



2025-2026

Revue

DES FINISSANTS ET DES FINISSANTES

Préscolaire



Félicitations aux finissantes et finissants 2026
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 25-26|*

INTRODUCTION

C'est avec une grande fierté que nous vous présentons la cinquième édition de la revue des finissantes et des finissants du BÉPEP de l'Université Laval.

Au terme de leur formation initiale, nos nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont analysé les activités mises en place dans leur classe de stage et leurs effets chez les élèves. Ainsi, dans le cadre de leur stage final, elles et ils ont été invités à concevoir un projet un projet d'intervention en contexte pour répondre à une problématique liée aux apprentissages des élèves de leur classe. Les étudiants et étudiantes ont par la suite analysé leur projet pour en arriver à produire un article professionnel pour la revue des finissantes et des finissants. Nous espérons que cette revue vous donnera des idées à exploiter dans vos classes ! Bonne lecture

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

Amélie Desmeules, professeure responsable
Gabrielle Pomerleau, chargée d'enseignement
Martine Carrier-Fraser, chargée de cours



PRÉSCOLAIRE

Table des matières

Stratégies d'enseignement pour soutenir les apprentissages

-Développement moteur

L'enchaînement typique du développement des capacités de motricité fine chez l'enfant d'âge préscolaire

Jeanne Tardif

Impact de la motricité globale sur la posture et l'attention en contexte préscolaire

Laurie Martineau

-Développement socioaffectif

La régulation émotionnelle au quotidien du préscolaire jusqu'à la fin primaire

Karla Lefort et Marie-Jeanne Morand

Comment développer les compétences socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire?

Audrey-Rose Lebel et Noémie Moisan

L'art dramatique au service du développement de la littératie émotionnelle

Anaïs Malter et Cassandra Gilbert

Attention! Cerveaux en construction

Justine Lavoie

L'enseignement des habiletés socio-émotionnelles : La modélisation pour mieux vivre ensemble

Léa-Jade Bouchard et Danaé Ruel

Développer l'estime de soi au préscolaire

Émilie Nepton, Myriam Raymond et Émy Vermette

Les outils mis en place pour développer la compétence socio émotionnelle au préscolaire

Catherine-Audrey Coulombe et Eliza Parent

La confiance en soi : un super-pouvoir!

Pénélope Simard

Du vécu au ressenti : soutenir la gestion des émotions chez les enfants de maternelle

Frédérique Gosselin et Kristina Stoilova

-Développement langagier

Portrait d'interventions directes et indirectes pour soutenir l'entrée dans l'écrit à l'éducation préscolaire

Lorie-Anne Dumont

Quand la forêt éveille l'écrit

Maya Beaulieu Maltais

L'approche thématique pour soutenir le développement du langage au préscolaire

Justine Bouchard

-Développement cognitif

Jouer pour de vrai : Quand l'environnement et la posture de co-joueur s'unissent pour l'engagement actif

Gabrielle Boulé

Le développement de l'autorégulation au préscolaire

Marine Dury et Anne-Sophie Germain

Soutenir le jeu symbolique des enfants en nature : la substitution

Gabrielle Nadeau

Apprendre à se contrôler en jouant : le développement de l'inhibition en maternelle 4 ans

Marianne Bonneau

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

Comment l'équilibre entre la routine et la nouveauté au moment de la détente permet un engagement favorable?

Maude Cayer

La pédagogie par la nature : soutenir le plaisir d'apprendre chez les élèves

Sarah Boivin et Anna Vedani

Développer l'inhibition, une clé pour la réussite des élèves ?

Erika Bouret Villanueva et Rosalie Gagnon

Mieux s'engager pour mieux se détendre

Marie-Lie Lachance

Soutenir l'attention et l'écoute des consignes chez un enfant de 5 ans au préscolaire : une démarche d'accompagnement progressif par la constance, la visualisation et la valorisation.

Maud Parent



STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT POUR
SOUTENIR LES APPRENTISSAGES



-DÉVELOPPEMENT MOTEUR

L'enchainement typique du développement des capacités de motricité fine chez l'enfant d'âge préscolaire

Jeanne Tardif



Introduction

La motricité fine est une habileté complexe qui se développe très rapidement pendant la petite enfance. Entre 3 et 6 ans, l'enfant s'améliore de manière fulgurante dans différentes sphères de développement; et progressivement, il arrive à mieux contrôler ses actions (Bouchard, 2019). Il commence à avoir un meilleur contrôle de son crayon; il est capable d'attraper son verre d'eau sur la table ou de manipuler sa pâte à modeler avec soin. Bien qu'il soit toujours un peu maladroit, il exerce son autonomie et développe sa motricité fine. L'éducation préscolaire joue un grand rôle quant au développement de cette compétence. En effet, en offrant des activités appropriées, il est possible de soutenir le développement de compétences motrices primordiales pour les apprentissages qui viendront à l'école primaire. Dans le cadre de mon dernier stage, je me suis questionnée à savoir s'il existait un enchainement typique qui définissait l'évolution des capacités de motricité fine chez l'enfant? Pour cet article, nous nous concentrerons sur trois composantes de la motricité fine : la coordination bimanuelle, la dextérité et la force musculaire des doigts.

Les composantes de la motricité fine

Avant tout, je crois qu'il est primordial de définir la motricité fine et trois de ses composantes pour mieux comprendre leurs liens inhérents.

La motricité fine

L'office québécois de la langue française définit la motricité fine comme « [les] mouvements de faible amplitude dont l'efficacité dépend moins de la force que de la précision, de la vitesse et de la délicatesse. Il s'agit surtout de mouvements des bras, des mains et des doigts. » (De Landsheere, 1979). Rapidement, on pourrait penser à la capacité de découper, faire ses lacets ou encore attacher les boutons d'une veste. Ces exemples donnent une bonne idée de ce qu'est la motricité fine, car ces tâches demandent de la finesse plutôt que de la puissance.

Certains spécialistes identifient 7 composantes qui composent la motricité fine : L'approche, la préhension, le transport, le relâchement volontaire contrôlé, les manipulations dans la main, les habiletés bimanuelles (la coordination des deux mains) et l'utilisation d'un outil. (Caron Santha, 2016). D'autres experts parlent plutôt de trois grandes catégories en lien avec les fonctions cérébrales : la coordination oculo-

manuelle, la motricité manuelle et la motricité digitale (D'ignazio, 2018).

La coordination

Cette composante se présente comme la capacité d'utiliser les deux mains de manière indépendante ou coordonnée pour accomplir une tâche. (Fréchette, Morissette, 2012). On peut distinguer quatre types d'actions lorsqu'on parle de coordination bimanuelle : les actions dissociées, les actions synchronisées, les actions complémentaires symétriques et les actions complémentaires (Caron Santha, 2013). Les actions dissociées sont caractérisées par le fait que chaque main agit dans le but d'accomplir un objectif différent. Par exemple, on peut se brosser les dents d'une main pendant que l'autre tient notre téléphone. Par la suite, les actions synchronisées se distinguent par le fait que les deux mains ont un but commun et effectuent deux actions différentes et synchronisées pour y arriver. Ici, on peut penser à la capacité de jouer du piano. Ensuite, les actions complémentaires symétriques sont déterminées par le fait que les deux mains font la même action pour réussir leur objectif commun. Un exemple du quotidien serait l'habileté à applaudir. Pour terminer, les actions complémentaires se qualifient alors que les deux mains agissent indépendamment, mais avec un but commun. Un exemple pourrait être de tenir un bol d'une main pendant que l'autre brasse des ingrédients pour faire une recette.

La dextérité

Celle-ci se définit comme la faculté de manipuler pour accomplir une tâche avec précision et exactitude (Piéron, 1973). Dans son quotidien un enfant pourrait développer cette habileté grâce au dessin qui lui demande une certaine précision pour représenter ce qu'il souhaite ou encore grâce à la manipulation d'outils comme des pincettes qui nécessitent d'être délicat pour arriver à les utiliser de manière adéquate sans les abîmer.

La force musculaire

Finalement, la force musculaire est la capacité « à exercer une force contre une résistance » (Ekivie, 2015). Dans le cadre de cet article, nous nous pencherons spécifiquement sur la force musculaire des doigts qui doivent utiliser une force adaptée (c'est-à-dire ni trop faible, ni trop forte) pour la tâche. À titre d'exemple, on pourrait nommer la capacité à ouvrir et fermer des épingles à linge de manière contrôlée ou alors à étirer un élastique pour l'attacher sans le briser.

En classe

Lors de mon stage final à l'éducation préscolaire, j'ai observé que les enfants de ma classe avaient besoin de soutien important pour les activités qui touchaient directement ou indirectement la motricité fine. Dans le cadre de mon projet PIC je me suis concentrée sur trois composantes à développer chez mes élèves de 4 ans : la coordination bimanuelle, la dextérité et la force musculaire des doigts. Ainsi, j'ai créé 19 ateliers de motricité fine que les enfants devaient réaliser pendant une quinzaine de minutes par jour pour 3 semaines consécutives. Chacun des ateliers était présenté dans une pochette avec des instructions imagées pour favoriser l'autonomie. De cette manière, je pouvais me concentrer sur le soutien et l'accompagnement des enfants par rapport à leurs difficultés sur le plan de la motricité fine spécifiquement. Dès la mi-novembre, aussitôt que les enfants furent assez autonomes lors des ateliers, j'ai

commencé à évaluer leurs capacités au regard des trois composantes ciblées. Je les ai réévalués une deuxième fois au début du mois de décembre. Donc, pour chacun des enfants, j'ai pu récolter deux traces à trois semaines d'intervalles. Pour chacun des moments d'évaluation, j'ai attribué une cote entre 0 et 2 en fonction du niveau d'aisance pour chacune des composantes. Le niveau le plus bas était noté par un 0, le niveau intermédiaire par un 1 et le niveau le plus avancé par un 2. Mon intention est maintenant de déterminer selon quel enchaînement se développent la coordination bimanuelle, la dextérité et la force musculaire dans l'évolution des capacités de motricité fine chez l'enfant d'âge préscolaire.

Les ateliers

Pour mieux comprendre les résultats que j'ai obtenus, je tiens à présenter certains des ateliers que j'ai créés. Certains d'entre eux étaient polyvalents puisqu'ils demandaient parfois de mettre en relation plus d'une composante de la motricité fine.

Les ateliers de coordination bimanuelle

J'ai conçu 10 ateliers qui touchaient cette composante. L'un d'eux demandait d'utiliser une main pour tenir une vis et l'autre pour visser un boulon dessus.



