les sphères du développement, notamment en lien avec l'apprentissage de chansons et de comptines (Gauthier et Lejeune, 2008).

Quelques apports de l'apprentissage des comptines selon les différents domaines de développement au préscolaire (selon Gauthier et Lejeune, 2008)	
Domaine langagier	<ul style="list-style-type: none">• Enrichissement du vocabulaire• Mémorisation des sonorités et des rimes• Développement de la conscience phonologique• Rapport à l'écrit
Domaines affectif et social	<ul style="list-style-type: none">• Sentiment de fierté et d'accomplissement• Plaisir partagé avec ses pairs• Participation à la vie de groupe
Domaine cognitif	<ul style="list-style-type: none">• Acquisition de concepts divers (ex. : numéros)• S'engager dans l'action
Domaine physique et moteur	<ul style="list-style-type: none">• Organisation spatiale et temporelle

De plus, la musique à l'éducation préscolaire peut permettre à l'enseignante d'entrer en relation avec l'enfant et de créer des liens. Elle peut aussi lui permettre d'organiser les routines et les transitions dans la classe (Chabot, Gaudette-Leblanc et Vézina, 2023).

En bref, la chanson est une belle amorce pour mener à des apprentissages variés dans plusieurs domaines.

La musique et la mémoire

Dans son article intitulé « Musique et habiletés cognitives au préscolaire », Jonathan Bolduc documente son étude, visant à déterminer l'effet de l'éveil musical sur la mémoire des enfants. Pour ce faire, il sélectionne une centaine d'enfants d'âge préscolaire et leur fait vivre des activités musicales de manière hebdomadaire, sur une période de 15 semaines. Au terme de son projet, il conclut que l'intégration de la musique au préscolaire peut avoir un impact positif significatif sur le développement de la mémoire des enfants (Bolduc, 2009).

Mise en œuvre du projet « La mémoire en chanson »

Avec ce constat en tête, j'ai décidé de mettre en œuvre un projet me permettant de documenter l'évolution de la mémoire de travail des élèves à travers différentes étapes et suivant une progression logique (des activités demandant peu de mémoire vers des activités demandant plus de mémoire).

Étape 1

Avant de commencer mon projet, la mesure de l'empan de chacun des élèves de mon groupe a été prise, afin d'avoir une mesure de référence. L'empan est défini comme étant « la longueur maximale d'une série d'éléments susceptibles d'être mémorisés après une seule présentation » (Dictionnaire Larousse en ligne). Pour ce faire, j'ai d'abord distribué à chaque élève une feuille avec des cases numérotées :

Mesure de l'empan				
1	2	3	4	5

Chaque élève avait à sa disposition 5 blocs de marque « Duplo » de couleurs différentes. J'ai ensuite récité une suite de 2 couleurs. Les élèves devaient retenir les couleurs et l'ordre dans lequel elles ont été nommées et les placer dans la bonne case. Le même procédé a été répété avec une suite de 3, 4 et 5 couleurs.

La mesure de l'empan a été réalisée en sous-groupes de 4 élèves afin de me donner le temps de documenter les résultats de chacun d'entre eux et de réduire les distractions.

Résultats empan 11 nov. 2024

	empan début
R.B.	5
J.B.S.	1
M.C.	1
C.D.	1
R.F.	2
É.G.	3
M.H.	2
N.L.	5
L.L.	3
F.M.	1
A.N.	3
A.N.	1
L.P.	4
E.P.	4
Y.R.	2
M.L.R.	1
É.B.	3
E.T.	1
J.T.	5

On peut remarquer, en analysant les traces recueillies au terme de ce test, que la majorité des élèves de mon groupe ont un empan de moins de 3, ce qui est assez faible. Rares sont ceux qui ont obtenu un score de 5. La mesure indiquée dans le tableau représente la longueur de la dernière suite de couleurs réussie. Par exemple, cela signifie que M.H. a réussi à placer correctement les blocs de la suite de 2 couleurs, mais n'a pas réussi celle de 3 couleurs.

Étape 2

À la suite de cette prise de mesure, les enfants ont pu vivre des activités de reproduction de rythmiques vocales simples sous forme de courtes séances, plusieurs fois par jour pour un total de 3 jours. Les séquences rythmiques proposées se complexifiaient d'une séance à l'autre. Lors d'une prise de note spontanée à la troisième journée de rythmiques, j'ai pu constater une légère amélioration chez certains élèves par rapport au jour 1, notamment pour deux d'entre elles qui avaient obtenu un empan de moins de 3. Ces élèves démontraient une plus grande aisance à reproduire les séquences proposées et ce, malgré leur complexification.

Étapes 3 et 4

Les 2 prochaines étapes du projet consistaient à apprendre une chanson à répondre comportant de courtes phrases simples. À l'étape 3, ils devaient répéter chacune des phrases après que je l'aie chantée. À l'étape 4, les rôles ont été inversés. C'était à eux de se rappeler de chacune des phrases et je devais répéter après eux. La même chanson a été travaillée aux deux étapes, de manière à complexifier légèrement la demande tout en gardant un niveau relativement facile. Ces deux étapes ont duré un total de 6 jours, soit 3 pour chacune d'entre elles.

Selon mes observations, la transition entre l'étape 3 et l'étape 4 a été un peu difficile. Certains avaient besoin de gestes pour se rappeler les différentes phrases de la chanson. Une fois chantée quelques fois, le tout s'est replacé. À la fin de l'étape 4, la majorité des enfants étaient en mesure de chanter les paroles apprises avec assurance.

Étape 5

À cette étape du projet, les élèves ont pu apprendre une chanson plus complexe suivant une structure standard (couplet-refrain), ce qui a permis de développer davantage la mémoire de travail des enfants. L'apprentissage de cette chanson et la pratique de celle-ci ont été réalisées sur une durée de 5 jours afin de laisser la chance aux enfants de bien l'intégrer.

À cette étape, les enfants étaient visiblement plus habitués à chanter des chansons et faisaient alors preuve de plus de confiance en eux. Je pouvais remarquer des liens qui se créaient entre eux et ils s'encourageaient mutuellement à chanter et à faire des gestes qui accompagnaient les paroles.

Étape 6

À la sixième et dernière étape, une réévaluation de l'empan a été réalisée en suivant le même procédé qu'au départ. La comparaison des résultats des deux mesures d'empan permet de constater une belle évolution chez la majorité des enfants, qui ont presque tous obtenu un résultat de 3 ou plus.

En analysant les traces recueillies, on peut remarquer que la plupart des enfants du groupe ont évolué par rapport à eux-mêmes. Il y a une augmentation des scores parfaits (de 3 à 7) et une baisse notable du nombre d'enfants ayant obtenu un 1.

À noter que J.B.S. et M.C. sont deux élèves allophones, pour qui la compréhension des consignes lors de la mesure de l'empan a possiblement affecté leur résultat.

De plus, J.B.S. est un enfant ayant un diagnostic de TSA, ce qui a pu influencer le résultat.

Résultats empan 11 nov. 2024 + 13 déc. 2024

	empan début	empan fin
R.B.	5	5
J.B.S.	1	1
M.C.	1	2
C.D.	1	3
R.F.	2	3
É.G.	3	5
M.H.	2	4
N.L.	5	5
L.L.	3	5
F.M.	1	3
A.N.	3	5
A.N.	1	4
L.P.	4	5
E.P.	4	4
Y.R.	2	3
M.L.R.	1	3
É.B.	3	4
E.T.	1	2
J.T.	5	5

Conclusion

Grâce à la comparaison de l'empan de départ et de fin des enfants de ma classe de stage, on peut donc conclure, à l'aide de mesures concrètes, que l'apprentissage de rythmiques et de chansons a pu grandement contribuer à l'amélioration de la mémoire de travail chez les enfants d'âge préscolaire.

En réalisant ce projet, j'ai pu remarquer un progrès dans les routines de classe. Les enfants étaient aussi majoritairement en mesure de réaliser des bricolages comportant plusieurs étapes, ce qui posait des problèmes avant l'instauration du projet « La mémoire en chanson ».

Ce projet m'a permis de confirmer, à l'aide de résultats mesurables, la conclusion faite par Jonathan Bolduc au terme de son étude, soit « l'intégration de la musique au préscolaire peut avoir un impact positif significatif sur le développement de la mémoire des enfants » (Bolduc, 2009).

À travers les différentes étapes, les enfants ont pu faire progresser leur développement global. Selon Gauthier et Lejeune, les bienfaits de la musique s'étendent sur plusieurs sphères du développement au préscolaire (Gauthier et Lejeune, 2008).

En effet, j'ai pu constater le développement du sentiment d'appartenance au groupe en voyant qu'ils s'encourageaient entre eux et se félicitaient après avoir chanté. J'ai aussi pu observer les enfants ajouter des gestes à certaines paroles de chansons, ce qui favorise le développement physique et moteur. E.T., un enfant de la classe rencontrant des difficultés avec l'accès lexical, a pu apprendre de nouveaux mots ainsi qu'à les prononcer, ce qu'il a réussi à faire avec assurance et fierté au terme du projet.

L'apprentissage par la musique favorise le plaisir d'apprendre et permet de faire progresser la mémoire de travail de manière ludique.

Références

- Bouchard, Caroline. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e édition). Éditions Presses de l'Université du Québec.
- Programme de formation de l'école québécoise. (2020). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Bolduc, Jonathan. (2009). *Musique et habiletés cognitives au préscolaire*. Revue Recherche en éducation musicale, Volume 27, 1-16.
- Gauthier, J.-M. et Lejeune, C. (2008). *Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant*. Revue Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Volume 56, 413-421. Repéré à <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.04.009>
- Chabot, A. Gaudette-Leblanc, A. et Vézina, G. (2023). *Utiliser la musique à l'éducation préscolaire. Pourquoi et comment?* Revue préscolaire, édition printemps 202

Le développement de l'inhibition favorise le développement global des enfants à l'éducation préscolaire

Danniela Ardila Pena



Le développement global de l'enfant d'âge préscolaire renvoie à l'ensemble de ses acquis et habiletés dans différents domaines interreliés, cognitif, social, affectif, langagier et moteur (Rondeau, 2021). Chacun de ces domaines contribue au plein épanouissement de l'enfant et à sa préparation pour la vie scolaire. Or, le développement global n'est pas qu'une question d'acquisition de connaissances ou de maturité physique, il dépend aussi de certaines habiletés transversales comme les fonctions exécutives (CTREQ, 2018). Celles-ci forment un ensemble de processus cognitifs (mémoire de travail, inhibition, flexibilité mentale, planification) permettant à l'enfant de coordonner ses pensées, ses actions et ses comportements de manière intentionnelle (Duval, 2016).

Parmi ces fonctions exécutives, l'inhibition occupe une place fondamentale. Elle peut être définie simplement comme la capacité de se retenir d'effectuer une action impulsive ou automatique non pertinente dans un contexte donné (Duval, 2016). C'est, en quelque sorte, le contraire de l'impulsivité : elle permet à l'enfant de contrôler ou de freiner un comportement spontané au profit d'une réponse mieux adaptée (MEQ, 2021) par exemple, en situation de jeu collectif, un enfant fait preuve d'inhibition lorsqu'il réussit à attendre son tour sans arracher un jouet des mains d'un camarade.

En effet, savoir inhiber des comportements aide l'enfant à mieux se concentrer, à gérer son attention et à réguler ses émotions, ce qui soutient ses apprentissages et ses interactions sociales (Monette & Bigras, 2008). À l'inverse, des difficultés d'inhibition se manifestent par de l'impulsivité et peuvent entraîner des problèmes d'adaptation en classe (difficulté à respecter les consignes, à attendre son tour, à écouter les autres, etc.) ainsi que des conflits avec les pairs. Il apparaît donc crucial de s'intéresser à la question suivante : **comment soutenir le développement de l'inhibition dès la maternelle afin de favoriser le développement global des enfants?**

Cette problématique revêt une importance particulière dans mon contexte de stage en maternelle 5 ans, où l'on accueille des enfants aux profils variés. Dans ma classe, la diversité était de mise, certains enfants présentaient des défis additionnels (p. ex. un enfant allophone, deux enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme). Pour moi, soutenir le développement de l'inhibition chez tous ces enfants constituait un enjeu central pour les aider à s'épanouir pleinement dans chacun des domaines de leur développement global.

Définition de l'inhibition et ses sous-composantes

L'inhibition désigne la capacité à supprimer ou retarder une réponse automatique afin de privilégier une réponse réfléchie, plus appropriée à la situation (Duval, 2016). Elle permet de « stopper une impulsion » ou un comportement spontané. Concrètement, cela signifie que l'enfant est capable de se contrôler : il peut inhiber une action, une parole, une pensée ou même une émotion qui serait mal adaptée au contexte (CFO, 2023). Par exemple, ne pas crier la réponse à une question posée par l'enseignante et lever la main à la place est un exercice d'inhibition verbale; de même, réussir à rester assis et attentif pendant la lecture d'un livre sans se relever ni toucher ses voisins relève de l'inhibition motrice et attentionnelle. Il est important de noter que la capacité d'inhibition se développe graduellement chez le jeune enfant. C'est pourquoi il est normal de devoir accompagner les tout-petits dans l'apprentissage de l'autocontrôle.

Selon Wilson & Kipp (1998), on peut identifier trois types d'inhibition complémentaires : l'inhibition comportementale (ou motrice), soit le contrôle des gestes et actions impulsives; l'inhibition cognitive (ou attentionnelle), c'est-à-dire la capacité à filtrer les distractions et à ignorer les informations non pertinentes; et le contrôle de l'interférence, c'est-à-dire la capacité à inhiber une information ou une réponse qui interfère avec la tâche en cours. D'autres auteurs étendent cette taxonomie en distinguant également l'inhibition verbale (le fait de retenir une réponse verbale spontanée, par exemple ne pas dévoiler un secret) et l'inhibition émotive (la régulation d'une réaction émotionnelle immédiate, par exemple ne pas frapper quelqu'un sous le coup de la colère) (Monette & Bigras, 2008). Dans le contexte préscolaire, ces différentes facettes de l'inhibition se manifestent souvent simultanément. Un enfant de maternelle confronté à une consigne doit à la fois inhiber une action prédominante, se concentrer en faisant abstraction du bruit ambiant et parfois gérer sa frustration si la tâche est difficile (Monette & Bigras, 2008).

Pourquoi l'inhibition est-elle si cruciale pour l'épanouissement des enfants au préscolaire?

D'abord, elle est indispensable à la vie en collectivité à l'école. Un enfant capable d'inhibition saura mieux respecter les règles de la classe et éviter des comportements socialement inacceptables. L'inhibition contribue ainsi directement au développement social et affectif en aidant l'enfant à gérer ses frustrations et à interagir de façon positive avec ses pairs (Rondeau, 2021). Ensuite, l'inhibition soutient les apprentissages cognitifs et langagiers : elle permet de garder l'attention sur une tâche malgré les distractions, de concentrer ses efforts même si la tâche est ardue, et de corriger ses erreurs en inhibant des réponses automatisées inadaptées (CFO, 2023).