Figure 1 – Fiche de l'atelier 1

Un autre nécessitait que l'enfant utilise une main pour tenir un rouleau pendant que l'autre y enfilait de petits élastiques.



Figure 2 – Fiche de l'atelier 10

Les ateliers de dextérité

J'ai créé 17 ateliers qui demandaient d'être fin et délicat. J'observais si l'enfant était précis dans ses mouvements. Le type de tâche à réaliser pour cette composante était, par exemple, de placer des épingles sur des points identifiés.



Figure 3 – Fiche de l'atelier 2

Ou encore, d'enfiler des billes sur un fil.



Figure 4 – Fiche de l'atelier 14

Ou même d'emboîter une petite pièce dans une autre.



Figure 5 – Fiche de l'atelier 16

Les ateliers de force musculaire des doigts

Pour finir, j'ai construit 7 ateliers qui mettaient en jeu la force musculaire des doigts. L'un d'eux demandait d'utiliser une force adaptée pour déplacer des pompons à l'aide d'une petite pince.



Figure 6 – Fiche de l'atelier 9

Un autre, nécessitait d'appliquer une force pour ouvrir et fermer de petites épingles à linge pour les placer sur les points correspondant à sa couleur.



Figure 7 – Fiche de l'atelier 12

Résultats

Après avoir cumulé mes observations dans deux tableaux (l'un pour le mois de novembre et l'autre pour le mois de décembre), j'ai calculé la moyenne du groupe pour chacune des composantes. Les résultats pour chaque enfant pouvaient être 0, 1 ou 2. Ainsi, les moyennes se situent toutes dans cet intervalle.

J'ai ensuite créé deux diagrammes qui permettent de comparer visuellement les points obtenus pour chacune des composantes d'abord à la mi-novembre et ensuite au début du mois de décembre.

Côte moyenne obtenue à la mi-novembre

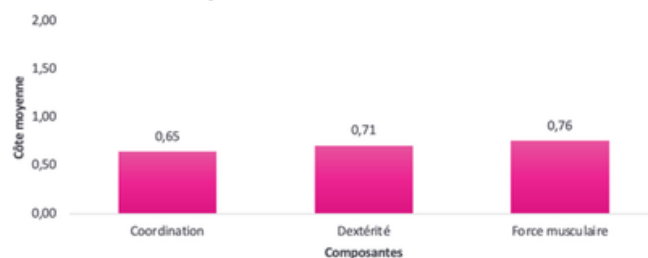


Tableau 1 – Côte moyenne obtenue à la mi-novembre

Côte moyenne obtenue au début décembre

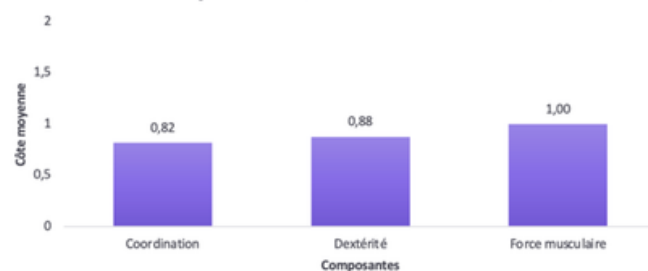


Tableau 2 – Côte moyenne obtenue au début décembre

Dès le premier coup d'œil, nous pouvons constater une amélioration de la moyenne pour chacune des composantes entre novembre et décembre. En effet, pour la coordination, les enfants se sont améliorés, en moyenne, de 0,17 points ce qui représente une augmentation de 8,5%. Pour la dextérité, la moyenne s'est aussi améliorée de 0,17 points avec une augmentation de 8,5%. Et, finalement, la force musculaire a eu une augmentation moyenne de 0,24 points ce qui représente une amélioration de 12%.

Lorsqu'on se penche davantage sur les résultats, nous pouvons constater que la composante la moins développée en novembre était la coordination, suivie de la dextérité et la force musculaire fermait la marche. En décembre, nous retrouvons la même progression. Il semblerait donc que les trois composantes ne progressent pas au même rythme, mais qu'elles s'enchaînent en fonction de la maîtrise de plus en plus complète des habiletés préalables. Ainsi, à la lumière de mes résultats, je me suis demandées comment cet enchaînement s'articulait.

Ce que dit la recherche

Selon plusieurs recherches, il semblerait que le développement de la motricité fine chez l'enfant est un processus où la coordination bimanuelle, la dextérité et la force musculaire des doigts, ne progressent pas de manière isolée, mais qu'elles s'influencent mutuellement à mesure que l'enfant se développe.

La force musculaire des mains semble être la base du développement de toutes les autres composantes de la motricité fine. En effet, le développement du tonus musculaire et la stabilité du tronc sont préalables à l'apprentissage des tâches de motricité fine (Carpentier et Villeneuve-Lapointe, 2016). Dès l'âge de 4 à 8 mois, une fois que les muscles posturaux permettent de soutenir la tête et le tronc, l'enfant peut entreprendre des tâches impliquant l'utilisation des bras, des mains et des doigts (Bouchard, 2019; Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario, 2021). C'est pendant cette période

que le bébé passe de la préhension palmaire (prise avec toute la paume) à la préhension digitale (prise avec le pouce et les doigts) (Butterworth, Verweij et Hopkins, 1997; Hohlstein, 1982). C'est l'apparition de la dextérité aussi appelée précision des mouvements des doigts et de la main. Elle débute dès l'âge de 6 mois avec des actions simples comme la préhension d'un objet (Ferland, 2014). À la maternelle, l'enfant développe sa préhension mature qui lui permet entre autres de tenir un crayon ou des ciseaux (Ferland, 2014). Simultanément, de 3 à 6 ans, la force de l'enfant s'est assez améliorée pour lui permettre d'expérimenter la motricité fine de manière différente avec les actions bimanuelles précises (Bouchard, 2019). En effet, dès que l'enfant réussit à contrôler sa force de manière indépendante dans chacun des doigts, il est en mesure de produire des actions coordonnées entre ses deux mains (Shaklai, Mimouni-Bloch, Levin et Freidman, 2017). Ce qu'il faut comprendre est que « [la coordination ne demande pas de produire une force similaire avec chacun des doigts, mais plutôt de corriger les erreurs des autres doigts] » (traduction libre de Shaklai, Mimouni-Bloch, Levin et Freidman, 2017, p.3709). La dextérité joue également un rôle dans la capacité de l'enfant à effectuer des actions bimanuelles, car le couplage sensorimoteur permet à l'enfant d'utiliser les informations perçues par ses sens pour ajuster ses mouvements et les rendre de plus en plus précis (Meurin, 2024). En fait, pour effectuer une action précise, le cerveau doit constamment réajuster son mouvement selon ce qu'il perçoit. Ainsi, si l'enfant veut, par exemple, enfiler une bille sur un fil, le cerveau doit mettre en relation ce qu'il voit avec les yeux, ce qu'il ressent avec les doigts et ce qu'il souhaite faire; et, à chaque mouvement qu'il effectue, il doit réévaluer son progrès pour s'assurer d'atteindre son objectif. D'ailleurs, le développement de la dextérité et de la coordination bimanuelles dépendent de plusieurs contraintes liées aux domaines cognitif et moteur (Fagard, 2001). Donc, bien entendu, plus l'enfant a d'opportunités d'améliorer ses fonctions exécutives et de se développer sur le plan sensorimoteur, plus ses actions seront précises et coordonnées.

Ainsi, selon la littérature scientifique, le développement des composantes semble s'enchaîner dans l'ordre suivant : la force musculaire, la dextérité et la coordination. De plus, il apparaît qu'elles s'influencent les unes les autres et que plus l'une d'entre elle se perfectionne, plus les deux autres s'améliorent. Vraisemblablement, bien que les enfants n'évoluent pas tous au même rythme, il s'avère que les différentes composantes qui mènent au développement de la motricité fine s'enchaînent toujours selon cette même séquence.

Résultats — suite

Les résultats que j'ai obtenus en observant les enfants de mon groupe de stage reflètent ce qui est mis en lumière dans les recherches récentes sur le sujet. De ce fait, on peut concevoir que la composante de la force musculaire est la plus développée puisque c'est celle que les enfants ont acquis en premier, il y a environ 3 ans. De cette manière, ils ont eu plus d'opportunités de la développer. Puis, vient la dextérité, une composante que les enfants développent depuis environ 2 ans et demi. Finalement, la composante qui reste la plus difficile est la coordination bimanuelle. Je rappelle que les enfants que j'ai évalués n'ont que 4 ans, donc si l'on se fie à la recherche, ils ont commencé à l'expérimenter l'année dernière

seulement. Ils ont donc moins eu d'opportunité de la développer que leur force musculaire ou leur dextérité.

Ce qui est intéressant est la progression que les enfants ont suivies entre novembre et décembre. Bien que celle-ci soit modérée, il est étonnant d'avoir une progression visible en trois semaines seulement. J'explique ces résultats par le fait que les enfants avaient l'opportunité de développer ces trois composantes à tous les jours. Sachant que l'école se situe en milieu défavorisé, nous pouvons nous demander s'ils ont eu la chance de développer leurs habiletés de motricité fine à la maison. Il est possible que les ateliers leur ait permis de travailler des aspects de la motricité fine qui se situaient dans leur zone proximale de développement; et que dans cet environnement ils aient pu progresser de manière considérable.

Conclusion

En résumé, l'évolution de la motricité fine semble suivre un enchaînement typique au regard du développement des composantes qui y sont sous-jacentes. Ce qu'il faut retenir est que les composantes de la motricité fine sont interreliées et s'influencent mutuellement. Ainsi, elles agissent en synergie : le développement de l'une favorise l'évolution des autres. Il est à noter que peu importe la composante visée, cette même relation d'interdépendance est en jeu. De cette manière, la motricité fine est un amalgame de l'évolution des composantes ciblées qu'on les sépare 7, 5 ou même 3 groupes.

J'ajouterais que l'important est de donner des opportunités d'apprentissage aux enfants de 0 à 6 ans dans lesquels ils construiront leurs habiletés sensorimotrices. Plus l'enfant a la chance de manipuler, plus il développera ses capacités de manières complémentaires. Les activités quotidiennes sont une bonne source d'apprentissage des habiletés motrices. On peut penser à la cuisine qui est un exemple évident, mais aussi à des situations plus anodines bien que riches comme attacher les boutons de sa chemise en s'habillant le matin ou encore lacer ses chaussures avant d'aller jouer dehors. Chaque opportunité est à saisir!

Références

- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec. DOI
- Butterworth, G., Verweij, J., Hopkins, B. (1997). The development of prehension in infants: Halverson revisited. *British Journal of Developmental Psychology*, 15 (2), 223-236.
- Carpentier, G., Vielleneuve-Lapointe, M. (2016). Développer la motricité fine. Vivre le primaire. <https://umontreal.scholarin.ca/server/api/core/bitstreams/1742c8a-49a-d4d-sa2d-49d97c-3d5d5coment>
- Caron Santha, J. (2013). Qu'est-ce que la coordination des deux mains?. Éducatoout. <https://www.educatoout.com/edu-conseils/ergotherapie/qu-est-ce-que-la-coordination-des-deux-mains.htm>
- Caron Santha, J. (2016). Les 7 composantes de la motricité fine. Josiane Caron Santha. <https://www.josianecaronantha.com/blog/les-7-composantes-de-la-motricite-fine>
- Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (2021). Renforcement musculaire et dissociation des mouvements. <https://grandnord.ca/wp-content/uploads/2021/02/Infolettre-Renforcement-musculaire-et-dissociation-des-mouvements.pdf>
- De Landsheere, G. (1979). Motricité fine. D. Malack (dir), Office québécois de la langue française. Gouvernement du Québec.
- D'ignazio, M. (2018) 100 idées pour développer la psychomotricité des enfants. Éditions Tom Pousse.
- Ektivie (2015). Force musculaire. Ektivie. <https://www.eki-vie.com/definition/force-musculaire/>
- Fagard, J. (2001). Le développement des habiletés de l'enfant. CNRS Éditions. 10.4000/books.editions-cnrs-4855
- Ferland, F. (2014). Le développement de l'enfant au quotidien : De 0 à 6 ans. Éditions du CHU Sainte-Justine. https://www.editions-chu-sainte-justine.org/media/livre/document/253_Tableau_synthese_Dev_06ans.pdf
- Fréchette, N., Morissette, P. (2012). Coordination bimanuelle à 4 ans. Le monde en image. <https://monde.ccdmd.gc.ca/resource/?id=60013>
- Hohlstein, R. E. (1982). The development of prehension in normal infants. *American Journal of Occupational Therapy*, 36, 170-176.
- Meurin, B. (2024). Approche sensori-motrice selon les travaux d'André Bullinger : de l'enseignement à la clinique. Éditions in press. <https://doi.org/10.3917/ores-meuri-2025.61>
- Piaron, H. (1973). Dextérité. D. Malack (dir), Office québécois de la langue française. Gouvernement du Québec. <https://vitrinelelinguistique.nllf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17589172/dexterte>
- Samuel D, Wilson K, Martin HJ, Allen R, Sayer AA, Stokes M. (2012). Age-associated changes in hand grip and quadriceps muscle strength ratios in healthy adults. *Aging Clinical and Experimental Research*. Vol24 (3). 245-50. 10.1007/BF03325252
- Shaklai, S., Mimouni-Bloch, A., Levin, M., Friedman, J. (2017). Development of finger force coordination in children. *Experimental Brain Research*, vol. 235. 3709-3720. 10.1007/s00221-017-5093-2

Impact de la motricité globale sur la posture et l'attention en contexte préscolaire

Laurie Martineau



Au préscolaire, plusieurs moments clés rythment la journée de chaque enseignante. On peut penser aux périodes de détente, aux jeux libres et, bien sûr, aux rassemblements au tapis. Ces rassemblements permettent d'échanger avec les élèves et d'observer leurs habiletés sociales. Ils constituent également des moments privilégiés pour proposer des activités plus exigeantes sur le plan cognitif, comme des causeries mathématiques ou des activités phonologiques. Cependant, ces périodes d'attention soutenue sont souvent difficiles. Plusieurs élèves se montrent inattentifs et adoptent une posture inadéquate, malgré les différentes stratégies mises en place pour enseigner la position d'écoute au tapis. Ayant moi-même observé cette problématique dans ma classe de stage en maternelle 5 ans, ainsi que chez deux collègues plus expérimentées, je me suis questionnée sur les besoins des élèves qui ne parviennent pas à maintenir cette position. J'ai alors émis l'hypothèse que ces élèves devaient développer certaines habiletés, notamment sur le plan postural, afin de soutenir leur capacité d'attention. En effet, le développement des stratégies posturales n'est pas uniquement lié à la maturation, mais aussi aux expériences motrices vécues par l'enfant. Plus celui-ci est exposé à des situations de stimulation motrice, plus ses muscles posturaux sont susceptibles de se développer (Bouchard, année). Ainsi, considérant le lien étroit entre posture et motricité, il est pertinent de se demander si l'intégration d'activités de motricité globale pourrait soutenir la posture et, par

conséquent, la capacité d'attention des élèves lors des rassemblements.



Le développement de la motricité globale

La motricité globale regroupe les mouvements qui sollicitent plusieurs parties du corps. Selon les chercheurs, son développement peut s'expliquer de différentes façons. Selon Gallahue et al. (2012, cité dans Porto, 2018), le développement moteur dépend notamment de l'âge de l'enfant, qui constitue un point de départ, mais il est aussi fortement influencé par les expériences motrices vécues. Ce chercheur distingue trois types de mouvements : les mouvements de stabilisation, de locomotion et de manipulation. Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons particulièrement aux mouvements de stabilisation, puisqu'ils sont directement liés à la posture.

Gallahue et al. (2012, cité dans Porto, 2018) identifie également quatre phases du développement moteur. Au préscolaire, les enfants se situent généralement à la phase élémentaire émergente (3 à 5 ans) ou à la phase de l'efficacité (6 à 7 ans), puisque la majorité d'entre eux ont 5 ans et atteignent 6 ans au cours de l'année scolaire. À la phase élémentaire émergente, les enfants présentent encore certaines limites dans leurs mouvements et ont tendance à les exagérer, ce qui reflète un contrôle moteur encore en développement. À la phase de l'efficacité, les mouvements, notamment ceux liés à l'équilibre, sont davantage contrôlés, bien qu'ils n'aient pas encore atteint leur plein potentiel. Cependant, il ne faut pas se fier uniquement à l'âge, puisque des facteurs héréditaires et environnementaux influencent également le développement moteur (Gallahue et al., 2012 cité dans Porto, 2018). Ainsi, un enfant de 5 ans peut présenter des habiletés motrices plus avancées qu'un enfant de 6 ans s'il bénéficie d'un environnement riche en activités motrices (vélo, soccer, escalade, etc.). Par conséquent, un enfant ayant moins développé ses capacités motrices durant la petite enfance est plus susceptible d'adopter une posture inadéquate lors des rassemblements en classe.

Selon Paoletti (1999, cité dans Porto, 2018), deux orientations principales guident le développement moteur chez l'enfant. Nous retenons ici l'éducation motrice, qui consiste à observer les habiletés de l'enfant afin de proposer des interventions adaptées favorisant le développement de ses mouvements globaux.

On distingue également deux types d'activité musculaire : la statique et la dynamique. L'activité statique renvoie au tonus musculaire, aux mouvements antigravitaires, à l'équilibration et à la stabilisation du corps. L'activité dynamique, quant à elle, concerne les mouvements permettant le déplacement du corps (Paoletti, 1999, cité dans Porto, 2018).

Les enfants du préscolaire se situent dans la phase des comportements moteurs fondamentaux (2 à 7 ans). Durant cette période, ils développent des combinaisons de mouvements statiques et dynamiques leur permettant de réaliser des actions de plus en plus contrôlées en fonction d'un objectif précis (Paoletti, 1999, cité dans Porto, 2018). Ainsi, pour certains élèves dont la motricité globale est moins développée, une grande partie de leur attention est mobilisée pour maintenir une posture adéquate. Ils éprouvent donc davantage de difficulté à adopter simultanément une posture stable et à mobiliser leurs capacités d'écoute lors des périodes d'enseignement au tapis.

L'activité physique et la concentration

L'activité physique, notamment les activités de motricité globale, contribue à améliorer la concentration ainsi que les fonctions exécutives (Dupont et al., 2025). Les fonctions exécutives regroupent un ensemble d'habiletés cognitives permettant à l'élève de planifier, s'organiser et adopter des stratégies efficaces tout au long de son parcours scolaire (CTREQ, 2016).

Dans le contexte des rassemblements au tapis, la fonction exécutive d'inhibition est particulièrement sollicitée, puisqu'elle permet à l'élève de contrôler ses comportements et de maintenir une posture appropriée malgré les distractions (CTREQ, 2016).

Selon l'Observatoire des tout-petits, il existe une forte corrélation entre l'activité physique et les bénéfices cognitifs. Les données montrent notamment une amélioration de la mémoire, de l'attention et de l'inhibition à la suite d'activités physiques d'intensité modérée à élevée (Dupont et al., 2025).

Dans des contextes plus sédentaires, il est recommandé d'intégrer des pauses actives d'une durée de 5 à 7 minutes, suivies d'un retour au calme de 3 à 5 minutes. Il est toutefois essentiel de bien choisir le moment de ces pauses afin qu'elles soutiennent efficacement le niveau d'attention des élèves. Ainsi, l'intégration de pauses actives lors des rassemblements pourrait favoriser le maintien de l'attention en classe (Dupont et al., 2025).

Terrain vs cadre théorique

Du point de vue théorique, le constat semble clair : l'intégration d'activités de motricité globale favorise une meilleure posture et, par conséquent, une meilleure capacité d'attention lors des rassemblements au tapis. Toutefois, cette relation se vérifie-t-elle de la même manière sur le terrain ?

Le projet

Afin de développer la motricité globale des élèves et, par le fait même, leur posture, j'ai mis en place un projet d'envergure : des ateliers rotatifs de motricité globale à l'extérieur. Ce projet concernait non seulement ma classe, mais également deux autres classes de maternelle 5 ans présentant une problématique similaire.

Les élèves étaient répartis en sous-groupes et participaient à différentes activités. Par exemple, ils devaient adopter une position de « super-héros » sur une balançoire pendant qu'un pair les poussait. Cette activité visait à renforcer les muscles du haut du corps afin de maintenir une position de type planche.

Chaque atelier était encadré par une enseignante ou une aide à la classe, dont le rôle était d'animer, de soutenir les élèves et de les observer. À cet effet, chacune disposait d'une grille comprenant le nom des élèves ainsi que les objectifs visés. Les observations permettaient

d'indiquer si l'élève était en mesure de réaliser l'activité selon les critères établis par l'école.