Le jeu comme contexte d'apprentissage de l'inhibition

La littérature éducative insiste sur le rôle central du jeu comme contexte d'apprentissage à cet âge. En effet, le jeu est l'activité naturelle de l'enfant. C'est en jouant qu'il explore le monde, exerce ses habiletés et intègre de nouvelles notions (Bouchard, 2019). Bouchard souligne que le jeu constitue par excellence un contexte de développement global, car il sollicite simultanément le langage, la motricité, les interactions sociales, la cognition et l'imagination de l'enfant (Bouchard, 2019). Dans le jeu, l'enfant est souvent amené à suivre des règles (par exemple, dans un jeu de société), ce qui implique d'inhiber les comportements contraires aux règles. Même dans les jeux symboliques ou de faire semblant, l'enfant doit parfois s'autocontrôler pour maintenir la cohérence du scénario ou coopérer avec ses camarades (Rondeau, 2021).

Les observations en contexte de stage m'ont permis de voir ces effets du jeu sur les fonctions exécutives. Brigitte Campbell, une enseignante au préscolaire, note que plus elle laisse de place aux jeux initiés par les enfants, plus elle est impressionnée par leurs capacités, notamment leur créativité et leur aptitude à se réguler d'eux-mêmes (Campbell, 2024). Elle rapporte l'exemple de garçons qui ont inventé un nouveau jeu dans la cour de récréation : ils ont dû planifier et ajuster les règles en cours de route, mobilisant leur flexibilité cognitive, et ils devaient se souvenir des règles établies (mémoire de travail) tout en restant concentrés sur le jeu en ignorant les distractions – ce qui a directement sollicité leurs habiletés d'inhibition (Campbell, 2024). En résumé, le cadre théorique suggère que soutenir le développement de l'inhibition chez les enfants de maternelle passe par une compréhension claire de cette habileté et de ses composantes, et par l'intégration intentionnelle de situations de jeu où les enfants pourront pratiquer leur contrôle de soi de façon motivante. La section suivante présente une analyse de trois activités ludiques réalisées en stage, qui visaient précisément à exercer l'inhibition chez des élèves de maternelle 5 ans, et discute des observations faites ainsi que des ajustements pédagogiques apportés en cours de route.

1. Jeu de cartes – Inhibition verbale

La première activité réalisée était un jeu de cartes. Elle se réalisait en forme de petits sous-groupes de 2 à 4 enfants assis à une table. Je devais montrer une carte à la fois (au début lentement et un peu après un peu plus rapidement). Si ma carte était rouge, ils devaient dire noir; si elle était noire, ils devaient dire rouge. Je faisais un ou deux tours pour nous pratiquer en suite j'augmentais la vitesse. Même si la consigne était de répondre le plus rapidement possible, cette activité leur demandait de rester concentré, de réfléchir pour s'assurer de dire la bonne couleur. Ce jeu a été très apprécié par les enfants. Après l'activité, je notais mes observations dans mon cahier d'observations et j'essayais de me rappeler qui avait eu le moins d'erreurs, car il était plus concret de compter le nombre de manquements que de réussites.

2. « Cache-cache Monsieur Panda » – Inhibition verbale et contrôle émotionnel

La deuxième activité avait lieu une fois aux deux jours pendant 3 semaines. Elle s'est déroulée de manière rituelle au début de chaque journée de stage. En effet, elle faisait partie de la causerie du matin. Cette activité consistait à cacher une petite peluche de panda (qui était l'animal du groupe) quelque part dans la classe avant l'arrivée des enfants. Au moment du rassemblement matinal, je racontais brièvement que Monsieur Panda s'était caché et j'invitais les enfants à partir à sa recherche dans la classe, chacun de leurs côtés. Le défi ne se situait pas tant dans la trouvaille (le panda étant caché à des endroits accessibles) que dans le fait que ceux qui le trouvaient devaient garder le secret jusqu'à ce que tous les camarades l'aient trouvé à leur tour. En d'autres termes, un enfant qui découvrait la cachette de Monsieur Panda devait inhiber l'envie de crier où il se trouvait, afin de laisser les autres vivre l'expérience de la recherche.

Observations: Cette activité ludique a eu énormément de succès auprès des enfants. L'idée de chercher une peluche cachée chaque matin était très motivante et amusante. Les premières fois, toutefois, la tentation était grande pour les premiers découvreurs du panda de s'écrier « Je l'ai trouvé! Il est là! ». Mes notes quotidiennes consignaient le nombre d'enfants ayant réussi à inhiber la cachette. Le premier jour, sur 17 enfants qui ont trouvé le panda, seuls 3 ou 4 ont réellement gardé le secret jusqu'au bout, les autres trahissant par des indices (regards insistants, rires, pointage du doigt, ou s'écriait : je l'ai trouvé!). Ce n'est qu'après avoir rappelé explicitement qu'il fallait laisser la surprise aux autres que quelques enfants ont fait l'effort de se taire. Au fil des jours, j'ai pu observer une amélioration progressive : de plus en plus d'enfants parvenaient à retenir leur bouche et même à adopter une expression neutre pour ne pas révéler le secret. Par exemple, un garçon très enthousiaste, qui le premier matin avait immédiatement crié « Il est caché dans le pot de la plante! », a, quelques jours plus tard, découvert la peluche et s'est retourné vers moi avec un grand sourire, mais sans rien dire, attendant que ses amies la trouvent à leur tour. Je pouvais voir dans son petit visage un sentiment de fierté.

Analyse: Cette activité mobilisait principalement l'inhibition verbale. Les enfants devaient contrôler non pas un geste, mais une envie de parler. C'est un exercice d'inhibition tout à fait pertinent en contexte scolaire où l'on demande souvent aux enfants de lever la main au lieu de parler spontanément (qui était également un défi pour mes cocos). Aussi, Cache-cache Monsieur Panda sollicitait aussi une forme de contrôle émotionnel. L'enfant devait gérer la joie et l'excitation d'avoir réussi (réaction émotionnelle positive) pour ne pas exploser trop tôt. On touche donc ici à l'inhibition émotive, puisqu'il s'agit de moduler l'expression immédiate d'une émotion. J'ai pu remarquer que pour certains élèves, c'était particulièrement difficile. Par exemple les enfants très expressifs ou impulsifs sur le plan affectif avaient tendance à rire aux éclats ou à sauter de joie, trahissant la cachette. Il m'a fallu leur apprendre des stratégies pour canaliser cette émotion : chuchoter discrètement « je l'ai trouvé » à l'oreille de l'enseignante plutôt que de le crier haut et fort.

3. Jeu des cerceaux – Inhibition motrice et flexibilité cognitive

La troisième activité menée en stage pour exercer les fonctions exécutives était un jeu de cerceaux en plein air. Cette activité, réalisée à deux reprises lors de la période de jeux extérieurs, visait à combiner activité physique et contrôle cognitif. J'avais mis en place deux files de cerceaux une étant rouge et l'autre bleu. Entre les cerceaux les enfants étaient en rang. Ils devaient être attentifs de sauter sur la bonne couleur du cerceau à mon signal. Ce jeu sollicitait l'inhibition à deux niveaux : d'une part, il fallait rester attentif pour écouter la bonne couleur ; d'autre part, l'enfant devait inhiber en sautant sur la bonne couleur.

Observations: Ce jeu dynamique a engendré beaucoup d'enthousiasme, les enfants adorent bouger et sauter, ce qui a rendu la gestion de l'impulsivité assez sportive! Lors de la première séance, j'ai observé qu'à chaque annonce de consigne, un petit groupe de 4-5 enfants sautaient sur la mauvaise couleur en trombe avant même d'avoir entendu la couleur jusqu'au bout. Ils étaient portés par l'excitation de sauter et ne prenaient plus attention à la couleur nommée. D'autres au contraire prenaient le temps de bien écouter puis sautaient calmement vers le bon cerceau, mais c'était une minorité au début. J'ai aussi noté que quelques enfants plus lents ou moins à l'aise moteurs suivaient le mouvement du groupe sans vraiment traiter l'information : ils voyaient les copains sauter vers un cerceau (même erroné) et les imitaient, sans avoir intégré la consigne eux-mêmes. Lors de la deuxième séance (quelques jours plus tard), j'ai remarqué une légère amélioration globale : un peu moins d'enfants partaient précipitamment. Faute de pouvoir prendre des notes pendant l'action, mes constats reposent surtout sur une observation globale et quelques annotations rédigées juste après le jeu. Il est apparu que le niveau de difficulté était relativement élevé pour plusieurs enfants, car ce jeu combinait plusieurs exigences : écouter, réfléchir et choisir.

Analyse: Le jeu des cerceaux mettait en œuvre principalement l'inhibition motrice (contrôler l'élan de départ, s'arrêter dans le bon cerceau) et l'inhibition cognitive (filtrer la bonne information : la couleur – et ignorer les stimuli non pertinents). Il sollicitait également la flexibilité cognitive et la mémoire de travail, car les règles changeaient à chaque tour et il fallait adapter son action rapidement. On pourrait dire que ce jeu reproduisait de manière ludique la situation d'une classe où l'enfant doit écouter une consigne complexe et y répondre de façon contrôlée. Les enfants impulsifs avaient du mal à attendre la fin de l'énoncé illustrant ainsi un déficit d'inhibition (difficulté à retarder une action dominante, à savoir courir dès qu'on entend un mot-clé). Ceux qui se trompaient de couleur montraient une difficulté d'attention sélective : ils étaient plus concentrés sur ce que les autres faisaient au lieu d'écouter mes consignes. Néanmoins, le fait qu'une amélioration ait été notée la seconde fois suggère que la familiarisation avec le jeu a aidé les élèves à mieux gérer ces exigences. Ils ont peut-être commencé à développer des stratégies, comme écouter jusqu'à la fin, ce qui est un bon signe d'appropriation.

Conclusion

En somme, soutenir le développement de l'inhibition à l'éducation préscolaire constitue supporte le processus d'apprentissage et consolide des fondations solides favorisant la préparation de l'enfant au moment d'entrer à l'école ainsi qu'à sa réussite éducative (CTREQ, 2018). L'inhibition est la capacité de l'enfant à contrôler ses impulsions, ses pensées et ses émotions, est au cœur des apprentissages et de la socialisation dès la maternelle (CFO, 2023). Elle permet à l'enfant de s'approprier les règles de la vie de classe, de rester disponible sur le plan cognitif pour de nouveaux savoirs, et d'interagir harmonieusement avec son entourage. À travers les activités ludiques menées en stage, on constate concrètement comment des situations de jeu bien pensées peuvent servir de terrain d'entraînement à ces habiletés inhibitrices. Qu'il s'agisse d'un jeu de cartes demandant de ne pas bouger, d'un panda caché incitant à garder un secret, ou de cercueils de couleur invitant à suivre une consigne, chaque scénario a poussé les enfants à faire un petit pas de plus vers la maîtrise d'eux-mêmes. Le jeu offre un contexte engageant où l'inhibition prend sens et plaisir.

Pour conclure, la promotion du contrôle inhibiteur en milieu préscolaire apparaît comme un élément fondamental d'une pédagogie axée sur le développement global (Rondeau, 2021). En aidant les enfants à « appuyer sur le frein » au bon moment, on les outille pour mieux déployer toutes leurs autres capacités. Les expériences réalisées durant ce stage confirment que même de jeunes enfants de maternelle peuvent, avec un accompagnement adapté, développer de façon notable leur capacité d'inhibition en quelques semaines. Il serait intéressant de prolonger ces observations sur une plus longue période et d'étendre la démarche à d'autres types d'activités (par exemple des ateliers artistiques ou des temps de transition) pour voir comment l'inhibition se transfère dans divers contextes de la vie de classe. Quoi qu'il en soit, la question posée « Comment soutenir le développement de l'inhibition pour favoriser le développement global des enfants à l'éducation préscolaire? » trouve sa réponse dans une approche éducative globale, ludique et réflexive. En plaçant le jeu au service de l'inhibition et en adoptant un rôle de guide bienveillant, l'enseignant de préscolaire peut véritablement aider chaque enfant à construire son « frein interne ».

Références

- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Campbell, B., & Gillain Mauffette, A. (2024). Vive le jeu à la maternelle! : stratégies et outils pour favoriser le développement global de l'enfant. Chenelière éducation.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2023). L'inhibition. Le Centre franco. <https://cdn.cfrp.io/fonctions-executives/fascicule-4-acc.pdf>
- CTREQ (2018). Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte. Réseau d'information pour la réussite éducative - RIRE. Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Fonctions_executives_11oct.pdf
- Duval, S. (2016). Les fonctions exécutives : comment les définir et comment les soutenir à l'éducation préscolaire. Blogue Parlons Apprentissage - Éditions Passe-Temps. Repéré à <https://passetemps.com/blogue/les-fonctions-exécutives-comment-les définir-et-les-soutenir-au-préscolaire-n3440>
- Fonctions exécutives - Développement de l'enfant : Observer et comprendre. (n.d.). CCDMD. Repéré à <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/fonctions-exécutives>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Monette, S., & Bigras, M. (2008). La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire. Psychologie canadienne, 49(4), 323-341. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/247437384_La_mesure_des_fonctions_executives_chez_les_enfants_d'age_prescolaire#:~:text=Kip,p%20%282005%29%20propose%20quant%20a,lui%20trois%20types%20d'inhibition%2C%20soit
- Rondeau, M. (2021). L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Wilson, B. J., & Kipp, R. (1998). The development of efficient inhibition: Evidence from directed-forgetting tasks. Developmental Review, 18(1), 86-123. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229797904494?via%3Dihub>

Du récit au jeu symbolique : soutenir l'imagination des enfants à l'éducation préscolaire

Camille Fortin-Dupuis et Marie Eve Fournier



Avec l'avènement du nouveau Programme-cycle de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation [MEQ], 2023), le jeu occupe maintenant un rôle central dans les apprentissages et le développement de l'enfant. On peut en effet y lire qu'un « environnement riche où le jeu, notamment le jeu symbolique, est amorcé par l'enfant et soutenu par l'adulte permet à l'enfant d'explorer, de créer, d'improviser, de jouer un rôle, de manipuler, etc. » (MEQ, 2023, p. 9). Le jeu symbolique se distingue donc des autres types de jeux, aussi bien par son importance dans les classes d'éducation préscolaire que par les opérations mentales spécifiques qui le définissent. En effet, dans ce type de jeu, « l'enfant effectue des choix, prend des décisions, fait des découvertes, a des idées, imagine des scénarios et apprend à se concentrer sur quelque chose sans se laisser distraire » (MEQ, 2023, p. 9). L'enfant va donc au-delà de ce qui est tangible dans son environnement en « invent[ant] une situation imaginaire, comme faire semblant d'être quelque chose ou quelqu'un d'autre » (Papalia et Martorell, 2018, cités dans Lemay et al., 2019, p. 47).

Ainsi, l'imagination est nécessaire au développement de scénarios, à la création de rôles, à la substitution d'objets dans le jeu, etc. En effet,

dans le programme, la place de l'imagination est d'ailleurs saillante : une composante entièrement dédiée à celle-ci [« Activer son imagination »] est associée au développement du domaine cognitif (MEQ, 2023, p. 53), ce qui réaffirme la pertinence de la soutenir chez les enfants à l'éducation préscolaire au Québec.