Plusieurs activités de ce type ont été proposées. L'objectif principal de ces ateliers communs était d'observer les élèves afin de constituer, par la suite, des sous-groupes de besoins et d'intervenir de façon plus ciblée en motricité globale. Toutefois, par manque de temps, cette étape n'a pas pu être réalisée. Néanmoins, ces ateliers ont permis d'approfondir notre compréhension des habiletés motrices des élèves.



Les retombés observés

Ces ateliers avaient lieu une fois par cycle de neuf jours. Nous avons observé que, lors des journées où ils étaient réalisés en avant-midi, les après-midis étaient plus calmes et les élèves étaient davantage en mesure de maintenir la posture attendue au tapis. Bien que ces ateliers aient enrichi nos pratiques, ils semblaient insuffisants à eux seuls pour répondre aux besoins des élèves. Cela nous a amenées à réfléchir à la place des activités de motricité globale dans le quotidien de la classe.

Activités de motricité globale vécues en classe et leur fréquence selon le groupe	
ENSEIGNANTE	ACTIVITÉS DE MOTRICITÉ GLOBALE VÉCUES PAR LES ÉLÈVES
1 (moi-même, stagiaire)	• Pause active (Just Dance) (tous les jours à la fin de la journée) • Pause active (Dance et équilibre) (tous les jours durant les moments de transition) • Danse à pied et à main levée (1 à 3 fois/semaine) • Danse libre (1 fois/semaine) • Danse à l'écoute de l'élève (1 fois/semaine) • Éducation physique (1 fois par semaine 30 minutes)
2	• Pause active (Demande aux élèves de changer de position durant le cours de manière à ce qu'ils aient une pause active) • Pause active (Just Dance) (1 fois/semaine) • Éducation physique (1 fois par semaine 30 minutes) • Danse à l'écoute de l'élève (tous les jours)
3	• Pause active (Just Dance) (1 à 3 fois/semaine) • Pause active (Dance et équilibre) (1 fois/semaine) • Éducation physique (1 fois par semaine 30 minutes) • Danse à l'écoute de l'élève (tous les jours)

Analyses des pratiques quotidiennes

Nous avons constaté que mon groupe participait régulièrement à diverses activités de motricité globale. Par exemple, des pauses actives sous forme de vidéos comme « Just Dance » adaptées à leur âge ou encore des activités de type « danse et fige ». Ces dernières permettent d'observer le tonus musculaire des élèves, puisqu'ils doivent enchaîner des mouvements puis maintenir une position immobile pendant quelques secondes, à la manière de certaines postures de yoga.

Par ailleurs, lorsque les élèves terminaient une tâche, ils étaient invités à colorier un mandala en position ventrale (à plat ventre). Cette activité, suggérée par madame Brin-Sigouin (2018), ergothérapeute, favorise le développement du contrôle postural. Durant celle-ci, il est pertinent d'observer si l'élève compense en se tournant sur le côté ou en appuyant sa tête, ce qui peut indiquer un manque de tonus musculaire.

Nous proposons également des parcours moteurs incluant, entre autres, le passage dans un tunnel, ce qui sollicite les muscles du tronc par le mouvement de reptation.

De son côté, une collègue offrait moins d'activités variées, mais intégrait régulièrement des pauses actives lors des rassemblements en demandant aux élèves de changer de position (assis, à genoux, sur le ventre, etc.). Elle constatait que cette stratégie favorisait le maintien de l'attention. Cette approche est d'ailleurs appuyée par l'ergothérapeute, madame Caron Santa (2021), qui recommande la variation des positions pour soutenir l'engagement des élèves, bien que ses travaux ciblent principalement le primaire.

Enfin, la troisième enseignante proposait peu d'activités liées à la motricité globale, privilégiant davantage la motricité fine.



Observation des effets de la motricité globale sur l'attention

Nous avons observé les effets de l'exposition aux activités de motricité globale lors d'une activité animée par notre orthophoniste. Celle-ci proposait un rappel de récit dans chacune des classes, en expliquant les différentes composantes d'une histoire. Cette activité, d'une durée d'environ 60 minutes, exigeait une attention soutenue de la part des élèves.

Dans un premier temps, les élèves devaient écouter les explications portant sur les différentes parties d'un récit (situation initiale, problème, solution, etc.). Certaines images représentant ces éléments étaient remises à quelques élèves. Ensuite, ils devaient écouter une histoire, puis en faire un rappel oral en groupe en s'appuyant sur ces composantes.

Les observations diffèrent selon les groupes. Dans ma classe (enseignante 1 dans le tableau des activités de motricité), une seule pause active a été nécessaire durant les 60 minutes. La majorité des élèves (17 sur 19) sont demeurés en position d'écoute pendant toute l'activité.

Dans la classe de l'enseignante 2, plusieurs pauses actives ont été nécessaires afin de maintenir l'attention des élèves. De plus, ceux-ci ont éprouvé davantage de difficultés à réaliser le rappel du récit.

Dans la classe de l'enseignante 3, l'activité a dû être interrompue à plusieurs reprises pour permettre aux élèves de bouger. En raison des nombreuses interventions en gestion de classe (élèves qui parlent, qui se couchent au sol, etc.), l'activité n'a pas pu être complétée.

Attention des élèves lors de l'activité de rappel de récit	
Groupe 1	- 1 seule pause active nécessaire - 17/19 élèves en position d'écoute
Groupe 2	- 3 pauses actives nécessaires - Difficulté à réaliser le rappel de récit
Groupe 3	- 3 pauses actives nécessaires - Pas en mesure de terminer l'activité.

Ces observations suggèrent qu'un groupe d'élèves plus exposé à des activités de motricité globale est en mesure de maintenir plus longtemps une posture adéquate et un niveau d'attention soutenu lors des rassemblements.

En effet, la position d'écoute au tapis (jambes croisées, mains sur les cuisses) exige un bon contrôle postural. Rappelons que selon Gallahue et al. (2012, cité dans Porto, 2018) les enfants de 5 ans possèdent un certain niveau de contrôle de l'équilibre, nécessaire pour maintenir une posture assise stable sans effort constant, bien que celui-ci ne soit pas encore pleinement développé. Ce contrôle s'améliore notamment par la pratique et les expériences motrices.

De plus, ce même auteur souligne que le développement moteur est influencé par l'environnement de l'enfant (Gallahue et al., 2012 cité dans Porto, 2018). Il est donc cohérent de penser qu'un groupe bénéficiant de plus nombreuses occasions de stimulation motrice soit davantage en mesure de maintenir une posture adéquate au tapis.

Par ailleurs, les travaux associés à Paoletti (1999, cité dans Porto, 2018) indiquent que les enfants du préscolaire se situent dans la

phase des mouvements fondamentaux. Ainsi, ils doivent encore mobiliser une part importante de leur attention pour contrôler leurs mouvements. Si certains aspects de la motricité reliés aux mouvements statiques ne sont pas suffisamment développés, l'enfant consacra davantage d'efforts à maintenir sa posture qu'à traiter l'information présentée, comme dans le cas du rappel de récit.

Conclusion

Au terme de cette analyse, bien qu'il existe clairement un lien entre les capacités motrices d'un enfant, sa posture et, par conséquent, son attention, certains éléments doivent être nuancés. Notamment, la composition du groupe joue un rôle important. En effet, même si une enseignante propose davantage d'activités de motricité globale, cela ne garantit pas nécessairement que son groupe sera plus attentif. Nos observations suggèrent également que des facteurs biologiques et environnementaux influencent le développement des élèves comme mentionné par Gallahue et al. (2012, cité dans Porto, 2018). Ainsi, si plusieurs enfants d'un même groupe ont été moins exposés à des expériences motrices durant la petite enfance, il est possible que leur posture et leur capacité d'attention demeurent plus difficiles à soutenir, malgré les interventions mises en place en classe. Néanmoins, les activités de motricité globale présentent des bénéfices importants. Comme démontré dans cet article, elles contribuent non seulement à améliorer la posture et l'attention, mais également à soutenir plusieurs autres sphères du développement de l'enfant. Ainsi, l'intégration courante d'activités de motricité globale apparaît comme une pratique pertinente en contexte préscolaire, tout en tenant compte des besoins et des caractéristiques propres à chaque groupe d'élèves.

Références

— Dupont, F., Fullum G., & Guimond, É. (2025). L'activité physique qui soutient l'apprentissage, une intervention pour favoriser la réussite éducative. Colloque de l'Observatoire des tout-petits (OPES). https://www.observatoireenfants.ca/wp-content/uploads/2025/06/Colloque-OPES_ApprocheCACP_Dupont_Fullum_Guimond.pdf

— Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2016). Les fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire. <https://www.ctreq.qc.ca/ressources/fonctions-executives-prescolaire/>

— Caron Santa, J. [Josiane Caron Santa – Ergothérapeute]. (2021) Comment aider l'enfant du primaire (6-12 ans) à s'organiser avec ses travaux scolaires ? [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/9GIMBFMcD_M

— Brin-Sigouin, É. (2018). Les habiletés de pré-écriture. Clinique Multisens. <https://cliniquemultisens.com/les-habiletés-de-pre-écriture/>

— Porto, M.d. P.L. (2018). Soutenir le développement moteur de l'enfant âgé de 3 à 5 ans en service de garde éducatif [Essai de maîtrise, Université Laval]. Bibliothèque de l'Université Laval. <https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/TravauxEtudiants/a2790547.pdf>



-DÉVELOPPEMENT SOCIOAFFECTIF

La régulation émotionnelle au quotidien du préscolaire jusqu'à la fin primaire

Karla Lefort et Marie-Jeanne Morand



Introduction/problématique

Selon la Centrale des syndicats du Québec, « Ce sont 59,4 % des professionnels de l'éducation au Québec qui constatent que le réseau scolaire est plus violent qu'il y a 5 ans » (2025). Bien que plusieurs hypothèses puissent expliquer cette augmentation, l'une d'entre elles serait associée à un manque de soutien dans le développement de l'autorégulation émotionnelle chez les enfants. Ces derniers développent leur autorégulation grâce à la maturation du cerveau ainsi qu'à la corégulation de leurs émotions (Bornstein et Esposito, 2023). Ainsi, les interventions visant l'accompagnement des enfants dans le développement de leurs compétences socioémotionnelles, notamment l'autorégulation, constituent des leviers essentiels pour prévenir l'émergence et l'escalade des comportements violents en milieu scolaire (Centrale des syndicats du Québec, 2025). Ces comportements nuisent au bien-être des enfants et ont également des impacts négatifs directs sur leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2020). De ce fait, nous nous sommes questionnées sur les interventions permettant de soutenir le développement de l'autorégulation chez les élèves du préscolaire jusqu'à la fin du primaire.

Les compétences socioémotionnelles

Afin de mieux comprendre l'importance du développement des compétences socioémotionnelles et de l'autorégulation chez les enfants, il est nécessaire de définir ces concepts. Selon le CASEL, les compétences sociales et émotionnelles englobent cinq dimensions présentées dans le tableau suivant: la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décisions responsables (2012).

Les compétences sociales et émotionnelles (Casel, 2012)

Les compétences sociales et émotionnelles selon le CASEL ³	
Ensembles de compétences	Définition et composantes
Conscience de soi	La capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs, ainsi que leur incidence sur son comportement. La capacité d'évaluer correctement ses forces et ses faiblesses avec confiance, optimisme et persévérance. Identification de ses émotions; perception juste de soi; reconnaissance de ses forces; estime de soi; auto-efficacité
Autogestion (Autorégulation des émotions/du comportement, maîtrise de soi)	La capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver. La capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs personnels et scolaires. Maîtrise de l'impulsivité; gestion du stress; autodiscipline; motivation personnelle; établissement d'objectifs; sens de l'organisation
Conscience sociale (Sensibilisation sociale)	La capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes provenant de divers milieux et cultures. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques régissant les comportements et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté. Mise en perspective; empathie; ouverture à la diversité; respect des autres
Habiletés relationnelles (Compétences relationnelles)	La capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes. La capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres au besoin. Communication; engagement social; établissement de relations; travail d'équipe
Prise de décision responsable	La capacité de faire des choix constructifs concernant son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales. La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres. Reconnaissance des problèmes; analyse de la situation; résolution de problèmes; évaluation; réflexion; responsabilité éthique

Ces compétences sont interreliées par la capacité de comprendre ses émotions et celles des autres, de les exprimer et de les réguler (Parent et St-Louis, 2020).

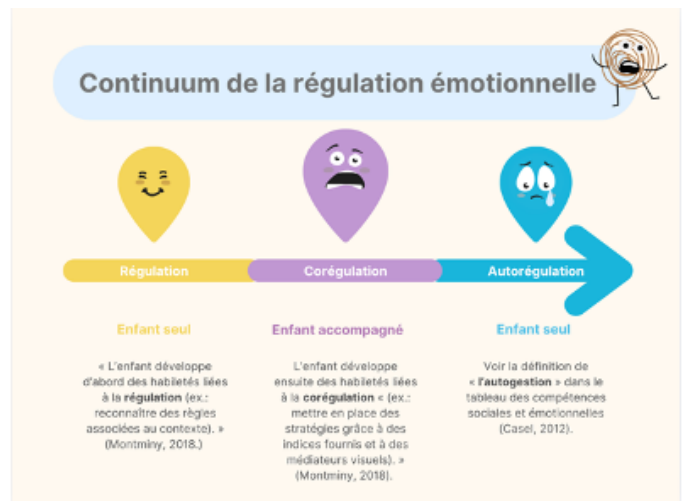
Une partie des compétences sociales et émotionnelles est innée tandis qu'une autre se développe au cours de la vie, notamment durant le parcours scolaire de l'enfant (Gendron, 2007). Dans ce cas, on se réfère à l'« apprentissage socioémotionnel » en lien avec les cinq compétences définies précédemment (CASEL, 2012; Beaumont et Garcia, 2018).

« Ce processus s'insère dans une perspective multidimensionnelle et systémique qui dépasse le cadre de la classe et qui implique les divers acteurs éducatifs, dont les parents. » (CASEL, 2012)



Continuum de la régulation émotionnelle

C'est à travers les interactions quotidiennes, tant avec les adultes qu'avec les pairs, et dans une variété de contextes, que les enfants développent leurs habiletés en gestion des émotions. Chez les enfants d'âge préscolaire, la construction d'une régulation émotionnelle efficace est étroitement liée à la qualité du soutien émotionnel offert par les parents (Calkins & Hill, 2007). Ainsi, au fil du développement, les



émotions évoluent et l'être humain apprend progressivement à réguler ses comportements grâce à son activité émotionnelle, jusqu'à mieux maîtriser ses réactions affectives (Brun, 2015). Il est également important de garder à l'esprit que ce processus se déroule à un rythme propre à chaque enfant.

Contextes d'observation

Premier contexte

Pour le premier contexte observé, il s'agit d'une classe de maternelle 5 ans située en milieu urbain, dans un contexte socioéconomique favorisé. Le groupe est composé d'enfants évoluant dans un environnement généralement stable et soutenant sur le plan familial. Les parents se montrent très impliqués auprès de leurs enfants et adoptent une attitude proactive lorsque des besoins se présentent. La classe bénéficie également de la présence d'une aide à la classe pendant trois heures par jour, soit deux heures en avant-midi et une heure en après-midi, ce qui contribue au bon fonctionnement du groupe ainsi qu'aux apprentissages.

Durant ce stage, j'ai observé que plusieurs enfants du groupe éprouvaient des difficultés liées à l'identification et à la gestion de leurs émotions. À la lumière de recherches effectuées, il apparaît que plusieurs enfants nés pendant la pandémie de COVID-19 présentent une certaine fragilité sur le plan émotionnel. Cette réalité se manifeste notamment par des difficultés à réguler leurs émotions et à s'adapter à certaines situations du quotidien scolaire.

« Les urgences sanitaires à l'échelle mondiale, comme celles causées par la pandémie de COVID-19, peuvent avoir de graves répercussions sur la santé mentale des parents, des enfants et des familles. Le confinement et la mise en quarantaine ont engendré de l'isolement social, des perturbations dans les services de garde et à l'école, des soucis financiers, la perte d'emploi, l'insécurité liée au logement et une augmentation des conflits entre conjoints dans les familles, ce qui fait porter un lourd fardeau aux parents. Et tout ce stress affecte directement la santé mentale, le bien-être et le développement social et émotionnel des nourrissons et des enfants. » (Commission de la santé mentale du Canada, 2021)

Deuxième contexte

Le deuxième contexte d'observation se situe dans une classe multiniveau regroupant des élèves de première et de deuxième

année du troisième cycle du primaire, en région éloignée, plus précisément en Abitibi-Témiscamingue. Ce milieu scolaire peut être qualifié de moyennement défavorisé sur le plan socioéconomique. Bien que certains parents soient très collaboratifs et impliqués dans la réussite scolaire de leurs enfants, la communication avec d'autres parents était parfois difficile, notamment en raison de la difficulté à les rejoindre.

Dès les premières semaines de stage, des difficultés importantes liées à la régulation émotionnelle ont été observées chez plusieurs élèves, se manifestant par des réactions de colère, d'anxiété ou de tristesse. Ces manifestations ont eu des répercussions significatives tant sur le plan des apprentissages que sur celui des comportements en classe. En effet, l'instabilité émotionnelle observée semblait nuire à la disponibilité des élèves à s'engager dans les tâches d'apprentissage et à développer des apprentissages durables et significatifs. De surcroît, certains élèves exprimaient leurs émotions de manière inadéquate, notamment par des cris ou des propos injurieux envers leurs pairs. Ces comportements contribuaient à l'émergence fréquente de conflits interpersonnels et nuisaient au maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages.

Tableau 1. Comparaison de nos milieux de stages		
	Contexte 1	Contexte 2
Milieu	Zone urbaine	Région éloignée
Statut socioéconomique	Favorisé	Moyennement défavorisé
Niveau	Préscolaire (5 ans)	Troisième cycle du primaire (5 ^e -6 ^e année)
Diversité culturelle	Majoritairement d'origine québécoise	Majoritairement d'origine québécoise
Collaboration entre l'école et la famille	Excellente	Parfois excellente, parfois difficile
Soutien en classe	3h d'aide par jour	45 minutes d'aide par jour
Besoins	Grands besoins sur le plan émotionnel (projet d'intégration en contexte [PIC] réalisé pour l'ensemble du groupe)	Grands défis d'expression et de régulation des émotions (projet d'intégration en contexte [PIC] réalisé pour l'ensemble du groupe), deux élèves ayant un suivi quotidien avec une technicienne en éducation spécialisée

Malgré la différence entre les niveaux scolaires des classes dans lesquelles nos stages ont été réalisés (maternelle versus 5^e et 6^e année du primaire), nous avons trouvé pertinent d'analyser et de comparer les réalités observées, puisque les besoins criants sur le plan émotionnel étaient similaires dans les deux contextes.

Les interventions mises en place dans nos milieux respectifs comportaient plusieurs similitudes, lesquelles seront développées dans la section suivante.

Outils et interventions favorisant le développement de la régulation émotionnelle

Premier contexte

Au début de mon stage, j'ai constaté que certaines émotions pouvaient constituer un obstacle à la réalisation des activités quotidiennes, notamment la colère, l'excitation et la tristesse. La mise en œuvre de mon projet d'intégration en contexte s'est donc déroulée en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, j'ai exploré ces différentes émotions avec les enfants, en mettant l'accent sur leurs manifestations. Cette démarche a été réalisée à l'aide de la lecture de divers albums jeunesse, de discussions en groupe ainsi que d'un jeu d'identification des émotions à l'aide de marionnettes. Différentes stratégies de gestion des émotions ont également été abordées à travers ce jeu. J'ai également modélisé mes propres stratégies de régulation émotionnelle afin de servir de modèle aux enfants. Une affiche a été installée afin d'offrir un support visuel accessible en tout temps.



Par la suite, j'ai mené de courtes entrevues individuelles avec chacun des enfants. Je les ai questionnés sur les situations pouvant susciter de la colère, de l'excitation ou de la tristesse, ainsi que sur les stratégies pouvant les aider à mieux gérer ces émotions. Les outils identifiés ont ensuite été rendus disponibles dans le coin doux de la classe, afin de favoriser leur utilisation autonome en cas de besoin.