En 2012, Leong et Bodrova soutenaient que, sans le support de l'adulte, le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire ne peut pas atteindre son plein potentiel, soit un niveau de jeu « mature » (p. 28). En effet, les autrices proposaient que le jeu devrait nécessiter un enseignement tout aussi intentionnel et systématique que pour les apprentissages formels. Le développement du jeu symbolique devient donc prioritaire à l'éducation préscolaire puisque, « pour que le jeu puisse agir comme activité maîtresse et produire des gains développementaux, il doit d'abord se développer et atteindre sa forme mature » (Marinova et Drainville, 2021).

Bien que l'on ait réalisé notre stage 4 dans deux contextes bien distincts (maternelle 4 ans en contexte défavorisé et multiculturel et maternelle 5 ans en contexte favorisé), nos observations sur l'imagination et le niveau de jeu symbolique

des enfants étaient similaires. En effet, le jeu observé était plutôt immature (Leong et Bodrova, 2012) et les enfants avaient de la difficulté à raconter une histoire ou à développer un scénario. Les enfants de nos classes de stage avaient donc besoin d'être soutenus dans le développement de leur imagination, puisqu'ils se limitaient généralement à ce qu'ils voyaient (aux images présentées lorsqu'ils racontaient des histoires ou au matériel disponible lorsqu'ils jouaient).

C'est donc dans ce contexte que nous chercherons à répondre à la question suivante : Comment enrichir l'imaginaire des enfants en les amenant à créer des récits et des scénarios dans le jeu symbolique?

Pour répondre à cette question, nous présenterons d'abord les trois concepts clés sur lesquels s'appuyaient les interventions que nous avons mises en place dans nos classes de stage, soit l'imagination, les niveaux de jeu symbolique et les interventions de l'adulte dans le jeu. Puis, les diverses interventions expérimentées seront analysées à la lumière de ces concepts.

Concepts clés

L'imagination (Archambault et Venet, 2007)

Au début des années 2000, Archambault et Venet (2007) se sont intéressées au développement de l'imagination chez l'enfant. Dans leur article, les chercheuses ont retenu la définition de Legendre, pour qui l'imagination « réfère au processus mental, à la "faculté de se représenter les choses par la pensée" » (Legendre, 1993, cité dans Archambault et Venet, 2007, p. 9). Elles y distinguaient aussi deux modes de fonctionnement : l'imagination reproductrice, qui « reproduit le réel en formant des images » dans la pensée, et l'imagination créatrice, qui « associe des images pour créer quelque chose jusque-là inconnu » (Archambault et Venet, 2007, p. 7).

Bien que les autrices aient offert différentes perspectives sur l'imagination, nous retiendrons particulièrement celle de Vygotsky (1983, cité dans Archambault et Venet, 2007). Selon lui, plus l'individu vit d'expériences, plus sa compréhension du réel se complexifie, et plus il intérieurise des concepts et des symboles en se détachant des « formes primitives données par la perception directe » [imagination reproductrice] (Archambault et Venet, 2007, p. 16). L'individu a alors plus « de matériel pour construire et pour créer » [imagination créatrice] (Archambault et Venet, 2007, p. 14). Nos interventions ont donc cherché à enrichir l'imagination reproductrice pour nourrir l'imagination créatrice.

Puis, toujours dans le cadre socioconstructiviste de Vygotsky, le développement du langage et les interactions sociales sont nécessaires au développement de l'imagination, qui « se développe petit à petit avec l'acquisition du langage et l'augmentation graduelle des expériences grâce aux interactions sociales vécues » (Archambault et Venet, 2007, p.15). Ainsi, plus un enfant vit d'expériences variées en interaction avec les autres, plus il développe sa compréhension du monde et arrive à créer de nouvelles idées. L'imagination était donc au cœur de toutes les interventions mises en place.

Les niveaux de jeu symbolique (Leong et Bodrova, 2012)

S'inscrivant aussi dans la lignée de Vygotsky, Leong et Bodrova ont

observé que de nombreux enfants d'âge préscolaire s'adonnaient toujours à des jeux s'apparentant à ceux d'enfants de 2 ans (Leong et Bodrova, 2012, p. 29). Pour aider les personnes enseignantes à soutenir le jeu symbolique, les chercheuses ont développé une approche d'observation du jeu symbolique [assessing and scaffolding play], qui présente 6 composantes du jeu déclinées en 5 niveaux illustrant sa maturité. Afin de voir des progrès dans la qualité du jeu des enfants, les autrices suggéraient d'identifier la ou les composantes les moins développées, avant de proposer des pistes d'étayage ciblées pour chacune d'entre elles. Pour notre part, nous avons observé et mis en œuvre les interventions qui se rattachaient à la planification, aux rôles et au scénario dans le jeu. Nous présentons dans le tableau 1 ces trois composantes.

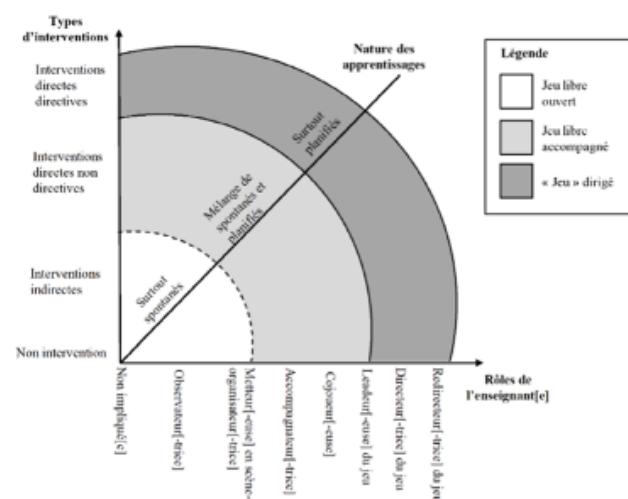
Tableau 1. Cinq niveaux de jeu symbolique chez les enfants (adapté de Lemay et al., 2019, p. 55, et de Leong et Bodrova, 2012)

	1. Premiers scripts	2. Rôles en action	3. Rôles avec règles et scénarios	4. Rôles matures, scénarios planifiés et accessoires symboliques	5. Mise en scène, thèmes et rôles multiples
Planification du jeu	Ils ne planifient pas.	Ils ne planifient pas.	Ils pensent aux rôles et nomment les actions avant de les jouer.	Ils planifient une scène d'abord et la jouent ensuite.	Ils passent de plus en plus de temps à penser aux thèmes, aux scènes et aux rôles qu'à les jouer.
Rôles dans le jeu	Il n'y a aucun rôle.	Il y a d'abord une action, puis les enfants décident du rôle sans règle apparente.	Il y a des rôles simples avec des règles sur lesquelles les enfants qui peuvent ne pas être suivies.	Il y a plusieurs rôles complexes.	Il y a plusieurs rôles joués par un même joueur. Les rôles ont des relations sociales.
Scénario du jeu	Il n'y a pas d'histoire, ils jouent avec ce qu'ils ont ou suivre ses suggestions.	Le scénario est répetitif, mais les enfants sont libres. Avec du soutien, ils peuvent ajouter des rôles et des actions.	Les scénarios familiers sont utilisés, mais ils peuvent y intégrer de nouvelles idées.	Le scénario est composé de plusieurs éléments, évoluant selon les scènes précédentes ou les envies des joueurs.	Le scénario est composé de plusieurs éléments, évoluant selon les scènes précédentes ou les envies des joueurs. Il peut inclure des thèmes provenant d'histoires, de livres, d'émotions ou de films.

Les interventions de l'adulte dans le jeu (Allard et al., 2024)

Par ailleurs, le manque de consensus quant au degré d'accompagnement à offrir dans le jeu des enfants est toujours observé par les chercheurs. Allard, Bouchard et Richard (2024) ont donc cherché à proposer une nouvelle conceptualisation de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire, notamment pour mieux encadrer la pratique enseignante, à partir de différents cadres conceptuels (Johnson et al., 2005; Fisher, 2009; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009; Maynes et al., 2016; Pyles et Danniels, 2017; Zosh et al., 2018), tel qu'illusttré à la figure 1.

Figure 1. Proposition théorique de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire (Allard et al., 2024, p. 324)



Dans la proposition d'Allard et al. (2024), le jeu libre ouvert (zone blanche) se caractérise par une absence ou une très faible intervention de l'enseignant.e. Les apprentissages qui en émergent sont principalement spontanés, puisque l'enfant conserve le plein contrôle du jeu.

Le jeu libre accompagné (zone gris pâle) correspond à une forme intermédiaire où l'enseignant.e intervient de façon plus directe, mais non directive. Il ou elle organise l'espace de jeu pour encourager certains apprentissages planifiés tout en laissant l'enfant diriger le jeu. Cette forme favorise un mélange d'apprentissages spontanés et planifiés. C'est donc ici que nous interviendrons davantage.

Finalement, le « jeu » dirigé (zone gris foncé) se distingue par des interventions directes et directives, l'enseignant.e prenant le contrôle du jeu pour viser des apprentissages précis et planifiés. Ce type d'intervention s'éloigne de la définition classique du jeu libre, mais il est néanmoins toujours observé par les chercheurs.

Analyse de nos interventions

À la lumière de ces appuis théoriques, nous proposerons maintenant quelques pistes d'interventions qui visent à enrichir l'imaginaire des enfants, aussi bien à travers les récits que dans le jeu symbolique. Celles-ci, expérimentées dans nos milieux de stage, ont été regroupées en fonction des objectifs spécifiques qui les sous-tendent dans le tableau 2.

Tableau 2. Résumé des interventions mises en place et leurs objectifs

Objectif principal	Objectifs spécifiques	Interventions
Enrichir l'imaginaire des enfants en les amenant à créer des récits et des scénarios dans le jeu symbolique	1. Enrichir les connaissances sur un thème	1.1. Utiliser la littérature jeunesse, des vidéos, des invités, etc. pour acquérir de nouvelles connaissances 1.2. Utiliser les médiateurs pour structurer et réutiliser ses connaissances
	2. Enrichir les récits et les scénarios de jeux symboliques	2.1. Travaillez les composantes du récit et les inférences 2.2. Amener les enfants à planifier différents scénarios de jeux
	3. Soutenir le jeu symbolique des enfants	3.1. Travailler le jeu symbolique en ateliers 3.2. Varier ses rôles dans le jeu symbolique

1. Enrichir les connaissances sur un thème

Tel que mentionné plus haut, l'enfant doit vivre des expériences et acquérir des connaissances pour nourrir son imagination. Leong et Bodrova (2012) remarquaient d'ailleurs que, bien que certaines situations de vie puissent sembler assez familières pour que les enfants y jouent à faire semblant (p. ex. un repas en famille), ces derniers manquent souvent de connaissances de base pour construire des scénarios. En effet, nous avons pu observer que les enfants de nos milieux de stage se limitaient aux objets présents pour guider leurs actions dans les jeux, et se limitaient aux images présentées dans des récits pour raconter une histoire. Ainsi, nous avons utilisé la littérature jeunesse et des vidéos pour enrichir les connaissances des enfants sur un univers particulier, ainsi que les médiateurs visuels (schémas, pictogrammes) pour structurer et mobiliser leurs connaissances.

1.1. Utiliser la littérature jeunesse et des vidéos pour acquérir de nouvelles connaissances

Pour soutenir le développement des rôles dans le jeu symbolique des enfants, nous avons sélectionné des livres et des vidéos informatives sur différentes personnes et leurs actions (Leong et Bodrova, 2012). Nous avons aussi observé que ces activités ont permis de développer le vocabulaire lié aux thèmes ciblés. Comme le souligne Makdissi (2018b), l'utilisation de la littérature jeunesse portant sur un même univers « contribue à la construction et à la structuration de connaissances factuelles sur le monde (« réel » ou de fiction), tout en rehaussant les possibilités de jeu symbolique. » Ceci nourrit donc l'imagination reproductrice de l'enfant (Archambault et Venet, 2007).

Par exemple, en ayant sélectionné des documentaires sur des aliments et des livres de recettes, en lisant des histoires sur la famille et les rôles de chacun de ses membres, ou encore en regardant des vidéos sur des techniques pour préparer différents aliments, nous avons fourni des connaissances à partir desquelles les enfants ont pu créer des histoires et des scénarios.

En bref, « plus le jeu avance, plus on a besoin de savoirs; plus on a de savoirs, plus on est capable d'amener le jeu plus loin » (Marinova, 2012, citée dans Marinova et Drainville, 2021).

1.1. Utiliser les médiateurs pour structurer et réutiliser ses connaissances

Avant d'amorcer le nouveau thème, nous avons recueilli les connaissances initiales des enfants sous forme de carte conceptuelle (Gros-Louis Lessard et Leblond, 2024). Par la suite, au fil des lectures, des visionnements et des causeries, cette carte a été enrichie collectivement pour y intégrer les nouvelles connaissances acquises sur les personnages, leurs actions, les accessoires, le vocabulaire associé au thème, etc. Ces représentations graphiques jouaient un rôle de médiateur en soutenant les enfants dans la structuration et la mobilisation de leurs connaissances. En effet, les outils visuels agissent comme des intermédiaires entre l'environnement et la réponse de l'enfant (Duval et Bouchard, 2019, p. 402).

Ainsi, en mettant à disposition des enfants des représentations visuelles, ceux-ci ont pu les utiliser et les combiner afin de répondre au développement de leur scénario. En effet, à la rencontre d'un problème inattendu, les enfants pouvaient se référer à une banque d'actions possibles (figure 1), qu'ils pouvaient associer ou modifier pour répondre à la situation. Ils développaient ainsi leur imagination créatrice (Archambault et Venet, 2007).

Par exemple, dans un scénario de vie en famille, des enfants de la classe de maternelle 4 ans jouaient constamment à faire boire leur bébé. À partir des suggestions de l'adulte (rôle d'accompagnatrice; Allard et al., 2024), ceux-ci se sont référé à la banque d'actions possibles des personnages. Ils ont donc décidé de partir en promenade en poussette avec leur bébé (figure 2).

Figure 2. Des élèves de maternelle 4 ans se réfèrent à un médiateur visuel



1. Enrichir les récits et les scénarios de jeux symboliques

Enrichir son vocabulaire et acquérir une meilleure connaissance des rôles et des actions des personnages ne sont pas suffisants au développement de scénarios plus étoffés. En effet, pour y parvenir, les enfants doivent aussi inventer « des événements en les mettant en relation causale de manière logique » (Makdissi, 2018a, p. 5). Au fil de nos observations, nous avons pu constater que les enfants maîtrisaient certains gestes associés à certains personnages dans le coin maison, mais arrivaient difficilement à faire évoluer leurs histoires (scénario, figure 3).

Figure 3. Traces d'observations du jeu symbolique dans la classe de maternelle 4 ans

2.1. Travailler les composantes du récit et les inférences

Bien que travailler les composantes du récit et les inférences soient fortement liées à l'apprentissage formel de la lecture, elles entrent aussi en jeu dans la création d'histoires et dans le jeu symbolique. En effet, dans les deux contextes, « l'enfant doit rendre les liens causaux clairs [...] [pour pouvoir] suivre la logique de l'histoire amorcée » (Makdissi, 2018a). Quand les enfants jouent, ils créent de petites histoires; ils ont donc besoin de savoir ce que comporte une histoire pour la faire évoluer.

Nous avons donc travaillé le schéma du récit et ses composantes « macrostructurales » : le but, le problème, la solution, la fin et les émotions (Makdissi, 2018b). Souvent, dans les récits, ces éléments sont implicites. Il faut être capable de « lire entre les lignes », ou faire des inférences (Makdissi, 2018b), pour les repérer et les comprendre. L'utilisation de la littérature jeunesse au quotidien nous a aussi permis de développer la capacité à inférer chez nos élèves par le biais des lectures interactives. En leur posant des questions sur les relations causales entre les composantes du récit, nous avons aussi nourri leur capacité à créer eux-mêmes des histoires, pour développer leur imagination créatrice (Archambault et Venet, 2007).

Par exemple, les enfants de maternelle 5 ans ont eu à imaginer un récit à partir d'une image (figure 4). Les composantes macrostructurales de l'histoire imaginée ont été illustrées dans un schéma (médiaiteur visuel), afin de structurer l'organisation de leur pensée (figure 5). Ensuite, ils ont créé une histoire, en reprenant les mêmes éléments du récit, pour une marionnette qu'ils avaient fabriquée (figure 6).

Figure 4. Image proposée Figure 5. Schéma du récit inventé



Figure 6. La marionnette et son histoire d'un élève de maternelle 5 ans



2.2. Amener les enfants à planifier différents scénarios de jeux

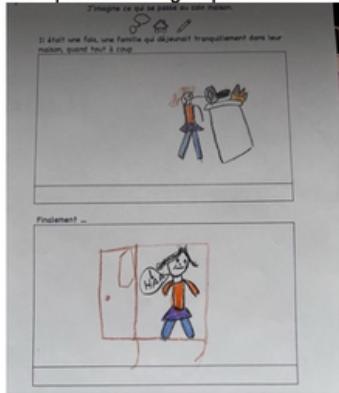
Tel qu'illustré à la figure 3, les enfants de nos classes de stage planifiaient très peu leurs scénarios de jeux, ce qui indique un niveau de jeu plutôt immature (niveaux 1 « premiers scripts » et 2 « rôles en action »; Leong et Bodrova, 2012). Quant à cette composante, Leong et Bodrova encourageaient les adultes à soutenir cette habileté en questionnant les enfants sur leur choix de jeu et de personnage (2012). Pour l'identification et le partage des rôles, nous avons utilisé les cocardes de personnages comme médiateurs visuels (figure 7) (Archambault et Venet, 2007).

Figure 7. Une élève de maternelle 4 ans montre sa cocarde de personnage



Puis, pour planifier leur scénario, bien que le processus puisse être fait à l'oral, celui-ci devient d'autant plus porteur lorsque les enfants l'effectuent sur papier (Leong et Bodrova, 2012). Comme l'indiquait Makdissi, pour qu'un scénario prenne la forme d'un vrai récit, on doit y intégrer des situations problématiques (2018a), ce que les enfants faisaient très peu. Pour stimuler leur imagination créatrice, les enfants de maternelle 5 ans ont réalisé un recueil de « problèmes » qui pourraient survenir à partir du contexte de déjeuner en famille (Gros-Louis Lessard et Leblond, 2024) (figure 8). Ce recueil (médiaiteur visuel) était par la suite accessible aux enfants lors des jeux libres, pour qu'ils puissent s'y référer dans la création de scénarios par eux-mêmes, ou à la suite de la suggestion de l'adulte (rôle d'accompagnatrice; Allard et al., 2024).

Figure 8. Un problème imaginé par un enfant de 5 ans



1. Soutenir le jeu symbolique des enfants

Nous avons vu que, en utilisant la littérature jeunesse et en planifiant des scénarios, on soutient en amont le jeu symbolique (Bouchard et al., 2020, p. 18). D'autres interventions, plus directes, sont toutefois aussi nécessaires pour soutenir l'imagination des enfants dans le jeu.

3.1. Travailler le jeu symbolique en ateliers

Pour soutenir adéquatement le jeu symbolique des enfants, nous avons travaillé le jeu symbolique en ateliers, puisque nous savons que les périodes de jeux libres sont exigeantes, et que les opportunités de jeu partagé avec les enfants sont souvent limitées en raison de diverses contraintes (Bouchard et al., 2020, p. 18).

Étant donné que les jeux symboliques des enfants de nos classes étaient plutôt immatures en ce qui a trait aux rôles et aux scénarios, nous avons ciblé ces composantes comme principaux objectifs pour l'atelier de jeu symbolique. Pendant que les autres enfants s'adonnaient à des ateliers libres ou autonomes, nous avons ainsi pu accompagner un sous-groupe d'enfants à la fois, en passant à travers toutes les étapes du jeu : de la planification du scénario jusqu'à la fin de celui-ci. Ici, nous nous sommes alors positionnées comme leadeuses du jeu et cojoueuses (Allard et al., 2024, p. 324). En effet, en sélectionnant le matériel et en mettant à disposition des enfants le recueil de scénarios possibles, nous avons pu soutenir les enfants dans le partage des personnages et la planification de l'histoire. Nous nous sommes assurées d'accompagner les enfants dans leur jeu, sans diriger celui-ci.

3.2. Varier ses rôles dans le jeu symbolique (jeu libre accompagné; Allard et al., 2024)

Au fil des expériences des enfants et selon leur niveau de maturité dans le jeu, il est intéressant de varier son rôle et son niveau d'accompagnement. Nous avons que, en atelier, nous nous sommes permis d'intervenir de façon plus directive en tant que leadeuses du jeu (Allard et al., 2024, p. 324).

Puis, en période de jeux libres, nous nous sommes principalement intégrées au jeu en tant que cojoueuses, en choisissant nos intentions en fonction du niveau de jeu symbolique des enfants.

Par exemple, pour des enfants qui se situaient au niveau 3 (« Rôles avec règles et scénarios », Leong et Bodrova, 2012) et que l'on souhaitait faire progresser au niveau supérieur, nous avons joué le rôle d'une voisine qui cogne à la porte pendant le repas, pour les amener à tenir compte des nouvelles idées dans le développement de l'histoire (niveau 4).

Finalement, nous avons aussi joué le rôle d'accompagnatrices lors des jeux libres. En effet, nous avons fait des suggestions, posé des questions et fourni « des indices pour aider l'enfant à trouver ses propres solutions à des problèmes qui [sont survenus] au cours du jeu » (Allard et al., 2024, p. 312). Nous avons alors constaté l'importance d'avoir travaillé les composantes macrostructurelles du récit afin d'y faire référence dans nos interventions.

Constats et conclusion

Nos observations en stage ont mis en lumière un besoin marqué de soutien chez les enfants pour développer leur imagination et structurer des histoires plus élaborées. Nous avons cherché à enrichir l'imaginaire des enfants en les amenant à créer des récits et des scénarios dans le jeu symbolique. Cela nous a menées à réfléchir à des interventions pédagogiques ciblées qui répondent aux objectifs suivants : enrichir les connaissances sur un thème, enrichir les récits et les scénarios de jeux symboliques et soutenir le jeu symbolique des enfants. Étant donné la place accordée au jeu symbolique et à l'imagination dans le programme, il importe que l'adulte planifie son enseignement et ses interventions de façon toute aussi intentionnelle que pour les autres apprentissages, tel que le proposent Leong et Bodrova (2012).

Par ailleurs, bien que peu abordé dans notre formation initiale, le développement de l'imagination devrait être central à nos pratiques. Comme le soulignent Archambault et Venet (2007), « il semble bien qu'une école soucieuse de participer au développement global de l'enfant ne saurait ignorer la pensée créatrice ou l'imagination » (p. 9). À l'avenir, il serait donc pertinent d'explorer de quelle façon l'imagination peut être soutenue à travers tous les domaines de développement de l'enfant.

Références

- Allard, E., Bouchard, C. & Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 47(2), 302-331. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5965>
- Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24. <https://doi.org/10.7202/1016186ar>.
- Bouchard, C., Hamel, C., Vieu-Guay, A., Duval, S., Lemay, L. et Charron, A. (2020). Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignant(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique [rapport de recherche]. Fonds de recherche Société et culture. Gouvernement du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/caroline-bouchard_rapport_ecriture-maternelle5.pdf
- Duval, S. et Bouchard, C. (2019). Chapitre 11 : Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e édition, p.373-419). Presses de l'Université du Québec.
- Gros-Louis Lessard, N. et Leblond, M.-H. (2024, 24 novembre). Mille et un chemins pour soutenir les enfants en situation de jeu symbolique [communication orale]. Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, Laval, Qc, Canada. <https://congresaeqp2023-laval-24-25nov.evenementsaepq.ca/attendease/networking/experience/59f6d178-ad76-44d0-a926-a7f6b6fc986/d39459ae-49de-4671-a531-f652cab7aa5>
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer, dans Bouchard, C. (dir.). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*, p. 37-76.
- Leong, D. J., et Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding: Make-Believe Play. *YC Young Children*, 67(1), 28-34. <http://www.jstor.org/stable/42731123>
- Makdissi, H. (2018a). Comment stimuler les inférences chez l'enfant d'âge préscolaire? Blogue des Éditions Passe-temps. <https://passe-temps.com/blogue/comment-stimuler-les-inferences-chez-lenfant-d-age-prescolaire-n4284>
- Makdissi, H. (2018b). Qu'est-ce qu'une inférence? Blogue des Éditions Passe-temps. <https://passe-temps.com/blogue/quest-ce-qu'une-inference-n4282>
- Marinova, K. et Drainville, R. (2021). Le jeu libre au cœur du programme. *Revue préscolaire. Association d'éducation préscolaire du Québec*, p. 35-39. <https://formepresco.uqar.ca/wp-content/uploads/2023/06/Marinova-et-Drainville-2021-2021.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme de formation de l'école québécoise- Éducation préscolaire : Programme-cycle de l'éducation préscolaire [2e édition]. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire>

La flexibilité cognitive à l'éducation préscolaire

Jessica Duval



Parmi les éléments constitutifs du programme-cycle à l'éducation préscolaire se figurent les fonctions exécutives (MEQ, 2021). Ces habiletés cognitives chez l'enfant de maternelle sont des facteurs prédictifs de la réussite éducative notamment en mathématiques et en lecture comme l'ont démontré plusieurs recherches (Clément, 2021). Afin de les soutenir, il est essentiel de bien comprendre leur influence sur le développement global de l'enfant. Le présent article vise à définir la flexibilité cognitive, l'une des trois composantes des fonctions exécutives, et à présenter un projet mené dans une classe de maternelle qui a pour objectif de soutenir son développement.

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

La flexibilité cognitive est en fait une composante des fonctions exécutives qui est aussi appelée flexibilité mentale, flexibilité attentionnelle ou capacité de switching, shifting (Duval, 2015). Les fonctions exécutives se définissent comme un ensemble de processus cognitifs interdépendants qui permettent à une personne de réguler intentionnellement sa pensée et ses actions dans l'atteinte d'un but précis (CTREQ, 2018). La plupart des ouvrages scientifiques s'entendent

pour dire qu'il existe trois composantes de base aux fonctions exécutives, soit la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité cognitive (Bouchard, 2019).

TABLEAU 1. Mémoire de travail, inhibition et flexibilité cognitive

Composantes	Définitions
La mémoire de travail	La mémoire de travail permet de retenir une information et de l'utiliser de manière appropriée dans un autre contexte. Elle permet aussi de temporairement garder des informations en mémoire afin de les utiliser ultérieurement (Duval et Montague, 2021).
L'inhibition	L'inhibition est la capacité de contrôler intentionnellement ses impulsions, ses pensées, ses comportements et ses stratégies cognitives. Elle permet de mettre de côté les distractions afin de se centrer sur l'atteinte de son objectif (CTREQ, 2018).
Flexibilité cognitive	La flexibilité cognitive permet d'effectuer des tâches et d'alterner entre différentes situations en désengageant son attention afin de s'engager dans une nouvelle situation tout en considérant les exigences de celle-ci. Elle correspond aussi à la capacité de prendre en compte différentes stratégies et perspectives lorsqu'un défi est rencontré afin de trouver des solutions (Diamond, 2013). La flexibilité cognitive permet également de changer de représentation selon les nouveaux indices environnementaux (Clément, 2021).

Bien que le présent article s'oriente davantage vers la flexibilité cognitive de manière isolée, il est important de reconnaître que les trois composantes des fonctions exécutives sont interreliées. Il y aurait en fait une multitude de connexions neuronales qui relierait les fonctions exécutives entre elles (McCloskey, A. Perkins et Van Divner, 2009). La mémoire de travail et l'inhibition se développeraient en premier et ensuite la flexibilité cognitive s'y ajouterait. Ces deux premières composantes seraient indispensables pour soutenir les habiletés liées à la flexibilité cognitive (Diamond, 2013 dans Bouchard, 2019).

Mise en place d'un projet visant à soutenir le développement de la flexibilité cognitive

Dans le cadre de mon dernier stage en enseignement, j'ai enseigné dans une classe de maternelle 5 ans. Au fil des semaines, j'ai observé que quelques enfants avaient des défis en lien avec la flexibilité cognitive.

Par exemple, ces enfants interrompaient rarement ou difficilement une tâche pour en commencer une nouvelle lorsqu'ils ne considéraient pas la première terminée. Lors du rangement des jeux libres ou des ateliers, ces enfants ignorent le minuteur et les demandes de l'adulte afin de poursuivre la tâche qu'ils sont en train d'accomplir.

Trouver des pistes de solution et accepter de l'aide (idée, suggestion ou explication) lorsqu'ils rencontrent un problème était également difficile notamment lors de la période d'habillage, des jeux libres et des ateliers en raison du partage et des conflits cognitifs. Lorsque la solution proposée par un pair ou l'enseignante n'était pas la même que celle que l'enfant avait en tête, il l'ignore ou la refuse en lançant des objets, en criant ou en frappant. Ces mêmes manifestations observables étaient présentes lorsqu'il y avait un changement de règle notamment lors de l'arrivée du pantalon d'automne et lors de jeux libres (ex. : changement de la zone de repos à la tague ou nouvelle règle de jeu).

Les changements dans l'environnement et plus particulièrement ceux en lien avec les pictogrammes présentaient également un défi. Lors de la routine d'entrée, la carte de l'élève change de place sur le tableau. Afin de donner sa présence, l'enfant doit tourner sa carte. Tous les matins, les élèves ciblés par ce projet replacent leur carte à l'endroit où elle était la première semaine de septembre. De plus, lorsque l'adulte replace les pictogrammes des attentes comportementales au coin rassemblement, ils doivent être replacés dans le même ordre. Si jamais ce n'est pas fait, les enfants vont demander de les replacer au bon endroit. Dans l'éventualité où ce n'est pas toujours possible en contexte de classe de maternelle, cette situation peut mener l'enfant à répéter sa demande, à refuser de passer à la prochaine étape de la routine (ex. : rassemblement, puis habillage au vestiaire) et à se rouler au sol ou à pleurer.