Finalement, une grande affiche a été installée à l'entrée de la classe. Celle-ci représentait différentes émotions à l'aide de personnages originaux ou modifiés de la collection, Monsieur Madame (Roger Hargreaves, 1971), en lien avec le thème de l'école. À leur arrivée en classe ou lors des périodes de jeux libres, les enfants pouvaient y placer leur nom sous l'émotion ressentie. Cette activité leur permettait d'identifier leurs émotions, de reconnaître celles des autres et de cibler des stratégies adaptées pour les réguler.



Tout au long de ce projet, mon objectif était d'accompagner les enfants dans le développement de leur autonomie en matière de gestion des émotions au quotidien.

Deuxième contexte

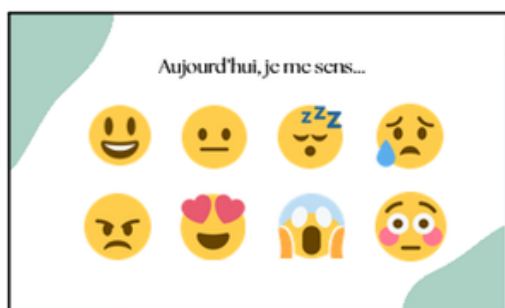
Dans un premier temps, un entretien individuel initial a été réalisé auprès de chacun des élèves afin de mieux cerner leur perception de leurs émotions ainsi que leurs besoins. Cette démarche a également permis de mettre en relation leurs propos avec les observations recueillies depuis le début de l'année scolaire, afin d'orienter la planification des interventions subséquentes.

Extrait du questionnaire d'entretien initial

Reconnaissance et compréhension des émotions

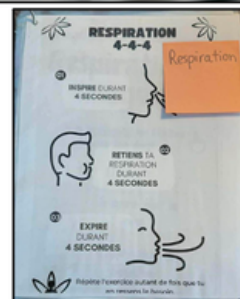
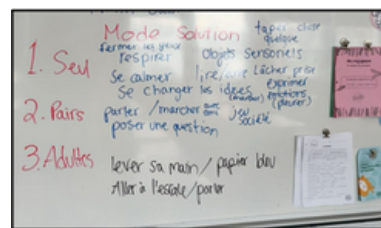
1. Es-tu en mesure de me nommer certaines émotions que tu connais?
2. Quand tu ressens une émotion forte (comme la colère, la tristesse, la joie ou la peur), est-ce que tu arrives à savoir ce que tu ressens? Qu'est-ce qui te le fait savoir?
3. Est-ce que tu trouves que c'est facile ou difficile de nommer ce que tu ressens? Pourquoi?

Dans un second temps, un enseignement explicite portant sur les ressemblances, les différences et les manifestations des émotions a été mis en place afin de soutenir les élèves dans leur capacité à les identifier. Cette étape a mené à l'introduction d'un outil pédagogique, soit le « carton des émotions », intégré au quotidien des élèves. Ainsi, chaque matin ou au besoin, ceux-ci étaient invités à encercler un personnage représentant l'émotion ressentie, favorisant ainsi le développement de leur capacité d'identification émotionnelle.



Par la suite, des discussions en grand groupe ont été menées afin d'amener les élèves à verbaliser les émotions vécues dans différentes situations. Ces échanges ont permis le partage d'expériences personnelles liées à divers états émotionnels, tels que l'anxiété, la colère, la tristesse ou la joie.

Dans une perspective de développement de l'autorégulation, les élèves ont ensuite été invités à proposer différentes stratégies pouvant les aider à reconnaître leurs émotions et à s'apaiser selon leurs besoins. Les stratégies suggérées ont été consignées sur des affiches et rendues accessibles en tout temps dans la classe, afin de favoriser leur réutilisation autonome. Les élèves disposaient également de fiches informatives, organisées selon différents besoins, pour soutenir le développement de leurs capacités d'autorégulation.



Enfin, à l'issue du projet, un second entretien individuel a été réalisé afin de recueillir le point de vue des élèves sur les démarches mises en œuvre, d'identifier les stratégies perçues comme les plus efficaces et de dégager des pistes d'amélioration en vue d'optimiser les retombées du projet.

Extrait du questionnaire d'entretien final

Utilisation des stratégies d'autorégulation

Lorsque tu vis une émotion forte, est-ce que tu penses maintenant aux affiches pour t'aider à trouver des stratégies?

- Toujours / Souvent / Parfois / Rarement / Jamais

Quelle stratégie est la plus efficace pour toi?

As-tu utilisé les autres ressources mises à ta disposition (carton d'émotions, fiches, etc.)?

Toujours / Souvent / Parfois / Rarement / Jamais

- Lesquelles et à quel moment?

Effets bénéfiques observés

Dans le cadre de nos stages respectifs, plusieurs interventions semblables ont été mises en place afin de soutenir le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves, malgré leur différence d'âge.

Enseignement explicite et discussion

D'abord, tant pour le premier que dans le deuxième contexte, la stratégie de l'enseignement explicite a été utilisée afin de présenter et de différencier les émotions les plus fréquentes. Cette intervention a permis de clarifier les manifestations physiques et psychologiques des émotions, tout en favorisant les discussions collectives. Le partage des expériences personnelles des élèves et de l'enseignante a contribué à instaurer un climat propice aux échanges empreints d'acceptation et de compréhension.

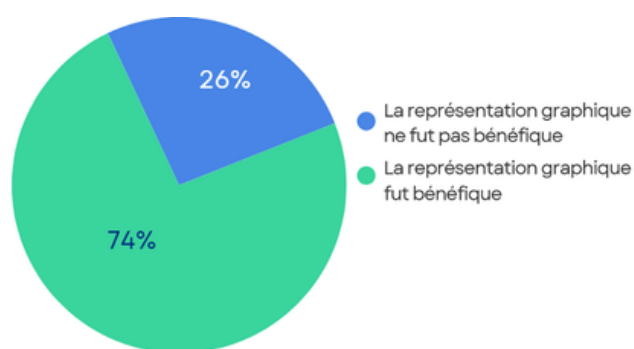
Supports visuels

Ensuite, des éléments visuels ont été intégrés tout au long de la mise en œuvre des projets. Par exemple, au préscolaire, les enfants

pouvaient identifier leur émotion à tout moment de la journée en déplaçant leur nom sur une affiche. Ils ont ainsi développé une meilleure capacité à reconnaître leur propre ressenti, tout en étant en mesure d'identifier celui de leurs pairs. De plus, l'ensemble des outils était présenté dans le coin doux sous forme d'affiches accessibles en tout temps.

Au troisième cycle, les élèves pouvaient également se référer à des supports visuels, tel que le carton présentant différentes émotions à l'aide d'« émojis ». Par ailleurs, les stratégies identifiées collectivement étaient affichées à l'arrière de la classe afin d'en faciliter l'accès. Certaines fiches informatives comportaient également des éléments visuels afin d'illustrer différentes étapes ou processus.

Diagramme 1 : Effets de la représentation graphique sur le développement des capacités d'autorégulation



*Il est à noter qu'à la suite des entretiens finaux réalisés au troisième cycle, les deux dernières représentations visuelles n'ont pas été comptabilisées, puisqu'elles ont été très peu utilisées par les élèves. Cette limite sera abordée dans la section suivante. Le diagramme porte sur la perception d'efficacité attribuée aux stratégies utilisées par les élèves des deux contextes (affiche des émotions et des outils au préscolaire, ainsi que carton d'« émojis » au troisième cycle).

Nous constatons donc que les repères visuels pris en compte dans le diagramme constituent des outils pertinents et appréciés par une majorité d'élèves dans les deux contextes de stage. Également, selon nos observations tout au long du projet, les élèves ont progressivement développé une plus grande autonomie dans l'identification et la régulation de leurs émotions. La perception d'efficacité des outils semble avoir contribué au développement de leurs compétences socioémotionnelles ainsi qu'à l'utilisation des stratégies proposées.

Stratégies proposées

Dans les deux contextes, il a été jugé pertinent de présenter différentes stratégies de gestion des émotions. Cette démarche a permis d'introduire le thème et de partager nos expériences personnelles.

Au préscolaire, à la suite des entretiens individuels initiaux, des stratégies adaptées ont été ciblées pour chaque enfant afin de soutenir la régulation de leurs émotions en fonction de leurs besoins. Les outils ont ensuite été personnalisés afin de rendre ces stratégies plus efficaces et accessibles.

Au troisième cycle, les stratégies élaborées avec les élèves étaient davantage générales et applicables à diverses situations. Bien

qu'elles aient permis d'identifier certaines pistes d'action, nous constatons que la personnalisation des stratégies, telle que réalisée au préscolaire, semble plus favorable au développement de l'autonomie des élèves. En effet, très peu d'élèves (13 %) ont mentionné consulter régulièrement les affiches situées au fond de la classe.

Par ailleurs, les fiches complémentaires portant sur différentes stratégies n'ont pas été perçues comme une ressource efficace par les élèves du troisième cycle. En fait, l'ensemble des élèves a mentionné lors de l'entretien final ne jamais les avoir consultées. Avec du recul, cette intervention pourrait être pertinente si elle était présentée en sous-groupe ou de manière individualisée selon les besoins. Sa pertinence devrait donc être réévaluée.

Entrevues individuelles

Dans les deux contextes, des entrevues individuelles ont été réalisées avec les élèves. Celles-ci ont permis d'explorer leurs connaissances des émotions, leurs stratégies de régulation ainsi que leur perception de leur efficacité. Ces entretiens ont également permis d'orienter les interventions en fonction des besoins individuels. La démarche individuelle a contribué à renforcer le lien de confiance et à favoriser une plus grande ouverture à l'expression des émotions auprès des adultes, une difficulté particulièrement marquée au troisième cycle (87 %).

Au préscolaire, un entretien initial a été réalisé, tandis qu'au troisième cycle, un entretien final a été ajouté afin d'évaluer le développement des compétences d'autorégulation des élèves. Cette pratique s'est avérée pertinente pour constater les progrès ainsi que les difficultés persistantes dans le deuxième contexte.

Corégulation

Il a été primordial d'offrir un soutien constant aux élèves tout au long du projet. Au fil des stages, les enfants se sont progressivement ouverts, ce qui a permis un accompagnement plus soutenu au quotidien. Ainsi, cet accompagnement a favorisé le développement de leur autonomie, notamment grâce à la valorisation régulière de leurs efforts et de leurs progrès, leur permettant d'évoluer dans le continuum de l'autorégulation présenté précédemment.