À la suite de ces observations, j'ai choisi de mettre en place un projet qui avait pour objectif d'amener les élèves à s'ajuster aux

événements auxquels ils sont confrontés dans leur quotidien en classe de maternelle 5 ans. Dans le but qu'ils peuvent accepter le changement entre les tâches et tolérer les modifications (Duval, 2024). Les interventions que j'ai choisi de mettre en place étaient donc axées sur le développement de la flexibilité cognitive. Elles ont été réalisées sur une période de trois semaines.

TABLEAU 2. Interventions

Interventions	Descriptions	Objectifs
Jeu de classement	Classer des formes de tailles et de couleurs variées. À chaque tour, la règle de classement change (formes, couleurs, tailles). Réaliser à deux reprises par les élèves.	Tolérer la modification des consignes.
Jeu de stratégie	Créer le plus grand nombre possible d'œufs différents à l'aide du jeu Math-œufs (CTREQ, 2018). Réaliser à deux reprises par les élèves.	Utiliser différentes stratégies, lorsque confronter à un problème.
Littérature jeunesse	Lecture interactive de trois albums qui mettent en scène des personnages vivant des défis similaires à ceux des élèves ciblés. <i>Le Koala qui ne voulait pas Je suis une grenouille ! Est-ce que je peux jouer ?</i>	Identifier les stratégies possibles et celles mises en place par les personnages.

Dans le but de mesurer les retombées de ces interventions, j'ai créé une grille d'observation à cocher qui m'a permis de quantifier les manifestations observables en lien avec la flexibilité mentale dans le quotidien de la classe. Je souhaitais donc observer si à la suite des interventions mises en place le nombre de comportements allait augmenter, rester le même ou diminuer. J'ai réalisé mes observations lors de deux périodes de trois jours, soit une avant les interventions et une après celles-ci.

Analyse des retombées du projet

Afin de faciliter l'analyse du projet, j'ai regroupé les différents contextes de classe en trois catégories qui cible des limites communes en lien avec la flexibilité cognitive. Le premier contexte est d'accepter l'aide ou l'idée de l'autre, le second est d'accepter la modification de la disposition des pictogrammes et le troisième est de participer aux étapes de la journée en synchronie avec le reste des élèves. Le tableau 3 présente une comparaison quantitative des manifestations observables démontrant une limite en lien avec la flexibilité cognitive. Les données montrent qu'il y a deux contextes (accepter l'aide ou l'idée de l'autre, participer en synchronie aux étapes de la journée) qui présentent une diminution à la suite des interventions. Alors que le troisième contexte le nombre de manifestations observables est resté sensiblement le même.

TABLEAU 3. Comparaison quantitative des manifestations observables

Contexte d'observation	Avant	Après
Accepte l'aide ou l'idée de l'autre	15	8
Accepte la modification de la disposition des pictogrammes	11	10
Participe aux étapes de la routine de la journée au bon moment	23	12

Afin d'être en mesure d'accepter l'aide ou l'idée de l'autre, l'enfant doit être capable de modifier sa représentation du problème ou de la situation à la suite des interactions avec l'environnement ou des individus avant de le réinterpréter sous un nouvel angle (Clément, 2021). L'enfant doit également mettre en place des stratégies d'autorégulation cognitive et émotionnelle afin de faire face au conflit cognitif qui lui demande de se remettre en question (Bouchard, 2019). Finalement, il doit mobiliser son habileté à attribuer des états mentaux aux autres et sa capacité à passer par-dessus ses propres états mentaux (inhibition) afin de considérer une autre manière de penser que la sienne (flexibilité cognitive) (Bouchard, 2019).



À la suite des interventions, un enfant tente de sortir de son sac du matériel recyclé pour le coin bricolage. Il n'y arrive pas parce qu'il est sur son crochet et ses pantalons de neige l'empêchent de bien voir ce qu'il fait. Un autre élève lui suggère de mettre son sac au sol afin de mieux voir et d'avoir plus d'espace. Il accepte son aide et parvient à sortir le matériel de son sac à dos. Cette situation démontre que l'enfant est parvenue à modifier sa représentation de la situation à la suite de la suggestion d'un pair. Il pouvait déplacer son sac au sol, il n'avait pas à rester sur le crochet. Il a également été capable de passer par-dessus sa manière de penser afin de considérer l'idée de l'autre élève. Il a mobilisé ses habiletés d'autorégulation afin de gérer sa frustration face à la situation.

Pour tolérer la modification de la disposition des pictogrammes dans l'espace, l'enfant doit changer la représentation mentale qu'il s'est faite de ceux-ci selon les nouveaux indices visuels provenant de son environnement (Clément, 2021). La représentation mentale se définit comme la capacité de l'enfant à se créer une image mentale des objets

(Bouchard, 2019). Après les interventions, les élèves replacent leur carte de présence au même endroit qu'à la première semaine d'école. La représentation mentale du tableau est donc restée la même malgré les indices visuels.

Afin de participer à l'ensemble des étapes de la routine d'une journée à l'éducation préscolaire en synchronie avec le reste des élèves, l'enfant doit être en mesure d'alterner entre différentes tâches (ex. : passer des jeux libres, au rangement, au vestiaire). Cela lui demande de se désengager de l'action en cours pour s'engager activement dans une nouvelle action afin de répondre aux contraintes de l'environnement de la classe (Duval, 2015). L'enfant doit mobiliser ses habiletés liées à l'autorégulation (émotionnelle, comportementale, cognitive) pour s'arrêter et penser avant d'agir de manière consciente (Montminy, 2020). L'autorégulation désigne la capacité de l'enfant à gérer ses émotions, ses comportements et ses pensées afin de s'adapter aux exigences de son environnement ou pour atteindre un objectif précis (Montminy, 2020). Par exemple, au son du minuteur qui marque la fin des jeux libres, un élève prend sa construction et la place sur le plateau de rangement (un endroit défini pour les constructions en cours) avant de venir s'asseoir au coin rassemblement. Dans cette situation observée, l'enfant se désengage de l'action de construction pour s'engager dans l'action de rangement. Il a dû mobiliser ses habiletés d'autorégulation afin de gérer sa déception de ne pas avoir terminé son projet, de répondre aux attentes de son environnement et de s'arrêter pour trouver une solution pour poursuivre sa construction.

Les données du tableau 3 révèlent une diminution dans deux contextes, soit l'acceptation de l'aide ou de l'idée de l'autre et la participation aux étapes de la routine de la journée au bon moment. Ce résultat démontre que les élèves ciblés ont progressé dans la mobilisation de stratégies afin de répondre aux contraintes de leur environnement lors des interactions avec l'adulte ou les pairs et lors de l'alternance entre les tâches. Toutefois, les données du contexte associé à la modification de la disposition des pictogrammes montrent une réduction d'une seule manifestation observable. Il est possible d'envisager que la disposition des pictogrammes sur le tableau des présences et de la séquence des attentes comportementales au coin rassemblement soit devenue un rituel significatif pour l'élève. Tout d'abord, la position du nom de l'enfant sur le tableau des présences doit être remise au même endroit qu'à la rentrée scolaire, puisque cette disposition est associée à la représentation mentale qu'il s'est faite de celui-ci. **Cette disposition est devenue intimement liée au rituel d'entrée de l'élève. L'action répétitive de remettre sa carte à sa place calme et sécurise l'enfant, parce qu'il s'agit de l'ordre fixe qu'il a établi afin de se repérer dans le temps scolaire** (Jeffrey, 2015). Ensuite, l'ordre de la séquence des attentes au coin rassemblement doit rester le même, parce qu'elle a du sens pour l'enfant seulement disposé de cette manière (Jeffrey, 2015).

À la suite de l'analyse des résultats du projet, il y a certaines limites importantes à considérer. D'abord, plusieurs facteurs extérieurs peuvent influencer l'état de l'enfant comme la situation familiale, la fatigue ou une situation médicale (virus, médication, etc.). De plus, il y a seulement trois élèves qui ont participé au projet et la mise en place des interventions n'a duré que trois semaines. Enfin, le projet tient compte seulement des interventions mises en place

dans le cadre de celui-ci et non l'ensemble des interventions faites auprès des trois enfants qui peuvent également contribuer au développement de la flexibilité cognitive.

Conclusion



Ce projet avait pour objectif d'aider des élèves de maternelle 5 ans à mieux s'ajuster aux événements du quotidien en classe, afin de favoriser leur capacité à accepter les transitions entre les tâches et à tolérer les changements en ciblant la flexibilité cognitive. Les résultats montrent que le nombre de manifestations observables a diminué dans deux contextes (accepter l'aide ou l'idée de l'autre, participer aux étapes de la routine) tandis que le troisième contexte (disposition des pictogrammes) est demeuré relativement stable après les interventions.

Il est pertinent de mentionner l'importance de privilégier des interactions de qualité et de consacrer du temps de jeu suffisant pour encourager le jeu symbolique dans le but de soutenir le développement des fonctions exécutives (Duval, Montminy et Gaudette-Leblanc, 2018).

Références

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

Clément, E. (2021) La flexibilité Cognitive : Pierre Angulaire de l'apprentissage. ISTE Editions Ltd., ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulaval/detail.action?docID=6802340>

CTREQ. (2018). PROJET Savoir, Troisième dossier. Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte. Repéré à <https://ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Project-Savoir-Fonctions-executives.pdf>

Diamond, A. (2013). Executive Functions. Annual Review of Clinical Psychology, 64, 135-168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Duval, S. (2015). La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de 5 ans. (Thèse de doctorat inédite, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/e3036675-c614-44af-bdea-59b742273929>

Duval, S. (2024). Les fonctions exécutives à l'éducation préscolaire. AÉPQ. Repéré à <https://aepqkiosk.millibris.com/reader/article/d95a6bda-5657-4fff-97b2-06c3fc78163/5cb175cc-5d1b-4de3-bde4-a1b2a42c2b77>

Duval, S., Montminy, N. et Gaudette-Leblanc, A. (2018). Perspectives théoriques à l'égard des fonctions exécutives en contexte éducatif chez les enfants d'âge préscolaire. Neuroéducation, 5(2), 93-108. Repéré à https://static1.squarespace.com/static/588f9e13e6f2e1fa1d514fe7/t/5ba270072b6a28d108d3c4d4/1537372167841/005-002-004_Duval+et+al_final.pdf

Duval, S., Montminy, N. (2021). Que sont les fonctions exécutives et comment favorisent-elles les apprentissages et le développement global de l'enfant? AEPQ. Repéré à <https://aepqkiosk.millibris.com/reader/article/1f69da1a-0ca5-4b9a-8aeb-9ef3fede1aa2/b6a7e56b-02d0-41a7-8ec1-d4c04c459b39>

Jeffrey, D. (2015). Rites scolaires et identité d'élève. Formation et profession, 21(1), 50-64. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.26>

McCloskey, G., A. Perkins, L., Van Divner, B. (2009). Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties. Repéré à <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4324/9780203893753>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Montminy, N. (2020). L'autorégulation de l'enfant et la qualité des interactions enseignante-enfants en classe d'éducation préscolaire 5 ans. (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/1659595a-4e95-4b4c-86ec-5862c0aa3c27>



STRATÉGIE POUR SOUTENIR
L'ORGANISATION ET LA GESTION DE
CLASSE

Le silence, riche en apprentissages

Ophélie Leclerc



Notre société, particulièrement la ville, est bruyante. Le bruit s'impose à nous. De la publicité diffusée pendant que nous mettons de l'essence jusqu'au trafic incessant des voitures et aux chantiers de construction. Dans le milieu scolaire, cela ne fait malheureusement pas exception. Le bruit fait partie de notre quotidien, surtout au préscolaire où les enfants sont plus spontanés et expressifs. Une classe de préscolaire se retrouve rapidement remplie d'éclats de rire, de cris de joie ou de colère, de pleurs, de bruits de jouets, de blocs et de chaises.

Le bruit peut avoir un impact sur la santé des enseignants, mais également celle des élèves. Le problème ne vient pas seulement de l'intensité du bruit, mais aussi de sa durée (Habellion, 2018). Les élèves et les enseignants subissent à l'école un bruit continu jour après jour. À l'inverse, le silence au préscolaire pourrait être associé à une contrainte ou à un cadre trop sévère empêchant les enfants de s'exprimer et d'apprendre plutôt qu'une compétence à développer ou un moment agréable à apprécier.

Lors de mon stage au préscolaire, j'ai constaté que deux enfants parlaient très fort dès leur arrivée en classe. Ce comportement gênait leurs pairs et contribuait à un bruit en classe rapidement intolérable. Cet impact du bruit dans la classe ne semble pas isolé à mon seul contexte de stage. En effet, j'ai réalisé sur le groupe Facebook «

Préscolaire : les enseignantes échangent leurs idées et conseils » un court sondage à ce sujet et les réponses sont unanimes : le bruit a bel et bien un effet sur leur bien-être. Apprendre à apprécier le silence et le respecter devient donc une compétence essentielle, autant pour la santé que pour un meilleur climat de classe. Cet article propose une démarche à suivre permettant de répondre à la question suivante :

« Comment encourager les enfants à adopter un volume de voix adapté en développant leur conscience du bruit et en leur faisant découvrir les bienfaits du silence? »

Cadre de référence et concepts

L'impact du bruit sur la santé et les bienfaits du silence

À l'école, le bruit est omniprésent. Sommes-nous toujours conscients des bruits qui nous entourent tant ils font partie de notre quotidien ? Le bruit ne provient pas uniquement des enfants. Les chaises tirées, le corridor, les bruits dans la rue, etc. participent au bruit ambiant au sein de la classe. Quand on pense à l'impact négatif du bruit, on pense à son intensité, notamment les cris, mais, en fait, il s'agit plutôt de sa durée et de sa constance qui posent problème (Habellion, 2018). Une prise de conscience de la part des élèves est nécessaire

puisque le bruit affecte non seulement les apprentissages, mais aussi le bien-être des enfants et des enseignants. L'accumulation de bruit peut entraîner de l'irritabilité, de l'agressivité, du stress, une diminution de l'attention, de la compréhension orale et de la mémoire ainsi que de moins bonnes performances académiques (CIDB, 2014; IBGE, 2014 ; Klatte et al., 2013). Les conséquences peuvent aussi être physiques : fatigue auditive, acouphènes, hyperacusie, et troubles du sommeil (Santi, 2023).

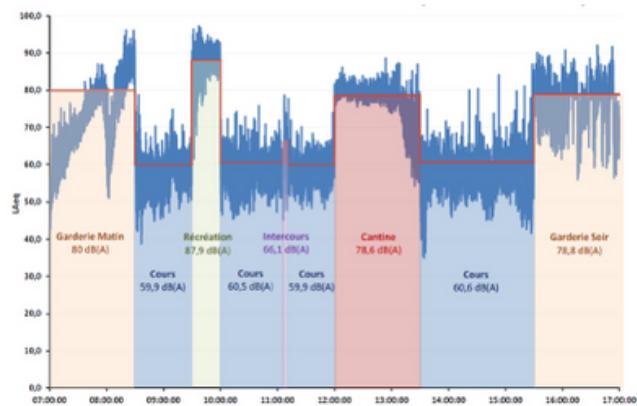


Figure 1 Mesures de niveaux de bruits au cours d'une journée d'un élève bruxellois (tiré de IBGE, 2014, p. 5)

Selon Moch, dans Mathé (2023), lorsqu'on est exposé à 30 minutes de volume sonore à 85 dB, il serait nécessaire d'avoir une heure de repos afin de régénérer les capacités auditives. Or, d'après le graphique ci-dessus, on peut constater que les élèves de garde sont soumis à un niveau proche de celui-ci le matin et le soir dans une recherche menée auprès de plusieurs écoles bruxelloises. Les services de garde au Québec ne font probablement pas exception, nous pouvons donc en conclure que certains de nos élèves arrivent probablement le matin déjà « surchargés » par le bruit.



« Les enfants devraient être protégés de l'exposition au bruit comme ils le sont, aujourd'hui, de l'exposition au soleil » (CIDB, 2014, préambule)

Le silence peut être vu comme une contrainte par les élèves et, par les enseignants, comme un moment passif ou inactif des élèves. Pourtant, le silence est riche en apprentissages. Il favorise l'introspection, l'observation, l'écoute de soi et des autres et les

compétences socio-émotionnelles (Wagnon et al., 2024). De plus, celui-ci est essentiel à la régénération du cerveau. Il permet de se reposer et de mieux se concentrer. Intégrer des temps de silence permettrait d'améliorer l'attention, la qualité du climat de classe et même de diminuer les tensions comportementales (Wagnon et al., 2024). Intervenir sur le bruit ne signifie pas de punir et d'imposer le silence, mais plutôt d'inclure dans notre horaire des moments d'écoute, des moments de paroles et des moments de silence.

Comme le bruit provoque irritabilité, stress et comportements agressifs, cela risque d'entraîner une diminution de la qualité du climat de classe.

L'importance du climat de classe dans les apprentissages

Un climat de classe agréable suppose que l'enseignant mette en place des conditions favorisant les apprentissages, il doit être sécurisant, ordonné et sans violence. (Archambault et Chouinard, 2022). On ne vise pas le silence toute la journée, mais à apprendre que, dans une classe, où nous sommes nombreux, il est important d'apprendre à adapter notre volume de voix pour notre bien-être et celui des autres. Cela passe par l'adoption de comportements prosociaux et la prise de conscience des sons autour de nous. Cela est essentiel pour favoriser des relations plus harmonieuses, une meilleure écoute et un respect des autres. En effet, « Des interactions sociales harmonieuses permettent le maintien de perceptions de soi positives ainsi que l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la classe ». (Archambault et Chouinard, 2022, p.119).

Ces apprentissages de comportements prosociaux passent par l'enseignement explicite.

L'autorégulation par l'enseignement explicite

Au préscolaire, on associe souvent l'autorégulation aux émotions. Ici, il s'agira d'apprendre à réguler son propre volume de voix en fonction des contextes. Par exemple, il est possible de crier dans la cour de récréation, mais pas à l'intérieur. On peut parler d'une voix normale pendant les jeux libres, mais pas dans les couloirs. On peut chuchoter lors de la lecture à deux, mais il faut rester silencieux pendant la détente. Cet apprentissage demande du temps. Pour apprendre à l'enfant à s'autoréguler, le modelage et l'enseignement explicite sont importants. L'enseignant doit modeler les comportements appropriés.

L'enseignement explicite signifie que tout doit être expliqué clairement aux élèves afin qu'ils acquièrent les comportements sociaux attendus (Gauthier et Tardif, 2017). En effet, l'enfant d'âge préscolaire est spontané dans ses réactions et n'est pas encore en mesure d'inhiber ses comportements (Gauthier et Tardif, 2017; Brault Foisy et Sarrasin, 2018). Il faudra donc lui modeler les comportements à adopter et cela quotidiennement. Cette répétition permettra l'acquisition des compétences souhaitées. La démarche de l'enseignement explicite est composée de 5 étapes : la présentation, le lien avec les connaissances de l'élève, la démonstration, la pratique guidée et autonome, ainsi que le bilan de l'apprentissage effectué. (Archambault et Chouinard, 2022, p. 64).

En plus du modelage, de nombreux apprentissages au préscolaire se font par la mise en place de routines claires.

Le rôle important des rituels

« Lorsque les élèves peuvent prédire les événements qui se dérouleront

au cours de leur journée en classe, ils sont engagés dans leurs apprentissages et moins tentés d'adopter des comportements inappropriés.» (Gaudreau, 2024, p.110). C'est la raison pour laquelle j'ai décidé d'inclure, en plus de la démarche d'enseignement explicite des comportements souhaités, un moment de routine avec les élèves : le rituel du silence. En effet, « les enfants ont besoin d'un monde organisé, prévisible, d'un environnement stable, voire des gestes routiniers, pour combler leurs besoins de sécurité (Vienneau, 2017, p.229).

Analyse et exemplification des traces

Analyse du sondage sur l'impact du bruit auprès des enseignantes au préscolaire

335 enseignantes ont répondu au sondage. Elles devaient indiquer si le bruit affectait leur bien-être et de quelle manière. Plusieurs options pouvaient être choisies parmi les effets ressentis.

Sur le total des 335 enseignantes, 13 seulement indiquent ne pas ressentir l'impact du bruit en classe sur leur santé (Figure 2).

Ressentez-vous que le bruit en classe a un impact sur votre niveau de fatigue ou votre bien-être au quotidien?

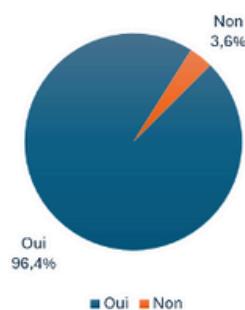


Figure 2 Sondage sur l'impact du bruit effectué auprès d'enseignantes au préscolaire

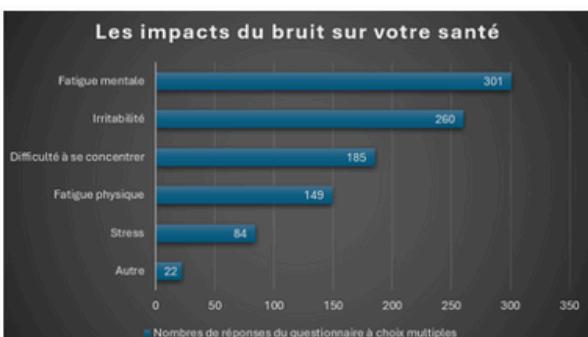


Figure 3 Classement des effets du bruit sur la santé

La figure 3 met en évidence que la fatigue mentale et l'irritabilité sont les effets les plus ressentis par les enseignantes en raison du bruit dans la classe. En ce qui concerne l'impact « Autre », 10 enseignantes mentionnent des problèmes auditifs (surdité ou acouphènes), 7 enseignantes mentionnent des maux de tête ou migraines, 4 mentionnent une diminution de leur patience, dont 2 le soir auprès de leurs enfants et 2 ressentent une apparition d'hypersensibilité au bruit.

Santi (2023) et les recherches du CIDB et de l'IBGE (2014). De plus, le pourcentage d'enseignants n'étant pas impactés est très faible : 3,6%. Cela démontre qu'il s'agit d'un réel enjeu au préscolaire auquel les enseignantes sont confrontées.

Expérience du stage

Quand Marie se met à crier dans le couloir, Nicolas se bouche les oreilles. Par la suite, pendant les jeux libres, celui-ci ne veut plus jouer avec elle parce qu'elle crie trop souvent, et ce, quotidiennement, même si cela n'est pas dirigé contre lui. Cet exemple, tiré de mon contexte de stage et dont les noms des enfants sont fictifs montre que la relation entre Nicolas et Marie se détériore par l'effet néfaste du bruit qu'elle produit. Le couloir est silencieux et calme, Mathis et Marie sont absents ce matin, l'atmosphère est différente, les autres élèves semblent plus calmes, plus sereins. La matinée se déroule sans encombre. En fin de matinée, Mathis et Marie reviennent de leur rendez-vous : le niveau de bruit augmente en flèche. D'un côté, il y a Mathis qui a tendance à parler fort et à entraîner les autres élèves à son propre volume de voix. De l'autre, Marie qui ne sait pas encore réguler ses émotions et qui crie pour se faire comprendre, ce qui a pour effet de faire crier ses camarades.

Marie et Mathis ne sont pas en mesure d'adapter leur volume de voix. La première en raison de difficultés émotionnelles, le deuxième en raison d'un manque de régulation et d'inhibition. Marie a tendance à crier près du visage des autres, et Mathis, lui, leur coupe très souvent la parole. Ces deux situations provoquaient des conflits dans la classe et leur comportement poussait les autres à crier et à parler les uns plus fort que les autres. Le bruit ambiant de la classe devenait alors vite intolérable. Une fatigue générale se faisait ressentir en fin de journée, les élèves étaient plus irritable et je sentais ma patience s'épuiser face au bruit. Le climat de classe se détériorait puisque les cris créaient des tensions entre les élèves. C'est la raison qui m'a poussée à mettre en place différentes activités pédagogiques permettant d'apprendre aux enfants à réguler leur niveau de voix et à prendre conscience des bruits qui les entourent.

Démarches mises en place

Mon projet s'est étalé sur 4 semaines. Le tableau 1 présente l'organisation de ce projet. Chaque semaine correspond à une démarche globale de l'enseignement explicite.

Tableau 1. Planification du projet d'intervention en contexte	
Semaine 1 : Présentation et connaissances <i>Qu'est-ce que le bruit ? Le silence ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Causerie sur le bruit • Présentation des pictogrammes • Lecture d'albums jeunesse pour découvrir le vocabulaire lié au bruit et enrichir ses connaissances • Choix d'un rappel vocal ensemble • Présentation du rituel du silence (durée de 1 minute)
Semaine 2 : Démonstration <i>Apprendre par le jeu et la routine</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Modélisation des comportements attendus avant chaque activité • Jeux pour moduler sa voix [jeux du téléphone, jeu de société des pictogrammes et jeu du père Noël] • Rituel du silence (durée de 2 minutes)
Semaine 3 : Pratique guidée et autonome <i>Poursuite des jeux et de la routine mise en place</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite des jeux • Lecture d'albums jeunesse • Rituel du silence (durée de 3 minutes)
Semaine 4 : Autorégulation et autoévaluation <i>Bilan des apprentissages et acquisition des comportements</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observation des acquis par l'enseignante. Les élèves parviennent-ils aux comportements attendus ? • Carnet d'autoévaluation • Observation pendant les jeux de voix • Observation pendant le rituel du silence (durée de 3 minutes)

Causerie sur le bruit

La présentation des étapes de la causerie sera entrecoupée des échanges entre les élèves et l'enseignante. Ici, il ne s'agit pas d'un verbatim, mais d'une reconstitution des faits que j'ai notés et observés.

L'enseignante demande aux élèves ce qu'est le bruit, puis ce qu'est le silence. Cela lui permet de voir si les élèves sont en mesure de verbaliser leurs connaissances à ce sujet.

- Mathis : Le bruit c'est ça ! [Tape des pieds bruyamment sur le sol].
- Quelques élèves imitent Mathis.
- Enseignante : Oui, tu as raison, c'est un bruit. Connaissez-vous d'autres bruits ?
- Molly tape des mains.
- Enseignante : Oui, tout à fait. Il s'agit aussi d'un bruit. Est-ce que c'est un bruit ? [Frotte légèrement son pantalon avec sa main]
- Plusieurs élèves : Non, ce n'est pas un bruit !
- Enseignante surprise : Ah bon ? Pourquoi ce n'est pas un bruit ?
- Mathis : Parce que c'est pas fort.
- Enseignante : Est-ce qu'un bruit c'est toujours fort ?
- Plusieurs élèves hochent oui de la tête.
- Molly : Non, un bruit c'est ce qu'on entend.
- Enseignante : Oui, un bruit, on peut l'entendre avec nos oreilles. Il peut être fort ou faible, comme un cri ou un bruit de pas.

L'enseignante explique qu'il existe des sons agréables et des sons désagréables. Elle demande aux élèves s'ils sont capables de nommer un son agréable (un son qu'ils aiment). Ensuite, un désagréable (un son qu'ils détestent). Avant la réponse des élèves, elle modélise des exemples de réponses.

- L'enseignante : Tu choisis un son que tu aimes entendre. Tu pourrais aimer le chant des oiseaux, la voix de quelqu'un que tu aimes, le ronronnement d'un chat, etc.

- Mathis : Moi, j'aime le bruit de mon 4 roues

- Jules : Moi, j'aime la voix de ma maman.

Les élèves après Jules répondent aussi la voix de leur mère.

- Lisa : J'aime le bruit de Miki (son cheval)

- L'enseignante : Maintenant, un son désagréable ? Un son qui te donne envie de te boucher les oreilles.

Mathis : Quand on tape des pieds [tape à nouveau des pieds très forts]

Lisa : les cris de Marie

Marie se fâche. L'enseignante apaise la situation en expliquant que tous les cris peuvent faire mal aux oreilles pas seulement ceux de Marie.

• L'enseignante pose différentes questions fermées :

- Est-ce que ce son est agréable ou désagréable (bruit d'une feuille blanche qui bouge légèrement) ?

- Et celui-ci (froissement fort et continu d'un plastique d'emballage) ?

- Est-ce que ce son te dérange (table qui bouge une fois) ?

- Est-ce que ce son te dérange (table qui bouge faisant crisser le sol) ?

- L'enseignante fait donc remarquer que certains sons répétés peuvent devenir désagréables.

- L'enseignante : Connaissez-vous d'autres son désagréables qui se répètent ?

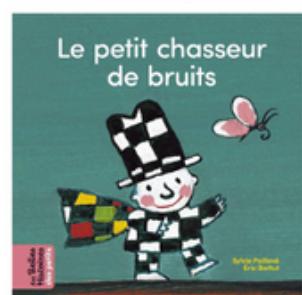
- Mathis [tape des pieds bruyamment et en continu]

- L'enseignante : Tu as raison Mathis. Si on fait le bruit quelques fois [tape légèrement des pieds], ce n'est pas dérangeant, mais si on tape fort de manière continue [tape fort des pieds à son tour] comme tu le fais cela peut nous faire mal aux oreilles.

• L'enseignante indique que pour les semaines à venir nous allons faire attention aux bruits qui nous entourent et découvrir les bienfaits du silence. Que le silence peut faire du bien et que le bruit peut nous fatiguer.

Cette discussion permet de lancer les élèves dans l'objectif d'apprentissage et de commencer à faire prendre conscience aux élèves du bruit ambiant et du bruit qu'eux-mêmes produisent. Cette discussion permet de faire acquérir du vocabulaire aux élèves pour décrire un son : agréable ou désagréable, fort ou faible. Ce qui m'a le plus étonnée était que le mot bruit, pour une grande partie des élèves, signifiait forcément un son fort. Pour eux, un simple frottement ne constituait pas un bruit et cela se remarquera par la suite dans le jeu du père Noël.