Cohérence des interventions à l'école et à la maison

De plus, nous avons constaté que la cohérence entre les interventions scolaires et celles réalisées à la maison rendait les pratiques plus efficaces dans l'ensemble des contextes, tant scolaires qu'extrascolaires. Chez les élèves dont les parents étaient moins collaboratifs, les interventions semblaient avoir un impact plus limité sur le développement des compétences d'autorégulation. En effet, ces élèves utilisaient moins les stratégies proposées, n'ayant pas l'habitude de réfléchir à leurs émotions ni d'adopter des stratégies pour les réguler. Cela a été observé chez deux élèves du troisième cycle pour qui la régulation émotionnelle demeurait un défi important depuis le début du primaire, que ce soit à l'école ou à la maison. Au préscolaire, une élève éprouvait des difficultés à identifier, nommer et réguler ses émotions. En collaboration avec ses parents, un accent a été mis sur ces apprentissages. Ceux-ci ont emprunté l'album jeunesse *La couleur des émotions* d'Anna Lenas (2017) et ont pris le temps d'aborder ce thème à la maison avec leur enfant. Cette démarche a permis de créer un moment privilégié entre le parent et l'enfant, tout en soutenant les

interventions du milieu scolaire et en valorisant l'importance de la gestion des émotions dans différents contextes.

Ainsi, la collaboration entre l'école et la famille est essentielle de manière générale, mais elle devient primordiale lorsqu'il s'agit de la gestion des émotions, particulièrement en tenant compte de la dimension développementale de l'autorégulation.

Tableau 2. Effets bénéfiques des outils utilisés en contexte

Outils	Contexte 1 : préscolaire	Contexte 2 : troisième cycle du primaire
Enseignement explicite/discussion en groupe	- Présentation claire et concise des effets positifs des émotions pour leur compréhension - Facilitation au fait ou à l'acte une variété de stratégies pour gérer les émotions et une variété de stratégies pour résoudre les problèmes - Partage de nos idées personnelles et de nos propres stratégies, ce qui leur permet d'identifier comment les émotions ont pu influencer que chaque un des élèves et apprendre à leur tour	- Construire et identifier les effets des émotions des émotions - Facilitation des conversations - Développement d'un langage commun pour la discussion et le partage des émotions
Outils visuels	- Support concret pour les enfants au quotidien - Utilisation régulière et visible de ces outils dans la classe - Outils personnalisés permettant des stratégies adaptées aux besoins de chacun - Facilitation d'une plus grande autonomie dans la gestion des émotions	- Facilité de compréhension - Pour une référence pour les élèves - Utilisation quotidienne et régulière pour résoudre les problèmes - Facilitation des conversations - Plus grande autonomie
Entretiens individuels	- Création d'un environnement adapté aux besoins des élèves - Utilisation de stratégies adaptées à chaque élève - Création d'un environnement adapté aux besoins des élèves	- Facilité de compréhension - Pour une référence pour les élèves - Utilisation quotidienne et régulière pour résoudre les problèmes - Facilitation des conversations - Plus grande autonomie
Stratégies proposées	- Par la mise en place des stratégies, différenciation des stratégies de gestion des émotions et des stratégies de gestion des émotions - Création d'un environnement adapté aux besoins des élèves - Création d'un environnement adapté aux besoins des élèves	- Facilité de compréhension - Pour une référence pour les élèves - Utilisation quotidienne et régulière pour résoudre les problèmes - Facilitation des conversations - Plus grande autonomie
Corégulation	- Facilité de compréhension - Pour une référence pour les élèves - Utilisation quotidienne et régulière pour résoudre les problèmes - Facilitation des conversations - Plus grande autonomie	- Facilité de compréhension - Pour une référence pour les élèves - Utilisation quotidienne et régulière pour résoudre les problèmes - Facilitation des conversations - Plus grande autonomie

Conclusion

Dans le cadre de nos stages respectifs, nous avons jugé essentiel d'orienter notre projet sur les émotions vécues par les enfants. Les percevant comme fragiles dès le début de l'année scolaire, il nous est apparu naturel de mettre en place des interventions afin de les accompagner et de favoriser leur bien-être en milieu scolaire. Peu importe le niveau scolaire, les émotions peuvent nuire à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, ce qui constituait l'une de nos principales préoccupations.

Tel que présenté précédemment, plusieurs interventions mises en place au cours du projet se sont révélées bénéfiques pour les élèves. Que ce soit par le biais de discussions ou de stratégies telles que l'enseignement explicite, il apparaît pertinent de développer un répertoire commun permettant de distinguer les émotions et leurs manifestations, afin de soutenir l'identification autonome chez les élèves. De façon générale, tant au préscolaire qu'au primaire, les élèves considèrent les repères visuels comme des outils pertinents pour soutenir le développement de leurs compétences en autorégulation. Les entretiens individuels ont également été jugés comme pertinents, puisqu'ils permettent aux enseignants d'échanger directement avec les élèves et d'orienter leurs interventions de manière plus ciblée. Le développement de stratégies en groupe favorise le partage d'idées, mais leur efficacité semble accrue lorsqu'elles sont sélectionnées et expliquées de façon plus individualisée. Nous constatons également qu'une cohérence des interventions a un impact significatif sur leur portée auprès des élèves. Il apparaît donc essentiel de prendre en compte cet aspect lors de la mise en œuvre de ce type de projet en milieu scolaire. Ainsi, il est primordial que les enseignants et les parents agissent comme des figures soutenant le développement de l'autorégulation chez les enfants, notamment par des pratiques liées à la corégulation.

À la fin de ce projet et de cet article, nous avons été amenées à comparer nos contextes en ce qui a trait aux besoins des élèves, aux interventions mises en place et à la portée de ces dernières. Cependant, une question demeure en suspens : un tel soutien et un tel engagement

de la part du personnel scolaire et des parents, dès le préscolaire, pourraient-ils avoir un impact durable jusqu'à la fin du primaire? Le fait d'accompagner les enfants dès le début de leur parcours scolaire leur permettrait-il de développer un bagage d'outils qu'ils utiliseraient tout au long de leur vie? Cela pourrait-il contribuer à réduire les comportements violents observés en hausse au primaire au cours des dernières années? Nous espérons que les élèves de demain bénéficieront d'un tel soutien et évolueront dans un environnement où la gestion des émotions constitue une véritable priorité.

Références

- Beaumont, Claire et Natalia Garcia (2018). La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves?, Colloque Innovation 2018, Lausanne, Suisse, Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, 18 p.
- Bornstein, M., & Esposito, G. (2023). Coregulation: A multilevel approach via biology and behavior. *Children*, 10(8), 1323. <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/8/1323>
- Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, 2(2), 165-178. <https://doi.org/10.3917/enf1.152.0165>.
- Calkins S. D. , & Hill A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York : Guilford Press.
- Centrale des syndicats du Québec. (19 juin 2025). Hausse de la violence en milieu scolaire: il faut agir rapidement. <https://www.lacsq.org/actualite/hausse-de-la-violence-en-milieu-scolaire-il-faut-agir-rapidement/>
- Commission de la santé mentale du Canada. (3 septembre, 2021). La COVID-10, la petite enfance et la santé mentale : favoriser le changement systémique et la résilience – Faits saillants. <https://commissionsantementale.ca/resource/la-covid-19-la-petite-enfance-et-la-sante-mentale-favoriser-le-changement-systemique-et-la-resilience-faits-saillants/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*, Chicago, KSA-Plus Communications, 75 p
- Gendron, Bénédicte (2007). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions », *Cahiers du CERFEE*, no 23, p. 9-55.
- Hargreaves, R. (1971). *Monsieur Madame*. Hachette Jeunesse.
- Lennas, A. (2017). *La couleur des émotions*. Les Éditions Glénat.
- Montiny, N. (2018). Comment favoriser l'autorégulation de l'enfant au préscolaire ? Les Éditions Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogs/parlons-apprentissage/autoregulation-de-enfant-au-prescolaire>
- Parent, J., & St-Louis, M. (2020). Le bien-être de l'enfant à l'école primaire: un regard sur certains facteurs de risque et de protection: document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'École: faisons nos devoirs ». Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>

Comment développer les compétences socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire?

Audrey-Rose Lebel et Noémie Moisan



Introduction

Pendant les jeux libres, Léo s'amuse à construire un château avec des blocs de bois. Soudain, Jeanne s'approche et prend quelques blocs de bois dans le panier pour les ajouter à sa construction un peu plus loin. À ce moment, Léo se lève et crie : "Elle a volé mes blocs!" Il est très en colère et se met à pleurer.

Cette petite mise en contexte montre l'importance du développement socioémotionnel chez les enfants. En effet, celui-ci prend une place importante dans le quotidien des enfants de la petite enfance. Le terme "développement socioémotionnel", utilisé dans les dernières années par les psychologues de l'enfance, désigne l'ensemble des habiletés qui dirigent la gestion des émotions (Bouchard et Coutu, 2019, p.300). En plus de cela, le développement socioémotionnel des enfants exerce une grande influence sur les habiletés sociales, la qualité des relations et la confiance en soi des tout-petits (Bouchard et Coutu, 2019, p.300). À l'éducation préscolaire, les enfants apprivoisent quotidiennement leurs émotions dans divers contextes. Ils sont en pleine période d'apprentissage et l'école est un milieu très favorable pour développer leurs compétences socioémotionnelles puisque nous y vivons chacune de nos journées en groupe (Bouchard et Coutu, 2019, p.308 et 324). Un

bon développement socioémotionnel est donc de mise pour assurer le bien-être de l'enfant à l'école (Bouchard et Coutu, 2019, p.300).

Mise en contexte

témoigner de l'importance du bon développement socioémotionnel au fil des semaines. Plusieurs élèves présentaient des difficultés au niveau de la gestion des émotions en voyant des gestes impulsifs et violents quotidiennement ainsi que de grands besoins affectifs nécessitant une présence constante de l'adulte dans divers contextes. Les différentes interactions sociales vécues au quotidien, comme écouter, tolérer les délais, partager les jeux, etc., étaient aussi complexes pendant nos activités d'apprentissage. Ces manifestations découlent d'un manque de compréhension et de contrôle des émotions chez les jeunes enfants (Bouchard et Coutu, 2019, p.303). Cela mettait en péril le contexte d'apprentissage bienveillant et sécurisant de la classe (Bouchard et Coutu, 2019, p.302). Notre but était donc d'en arriver à une socialisation des émotions de nos élèves afin qu'ils puissent adopter davantage de comportements prosociaux et se sentir mieux dans le groupe (Bouchard et Coutu, 2019, p.308). Cela nous a amenés à nous poser la question : "Comment

développer les compétences socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire?" Dans cet article, nous répondrons à cette question en présentant d'abord les compétences socioémotionnelles principalement visées par nos interventions. Puis, nous présenterons des interventions directes et indirectes efficaces pour développer les compétences socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire.