Liste des albums jeunesse

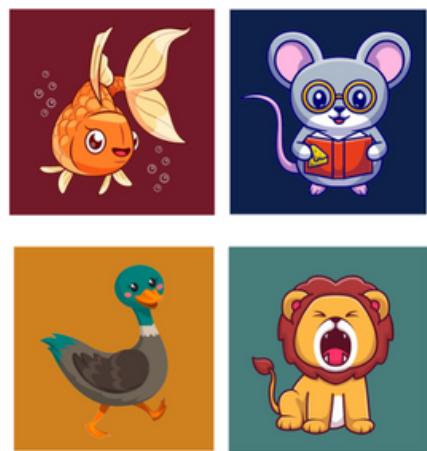


Source des illustrations :

<https://qublivre.ca/products/petit-chasseur-de-bruits-le>
<https://editionsdeux.com/produit/mais-qui-fait-tout-ce-bruit/>

- Claire, C., et Bonenfant, P. (2018). Mais qui fait tout ce bruit? D2'eux.
- Claire, C., et Le Huche, M. (2018). Silence! Comme des géants.
- Derullieux, M. (2007). Silence, je veux dormir ! MIJADE
- Grindley, S. et Utton, P. (1991). Chhht! L'école des loisirs.
- Nectoux, E. (2021). Du silence...s'il vous plaît !
- Poillevé, S., et Batut, E. (2007). Le petit chasseur de bruit. Bayard Jeunesse.
- Sanders, A. (2018). Pas trop de bruit! L'École des loisirs.
- Sykes, J. et Warnes, T. (2006). Silence, Père Noël ! MIJADE

Les pictogrammes



Les pictogrammes présentés aux élèves sont associés à différents niveaux de voix :

- Silencieux comme un poisson
- Discret comme une souris
- Bavard comme un canard
- Rugissant comme un lion

L'instauration des pictogrammes dans la routine se fait également par la démarche explicite. Tout d'abord, en présentant les pictogrammes, puis en questionnant les élèves sur ce que chaque pictogramme pourrait représenter comme niveau de voix (connaissance). Ensuite, l'enseignante présente chaque comportement attendu selon le pictogramme présenté (démonstration). En modelant le comportement attendu avant chaque période, atelier et transition ou encore pendant le jeu des pictogrammes (pratique guidée). Enfin, en laissant les élèves s'y référer seuls (pratique autonome) et en fournissant les rétroactions aux élèves si besoin. Les pictogrammes permettent l'autorégulation des élèves puisque le comportement attendu est visible et qu'ils peuvent s'y référer rapidement. Ils sont également prévisibles et routiniers puisque chaque activité est toujours associée au même pictogramme (silence pour la détente, voix chuchotée pour la lecture à 2, etc.)

J'ai été surprise par la rapidité à laquelle les élèves ont acquis le comportement associé à chaque pictogramme. Lors de la première semaine, il fallait modéliser et répéter à chaque jour, mais lors de la seconde semaine, j'ai pu remarquer qu'une partie des élèves s'y référaient automatiquement et indiquaient même à leurs pairs en difficulté comment se comporter.

Les pictogrammes ont donc pu permettre aux élèves d'apprendre

quand adapter son niveau de voix en fonction des moments de la journée.

Les jeux pour modular sa voix

L'enfant d'âge préscolaire apprend en jouant. Il s'agit de son moyen privilégié qu'importe l'apprentissage.

- Jeux des pictogrammes

Il s'agit d'imprimer une planche de jeu de société quelconque et un dé dont les faces représentent chaque pictogramme. L'élève lance le dé, et tire une illustration dans une boîte. L'enfant doit dire le nom de l'objet ou de l'animal en modulant sa voix selon le pictogramme lancé. Par exemple, si l'élève lance le dé et tombe sur la souris et qu'il prie une image représentant une bougie, il doit alors chuchoter le mot bougie pour pouvoir avancer de 3 cases. S'il le dit en parlant normalement, il ne peut pas avancer son pion.

La plus grande difficulté est de s'empêcher de dire le nom de l'illustration lorsqu'on a également lancé le poisson, pictogramme pour lequel il faut rester silencieux. Certains élèves ne pouvaient s'empêcher de dire ce qu'ils voyaient. Après plusieurs tours sans avancer, ils arrivaient enfin à inhiber cette impulsion et à s'autoréguler. Grâce à ce jeu, les élèves ont donc réalisé une partie de l'apprentissage en lien avec la problématique : apprendre à adapter son volume sonore en s'autorégulant.

- Le jeu du téléphone

Pendant la semaine, avant le dîner, les élèves prêts en avance pouvaient participer au jeu du téléphone. Les élèves continuant de s'habiller devaient maintenir le silence pour permettre à l'enseignante de jouer avec les autres élèves. Cela encourageait un climat de classe bienveillant, où les enfants comprenaient l'importance de rester silencieux pour les autres.

Ce jeu consiste à transmettre secrètement un mot par le bouche à oreille à un autre joueur. L'enseignante peut choisir un thème (un animal, une émotion, une couleur). Le but est de chuchoter suffisamment fort pour que son voisin l'entende, mais pas trop pour que l'enseignante ne puisse pas entendre celui-ci. Si elle entend le mot avant la fin de la ligne d'élèves, elle a gagné.

Les élèves ont pu apprendre à maîtriser leur voix et utiliser des techniques qui réduisent le bruit (main devant la bouche, approcher sa bouche près de l'oreille du voisin).

- Le jeu du père Noël

Le père Noël dort et les enfants doivent récupérer le grelot sous sa chaise sans le réveiller. Les élèves doivent se déplacer le plus silencieusement possible. Si le père Noël entend un bruit, il doit pointer dans la direction du bruit. S'il pointe du doigt un enfant, celui-ci est éliminé.

Les joueurs en attente en grand cercle autour de la chaise faisaient parfois du bruit, cela empêchait le bon déroulement du jeu puisque le père Noël ne pouvait entendre les vrais joueurs. Les élèves doivent apprendre à rester silencieux pour que le père Noël puisse jouer avec eux. Cela demande d'inhiber son comportement et d'attendre son tour.

Il y a eu beaucoup de frustration quand certains élèves se faisaient repérer par le père Noël. Par exemple, une élève était persuadée n'avoir fait aucun bruit parce qu'elle allait vraiment doucement. Selon

elle, un bruit est un bruit fort, pas simplement un frottement. Elle trouvait cela injuste. Et, il a fallu lui expliquer que le père Noël pouvait entendre le froissement de son pantalon. L'élève a donc pris conscience de ces petits bruits, même minimes, et a essayé, lors du tour suivant, de marcher à quatre pattes. Mais ses mains collantes sur le sol l'ont trahie, et elle a donc trouvé une autre stratégie : utiliser ses manches de pull ; d'autres écartaient les jambes pour éviter le frottement.

Ce jeu, en plus de faire réfléchir à différentes stratégies, a donc provoqué une prise de conscience forte sur les bruits qu'ils produisent, même les sons les plus minimes auxquels on ne prête pas toujours attention.

Le rituel du silence



Figure 4 Rituel du silence dans la classe de préscolaire 4 et 5 ans

Ce rituel est inspiré de l'activité proposée par Leblond (2024). L'enseignante explique les bienfaits du silence : il favorise une meilleure santé, il permet de se reposer, de reposer ses oreilles. Elle indique qu'à partir d'aujourd'hui, et pendant quatre semaines, le rituel aura lieu chaque matin pour profiter de ses bienfaits.

Il se décompose en cinq étapes.

1. Ouverture de la cérémonie

L'enseignante, puis l'ami du jour par la suite, fait retentir le bâton de pluie et allume une bougie.

2. Temps de silence

L'enseignante retourne le sablier. Cela permet aux élèves de visualiser le temps qu'il reste et les aide à s'autoréguler. On commence par une minute la première semaine, deux minutes la seconde, et trois minutes la dernière semaine.

3. Discussion sur les bruits entendus

Les élèves décrivent les bruits qu'ils ont entendus et essayent de les deviner. Par exemple : des chaises déplacées à l'étage du dessus, un mouvement dans le couloir, une alarme de voiture à l'extérieur, etc.

4. Jeu auditif

Les enfants doivent maintenir le silence pour jouer au jeu. Le dos tourné à la maîtresse, ils essayent de deviner le bruit qu'elle produit. Cela peut être : un bruit de papier que l'on déchire, un scratch de chaussure, des dés lancés, des pages tournées, etc.

5. Clôture de la cérémonie

L'enseignante, ou l'ami du jour, souffle la bougie et fait retentir à nouveau le bâton de pluie.

Ce rituel est un véritable apprentissage d'autorégulation. Maintenir son attention au préscolaire n'est pas une tâche facile. De plus, ce moment permet de donner une pause à ceux qui reviennent du service de garde. À l'aide de ce rituel, ils bénéficiaient d'un moment de calme après une demi-heure au service de garde plus bruyant.

Au cours de la première semaine, les élèves avaient tendance à chuchoter pendant le temps du sablier. Pour eux, chuchoter était similaire à garder le silence. Il a donc fallu leur montrer le pictogramme associé et modéliser le comportement attendu. En effet, si un enfant chuchotait ou faisait du bruit, je restais silencieuse et imitais la bouche d'un poisson pour qu'il reprenne le comportement attendu. L'élève imitait alors à son tour le poisson et redevenait silencieux. Ce rituel a renforcé leur capacité de concentration puisqu'ils étaient capables pendant la dernière semaine de rester complètement silencieux pendant les 3 minutes au complet.

Carnet d'autoévaluation

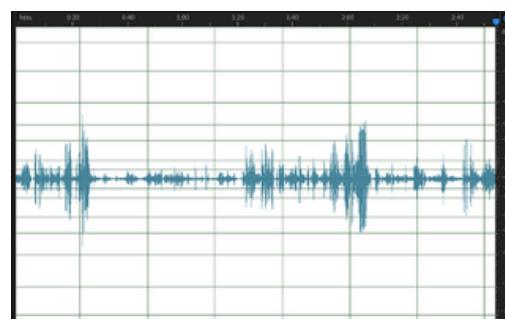
Pendant le rituel du silence, j'ai réussi à rester silencieux



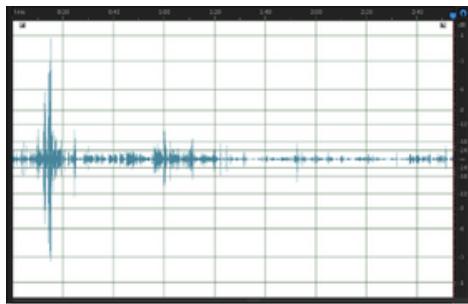
Les élèves avaient du mal à s'autoévaluer. Mon carnet n'était pas bien construit et ne comportait que le pictogramme attendu qu'il fallait entourer si on avait réussi à rester silencieux

Ce carnet avait comme limite d'être chronophage en plus de ne pas être représentatif des apprentissages réels des élèves. En effet, les élèves ont naturellement envie de réussir, alors plusieurs entouraient le poisson de gauche malgré avoir utilisé plusieurs fois leur voix de souris. Pour eux, ils avaient réussi, j'ai donc arrêté le carnet d'autoévaluation puisqu'il ne permettait pas aux élèves de comprendre ce qui était attendu. J'ai, à tête reposée, loin de l'agitation du stage, pu réfléchir à une autre forme d'autoévaluation plus pertinente. On pourrait revenir avec l'ami du jour à la fin du rituel du silence et lui poser la question suivante : as-tu réussi à rester silencieux comme un poisson pendant la minute au complet ? As-tu utilisé ta voix de souris ?

Bilan des quatre semaines écoulées



Pour évaluer l'impact du projet, j'ai effectué deux enregistrements audio. L'un avant le début du projet, et le second vers la fin de celui-ci. Le premier enregistrement, datant du 6 novembre 2024, révèle qu'il y a de forts bruits (plusieurs pics), mais surtout que le bruit est continu, et ce, dès l'arrivée des élèves le matin. Sur le graphique, les pics fréquents correspondent à des voix fortes, comme l'imitation de cris d'animaux ou des cris de colère. Malgré les rappels réguliers pour diminuer leur volume de voix, les élèves peinaient à respecter ces consignes.



L'enregistrement audio réalisé en fin de projet, en date du 5 décembre 2024, montre une réduction notable du niveau du bruit lors de l'accueil du matin. Le pic observé à environ 20 secondes de l'enregistrement correspond à un cri de colère de Marie, élève en difficulté concernant la gestion de ses émotions. Celle-ci a tout de suite adopté le bon comportement quand je lui ai montré le pictogramme du poisson. Je lui ai fait signe d'attendre et de venir s'asseoir avec moi pour qu'on chuchote ensemble sur ce qui s'était produit. Quand le son montait trop fort, il me suffisait juste de montrer le pictogramme afin de faire revenir les enfants au calme.

En conclusion, vers la fin du projet, j'ai pu constater une diminution du bruit dans la classe et que les élèves utilisaient de plus en plus un niveau de voix adapté aux différents moments de la journée. Par ailleurs, il y avait une meilleure attention pendant les causeries et l'écoute des consignes lors de la troisième semaine. Je pense que le rituel du silence, qui permet de rester silencieux pendant plusieurs minutes, a eu un effet bénéfique sur la capacité d'attention des élèves. Ce projet a permis aux élèves à adapter leur voix selon les situations, à mieux réguler leur comportement et à mieux prendre conscience des bruits, notamment à travers les pictogrammes et les jeux. Les bienfaits du silence, eux, ont été ressentis à travers le rituel du silence pendant lequel les élèves prenaient le temps d'écouter le son ambiant de la classe.

Pourquoi ne pas ensuite faire découvrir le silence en pleine nature aux élèves dans le cadre d'une promenade en forêt ? Les élèves pourraient découvrir les différents sons de la nature et le calme qu'ils apportent.



« Il est intéressant pour des contemplatifs solitaires qui aiment à s'enivrer à loisir des charmes de la nature, et à se recueillir dans un silence que ne trouble aucun autre bruit que le cri des aigles, le ramage entrecoupé de quelques oiseaux, et le roulement des torrents qui tombent de la montagne » - Rousseau (1817, p.53)

Références

- Archambault, L. J. (2006). Attention ! Les systèmes de récompenses ne sont pas sans danger. *Revue préscolaire*, 44(2), 25-30.
- Archambault, J., et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e édition). Chenelière éducation.
- Brault Foisy, L.-M., et Blanchette Sarrasin, J. (2018). Apprendre à résister : L'inhibition au service du développement de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue préscolaire*, 56(2), 26-31. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/b92d738b-155f-47ad-a053-e89d8480f31e?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn562-2018>
- CIDB, (2014). Grandir avec les sons. Centre d'information et de documentation sur le bruit. <https://www.bruit.fr/images/stories/pdf/grandir-avec-les-sons-cidb-2014.pdf>
- Freepik. (n.d.). Les images utilisées dans ce document (photos des enfants et pictogrammes) proviennent de <https://www.freepik.com>
- Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., et Tardif, M. (2017). La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (Quatrième édition). Gaétan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Habellion, D. (2018). Des sons et du bruit. *Cahiers pédagogiques*, 547(6), 62-62. <https://doi.org/10.3917/cape.547.0062>.
- IBGE. (2014). Vade-mecum du bruit dans les écoles. Combattre le bruit dans les écoles, pourquoi et comment ? Institut bruxellois pour la gestion de l'environnement. https://document.environment.brussels/opac_css/elecfile/gids_230114_vadebruitecolfr.pdf
- Klatte, M., Bergström, K., et Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4-578. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578>
- Leblond, F. (2024, décembre 31). Jeux de silence : 3 outils pratiques pour la maternelle. <https://etrepref.fr/ressources/3742/jeux-de-silence-3-outils-pratiques-pour-la-maternelle>
- Mathé, C. (2023, décembre 6). Le bruit dans les écoles élémentaires. HAL Open Science. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04327016v1>
- Rousseau, J.-J. (1817). Les Rêveries du promeneur solitaire Édition du groupe « Ebooks libres et gratuits ». https://www.ebooksgratuits.com/pdf/rousseau_reveries_promeneur_solitaire.pdf
- Santi, P. (2023, avril 24). Comment l'exposition au bruit affecte notre santé. Le Monde. https://www.lemonde.fr/sciences/article/2023/04/24/alerte-sur-les-effets-du-bruit-sur-la-sante_6170832_1650684.html
- Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques (3e édition). Gaétan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Wagnon, S., Groeninger, F., et Vermeulen Steyaert, S. (2024, novembre 3). Le silence en classe : classe silencieuse, classe studieuse ? The Conversation. <https://theconversation.com/le-silence-en-classe-classe-silencieuse-classe-studieuse-241307>

Les sciences pour motiver les enfants : pourquoi et comment?

Juliette Cyr



Les bénéfices des sciences

Dans le monde des sciences, la démarche scientifique s'agit de trouver une problématique, de formuler des hypothèses, d'effectuer une expérience, de dégager des résultats et de les interpréter afin de tirer une conclusion (Alloprof, n.d.). Là est la méthode apprise aux enfants dès la maternelle. Les sciences comptent de nombreux avantages à être enseignées aux enfants, car elles assurent un développement cognitif équilibré, elles rehaussent la culture générale et elles permettent aux jeunes de questionner leur environnement (Thouin, 2017, p. 29-30). De plus, les sciences semblent favoriser la motivation de de nombreux enfants. Toutefois, malgré ses nombreux bénéfices, cette matière et ses expériences scientifiques sont souvent utilisées qu'une seule fois par

semaine pour une durée d'environ 30 minutes. Cet article vous démontrera davantage comment les sciences soutiennent l'engagement des élèves et pourquoi elles devraient être plus présentes en classe.

Réalité de classe

Lors de mon stage 4 dans une classe de maternelle 5 ans, j'ai eu la chance de piloter de nombreuses activités avec mes élèves. Certaines étaient des activités recyclées de mon enseignante associée et d'autres furent créés par moi. Je m'occupais de quatre journées dans une semaine et durant la cinquième, la contractuelle s'occupait des sciences. Moi je n'y touchais pas. Durant mes journées, j'ai remarqué que certains élèves manquaient régulièrement de motivation pour commencer et/ou terminer leurs travaux. Deux élèves en particulier ont attiré mon attention, car on pouvait observer plusieurs signes de désengagements chez eux : parlent à leurs voisins quand ce n'est pas le moment, n'écoutent pas les consignes données, font une autre tâche que celle demandée, ont un regard fatigué/indifférent ou ils refusent tout simplement de participer. Cela se produisait surtout pour les activités dirigées, où les apprentissages ont principalement lieu. Ces activités étaient souvent des bricolages, des jeux de groupe, des ateliers ou des activités

papier. Peu importe la nature de la tâche, ces deux garçons avaient besoin d'un coup de pouce pour persévéérer. Ces deux élèves sont pourtant des enfants généralement actifs, énergiques et curieux de nature. Lors des jeux libres ou extérieurs, ils se transformaient en moulin à parole et ils débordaient d'énergie et de créativité. Comment cela se fait-il que leur comportement et leur personnalité puissent changer autant lorsque vient le temps des apprentissages plus structurés?

La motivation, d'où vient-elle?

Selon de nombreuses études à ce sujet, il a été prouvé que la motivation est au cœur des apprentissages et de la réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 2022, p. 87). Les enseignants de tous niveaux en sont aussi très conscients puisqu'ils peuvent l'observer directement dans leurs classes tous les jours. Toutefois, contrairement à ce que plusieurs pensent faussement, la motivation n'est pas un trait de caractère défini; une personne n'est pas née motivée ou démotivée (Archambault et Chouinard, 2022, p. 87). De plus, une personne qui est motivée pour une tâche ne le sera pas nécessairement pour une autre. Il s'agit plutôt d'une question d'intensité et de direction. Devant une situation où un choix s'offre à un élève, celui-ci choisira l'option qui comporte le plus de bénéfices pour lui (Archambault et Chouinard, 2022, p. 87). Ce n'est pas nécessairement qu'une des deux options ne l'intéresse pas, mais qu'après avoir analysé ses options, l'une des deux comporte une motivation plus intense, car elle offre davantage de bienfaits. Prenons par exemple un élève qui doit choisir entre faire une activité d'écriture pour rattraper son retard ou faire du jeu libre avec ses amis. L'élève peut aimer l'écriture et peut comprendre que ce travail lui permettrait de s'améliorer, mais son envie de jouer avec ses amis est plus forte; il n'y a pas de pression ni d'attentes et il peut jouer à son jeu favori. Il a donc simplement pesé ses options.

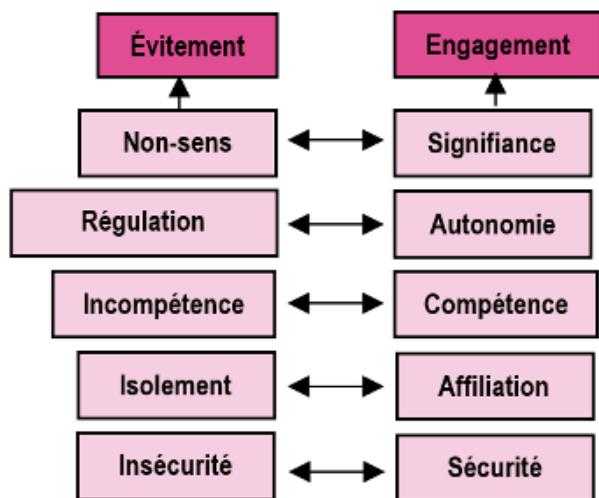
Types de motivation

Ensuite, il est important de noter qu'il existe différents types de motivation et qu'ils ne sont pas tous préférables. Premièrement, il existe la motivation intrinsèque qui consiste à effectuer une tâche en raison de son plaisir inhérent; nous le faisons, car cela nous tente réellement (Lafrenière, Vallerand et Carbonneau, 2009, p. 47). Par exemple, un enfant décide de lire un livre, car l'histoire l'intéresse et il adore la lecture. À l'opposé, nous avons la motivation extrinsèque qui consiste à faire une tâche en raison d'un but détaché de l'action (Lafrenière, Vallerand et Carbonneau, 2009, p. 47). Dans de nombreux cas, la personne est motivée, car il y a une certaine récompense à y avoir. Reprenons l'exemple de l'enfant qui lit un livre. Il choisit cette fois-ci de lire un livre, car ses parents lui ont promis un jouet s'il le faisait. L'enfant n'est alors pas réellement motivé par la lecture; c'est son envie d'avoir un jouet qui le pousse à le faire. La motivation extrinsèque est un bon moyen rapide pour engager quelqu'un, mais cela ne perdurera pas comme dans la motivation intrinsèque (Lafrenière, Vallerand et Carbonneau, 2009, p. 48). Cette dernière est alors préférable pour réellement engager les élèves dans leurs apprentissages.

Une question de besoins

Comme mentionné précédemment, la motivation est une question d'intensité et de direction, mais provient aussi de besoins psychologiques de l'humain (Archambault et Chouinard, 2022, p. 103). Les besoins fondamentaux à combler selon Archambault et Chouinard sont les suivants : le besoin de sécurité, le besoin d'affiliation, le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de signification. Si un élève a ses besoins satisfaits à l'école, il aura alors plus tendance à adopter des comportements d'engagement dans ses études et sa vie scolaire (Archambault et Chouinard, 2022, p. 104). Si au contraire ces besoins ne sont pas comblés, c'est là que nous allons retrouver des comportements d'évitement.

Figure inspirée de Archambault et Chouinard : les besoins de l'élève et leurs résultats contraires.



Retournons maintenant à mes deux élèves qui démontraient des signes de désengagements durant les périodes d'apprentissages. Les activités sont grandement contrôlées par l'enseignante et laissent peu de choix et de liberté aux enfants. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que certains de leurs besoins psychologiques n'étaient pas comblés. Par exemple, leurs besoins d'autonomie et de signification. De plus, leurs intérêts n'étaient peut-être pas assez touchés, ce qui est aussi un élément important de la motivation scolaire (Gaudreau, 2017, p.101).

PIC

C'est avec ces théories en tête que j'ai créé mon Projet d'intervention en contexte (PIC). Afin d'essayer d'accroître le niveau d'engagement de ces deux garçons, j'ai décidé de créer une séquence d'activités et d'expériences scientifiques sur le thème du corps humain. Sur une période de deux semaines, nous avons découvert les différentes couches du corps et leurs fonctions : les parties du corps, les os, les organes et les muscles. Chaque sujet utilisait la démarche scientifique pour comprendre le phénomène. Par exemple, pour la section sur les os, j'ai commencé le cours avec une question (la problématique) : à quoi servent les os? À tour de rôle, les élèves ont émis leurs hypothèses à ce sujet. Pour l'expérience, les enfants devaient pour commencer construire un bonhomme en pâte à modeler en rattachant les différentes parties du corps (tête, tronc,

bras et jambes). Nous avons rapidement observé que les membres du corps étaient difficiles à rattacher et que le bonhomme ne pouvait se tenir debout seul. Je leur ai alors distribué des cure-dents et leur ai demandé de les placer au milieu de chaque partie du corps. Nous avons observé que c'était beaucoup plus facile de cette manière de faire tenir le bonhomme. En conclusion : les os nous permettent en général à se tenir debout et à rattacher nos membres. Nous avons même construit un système respiratoire simplifié ce qui fut l'activité préférée d'un grand nombre. À travers ses expériences, je rajoutais des concepts de plusieurs matières comme le français, les mathématiques et les arts. Les élèves sont donc passés de faire une activité du type scientifique par semaine à en faire environ trois et plus.



Résultats en classe

Durant ces expériences, j'ai porté une attention particulière à mes deux élèves qui ont inspiré ce projet et j'ai pu observer chez eux une augmentation d'engagement et de participation. Ces garçons qui étaient généralement distraits et détachés ont participé davantage aux discussions de groupe, avaient une meilleure écoute, souriaient plus et brillaient d'une autonomie nouvelle. Par exemple, un des deux garçons avait tendance à distraire ses camarades durant les activités, nécessitant de le mettre à part afin qu'il puisse continuer son travail. Toutefois, je n'ai pas eu à le faire une seule fois durant les deux semaines du projet. L'autre garçon, lui, avait tendance à dire que tout était « plate » et demandait beaucoup d'encouragement pour finir un travail. Durant le projet, il a quand même eu besoin d'encouragements puisqu'il est de nature anxieux, mais à aucun moment il n'a commenté de façon négative une des activités et il semblait même trouver cela plaisant. Les activités scientifiques ont donc su attirer l'attention des garçons, car elles ont comblé leurs besoins d'autonomie et de signification. Dans le processus de démarche scientifique, l'enfant a la responsabilité de trouver des réponses à ses questions. L'adulte ne pense pas pour lui; il le guide seulement dans son processus cognitif. Cela demande plus de travail, mais le résultat est davantage gratifiant, car l'enfant y a participé et a joué un rôle important dans l'apprentissage. Les enfants ont vu que je leur faisais confiance pour effectuer des tâches de façon autonome et pour trouver des solutions à des problématiques. Je crois qu'ils ont bien apprécié.

De plus, les sciences permettent de comprendre des phénomènes qui font partie de notre quotidien alors le besoin de signification des deux élèves a pu être comblé. Pour chaque expérience, ils ont pu voir et comprendre en quoi connaître le concept du jour était

important. Je leur ai même posé la question le premier jour du projet : à quoi ça sert de connaître son corps? Travailler avait alors plus de sens, car ils pouvaient faire des liens avec leurs connaissances antérieures et pouvaient voir l'utilité de la tâche; connaître son corps pour avoir une meilleure santé (Gaudreau, 2017, p. 101). Je n'ai pas eu à convaincre les garçons de travailler ou de finir leur travail. On observait donc une motivation intrinsèque; ils participaient, car ils étaient intéressés par le sujet du corps humain, parce qu'ils aiment la liberté que je leur offrais et ils savaient que ce qu'ils faisaient n'était pas pour rien.

Conclusion

Sans dire que ces enfants sont devenus exemplaires durant ces deux semaines de projet, ils se sont du moins améliorés pour la majorité des activités. Les signes de désengagement furent beaucoup moins présents tandis que les signes de motivation ont augmenté. Pendant ces activités, j'ai pu apercevoir les enfants énergiques et curieux que je voyais durant les jeux libres et extérieurs. Ces enfants ont donc besoin d'être davantage actifs dans leurs apprentissages; ils ont besoin qu'on leur fasse confiance et qu'on leur laisse effectuer des tâches diverses qui permettent de développer leur autonomie. Ils ont peut-être seulement 5 ans, mais le besoin de liberté et d'être mis au défi est déjà grandement présent. Ces enfants ont aussi besoin de savoir la raison pour laquelle ils devront mettre des efforts dans un travail. Escalader une montagne sans savoir où se trouve le sommet serait décourageant pour n'importe qui. Les expériences scientifiques sont donc les parfaits moyens de combler ces besoins.

Enfin, je parle dans cet article de deux garçons provenant de mon expérience personnelle, mais je sais pertinemment qu'il en existe d'autres comme eux. Des élèves, filles ou garçons, qui manquent régulièrement de motivation et qui ne s'épanouissent pas à leur plein potentiel en classe. Incorporer davantage d'expériences scientifiques et de démarches scientifiques serait alors une bonne façon d'aider ces élèves. Ce serait même parfait pour ceux qui ont besoin de bouger et de manipuler pour comprendre. Les enfants seront alors plus actifs, plus impliqués dans leurs apprentissages et en général plus motivés.

Ferez-vous l'expérience?

Références

- Alloprof. (n.d.). Les étapes de la démarche scientifique. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/enseignants/ressources-pour-enseigner/etapes-demarche-scientifique-z0049>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducativede la classe (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'université du Québec.
- Lafreniere, M-A., Vallerand, R.J. et Carbonneau, N. (2009). Traité de psychologie de la motivation. Dunod.
- Thouin, M. (2017). Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire (3^e éd.). Multimondes.