Les compétences socioémotionnelles

Nous avons basé notre projet sur trois compétences socioémotionnelles essentielles soit l'expression, la compréhension et la régulation des émotions. Plus précisément, l'expression des émotions renvoie à la capacité d'adopter une expression faciale émotionnelle qui est en phase avec le contexte et les attentes sociales. La compréhension des émotions correspond quant à elle à la capacité d'interpréter correctement les signaux émotionnels d'un camarade et d'ajuster sa propre expressivité émotionnelle en conséquence. Pour finir, la régulation émotionnelle implique d'être capable d'exercer un certain contrôle sur ses émotions (Bouchard et Coutu, 2019, p.303). Il nous paraît très important que les élèves apprennent d'abord à exprimer et à comprendre leurs émotions avant de tenter de les réguler. C'est pour cette raison que notre projet met principalement l'accent sur l'apprentissage des émotions. Les acquis développés par les enfants leur seront utiles dans le processus de socialisation des émotions, c'est-à-dire le processus par lequel l'enfant apprend à devenir un être social capable d'adopter des comportements socialement acceptables, comme écouter, attendre son tour, tolérer les délais ou partager les jeux (Bouchard et Coutu, 2019, p.308).

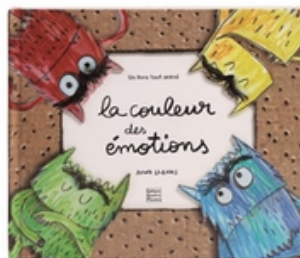
De nombreuses recherches démontrent que la maîtrise des compétences liées à l'expression, à la compréhension et au contrôle des émotions constitue un facteur important dans la réussite scolaire des enfants (Bouchard et Coutu, 2019, p.300). Ces compétences représentent aussi un important facteur de protection pour leur bien-être.

De plus, les compétences sociales et émotionnelles ne reposent pas seulement sur des facteurs innés, mais se développent principalement à travers les expériences de vie (Gendron, 2007), notamment celles vécues à l'école. Avec notre projet, nous voulons donc faire vivre à des enfants de jeune âge des expériences qui aideront le développement de leurs compétences socioémotionnelles. Le programme d'enseignement primaire soutient aussi ce développement. Les cinq compétences du préscolaire intègrent des éléments liés aux dimensions sociales et émotionnelles. Par exemple, les compétences Construire son estime de soi et Vivre des relations harmonieuses avec les autres amènent l'enfant à développer sa conscience de soi, à exprimer ses émotions et à interagir avec les autres. La compétence Accroître son développement physique et moteur, notamment par la détente, contribue à l'autorégulation. Quant aux compétences Communiquer en explorant le langage oral et l'écrit et Découvrir le monde qui l'entoure, elles encouragent les interactions verbales et non verbales ainsi que le développement de l'imagination (Ministère de l'Éducation, 2023).

Interventions

1) L'enseignement explicite

Afin de développer les compétences socioémotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire, l'enseignement explicite des différentes émotions, telles que la joie, la tristesse, la colère, la sérénité, la peur et l'amour, peut être une excellente manière de rendre cet apprentissage concret et visuel pour eux. Il peut être intéressant d'aborder les signes visibles des émotions ainsi que diverses façons de les réguler. Pour appuyer ces apprentissages, nous avons intégré la lecture quotidienne d'albums jeunesse portant sur les émotions. Il est essentiel de souligner l'importance de la littérature jeunesse dans ce processus, elle permet aux enfants de vivre des expériences à travers les personnages, de s'y identifier et de réfléchir à leurs propres émotions. De plus, il peut être intéressant d'utiliser l'enseignement explicite pour modeler les comportements attendus dans différents contextes où il faut contrôler nos émotions (ex. lors des transitions, quand je me sens en colère, etc.) Les enfants peuvent alors voir et mémoriser les procédures à suivre en cas de besoin. De plus, de cette manière, l'enseignante agit comme modèle pour les enfants en utilisant cette stratégie d'enseignement. Elle peut aussi agir comme modèle en verbalisant ses émotions, en étant à l'écoute des enfants, en validant leurs émotions dans tous les contextes, en mettant l'accent sur le positif, en répétant que les émotions sont transitoires, etc., pour que les enfants intègrent ces habitudes. Bref, ces pratiques pédagogiques peuvent grandement aider à l'acquisition des apprentissages sur les émotions, parce que les enfants qui apprennent par imitation de modèles adultes sensibles et qui expriment leurs émotions de manière positive sont habituellement en meilleure position pour apprendre (Bouchard et Coutu, 2019, p.304).



2) Des situations d'enseignement-apprentissage variées

De plus, il peut être utile de planifier et de mettre en œuvre des activités d'apprentissage stimulantes à réaliser seules, en sous-groupe ou en groupe sur le thème des émotions. Par exemple, il peut être intéressant d'animer des causeries en grand groupe sur les émotions. En abordant une émotion à la fois, les enfants peuvent alors en discuter et en apprendre sur les signes visibles de celles-ci. On peut proposer des scénarios où nous pouvons ressentir cette émotion, cela les mènera à parler d'eux-mêmes et de leurs propres expériences significatives (Boudreau et al., 2021, p.198). Le moment de causerie peut donc être très riche pour apprendre en échangeant avec les camarades de classe. Ensuite, il peut être intéressant d'apprendre les émotions aux enfants en proposant des ateliers en sous-groupe et de manière simultanée. Ces activités mettent les enfants en action en poursuivant une intention

pédagogique ciblée à chaque station. Il est important d'offrir des ateliers variés aux enfants pour conserver leur intérêt et leur curiosité tout au long de ces activités d'apprentissage. En ce sens, il peut être intéressant de laisser les enfants choisir leur atelier de manière autonome (Boudreau et al., 2021, p.197). Finalement, il peut être bénéfique de parler des émotions par l'entremise des arts aux enfants. Effectivement, les arts jouent un rôle positif dans le développement global des enfants, en plus de permettre à chacun de s'exprimer à sa façon (Berthiaume, 2012, p.26). Dans notre contexte, l'enseignante se sert donc de ses observations et des besoins de ses élèves pour réaliser un projet artistique en lien avec les émotions des enfants (Berthiaume, 2012, p.26). Par exemple, un projet d'art plastique individuel mettant en vedette le monstre des émotions ainsi qu'un fond aux couleurs des différentes émotions a permis aux enfants de réinvestir leurs apprentissages sur les émotions dans leur création.



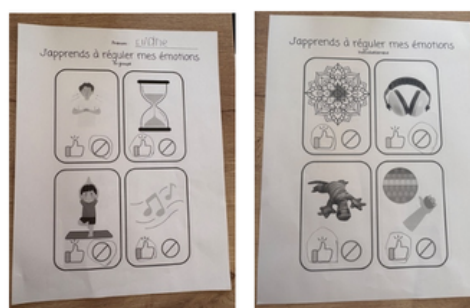
3) Les repères visuels en classe

Comme autre intervention pour favoriser les compétences socioémotionnelles, nous avons créé un coin calme. Dans cet espace, nous avons apposé des affiches où on pouvait retrouver certaines illustrations des différentes émotions. Nous avons comme objectif de créer un espace sécurisant où les enfants pouvaient réfléchir à leur état émotionnel. Ils pouvaient s'y référer en tout temps pour exprimer et expliquer leur ressenti. L'accès à ces repères visuels a permis aux enfants de développer une autonomie dans la reconnaissance et dans l'expression de leurs émotions. Cela a également permis aux enfants de développer un bon vocabulaire émotionnel. Sur ce même sujet, il peut être intéressant d'instaurer le tableau des émotions. Ce système peut être utilisé comme routine d'arrivée le matin et au retour du dîner. Au tableau interactif ou imprimé et affiché dans un endroit accessible pour les enfants, nous présentons aux élèves différentes émotions et nous les invitons à aller placer leur portrait à côté de leur émotion du moment. Cela aide grandement à l'apprentissage du langage émotionnel et à la reconnaissance des émotions. De plus, cela aide aussi l'enseignante à comprendre ses élèves et à mieux les outiller dans la gestion de leurs émotions. Nos trois compétences socioémotionnelles sont directement sollicitées dans cette pratique.



4) Un outil pour aider la régulation des émotions

Pour aider à l'apprentissage de la régulation des émotions, il peut être intéressant de fabriquer un outil concret et adapté aux besoins des enfants du groupe. Pour ce faire, il suffit d'expérimenter différentes manières de se détendre en classe. Par exemple, nous pouvons faire expérimenter aux enfants l'écoute de musique douce, la manipulation d'objets sensoriels, l'utilisation de coquilles, etc. Ils peuvent ensuite s'autoévaluer sur une fiche de l'élève et déterminer si cet outil de régulation émotionnelle est efficace pour eux. Ensuite, inspirée de l'album jeunesse « Le docteur des émotions », l'enseignante analyse les résultats et crée une mallette de régulation émotionnelle avec les moyens les plus efficaces chez les enfants du groupe. Finalement, les enfants ont accès à cette mallette dans le coin calme et ils peuvent s'y recueillir et utiliser les outils au besoin pour les aider à réguler leurs émotions en classe. Cela développe davantage l'autonomie de régulation émotionnelle des élèves.



5) Les messages du jour

Au préscolaire, il est assez fréquent que la journée débute avec un message du jour. Dans ces messages, les amis apprennent des mots et ils sont souvent amenés à discuter de ce qui a été lu ou vu sur la page du message. Il peut donc être très intéressant d'intégrer du vocabulaire en lien avec les émotions dans les messages du jour pour développer les compétences socioémotionnelles des enfants. En plus de mieux comprendre les émotions, les enfants développeront alors leur propre littératie émotionnelle. Celle-ci englobe l'ensemble des expressions et des mots appris en lien avec les émotions chez les enfants (Bouchard et Coutu, 2019, p.305). De cette façon, les enfants sont plus en mesure de comprendre les situations qu'ils vivent ainsi que les sensations qu'ils ressentent, en plus d'être éventuellement en mesure de les exprimer avec des mots avec l'aide de l'adulte. Dans le futur, ces acquis les aideront à ajuster leurs réactions aux situations qu'ils vivent et être sensibles aux émotions des autres (Bouchard et Coutu, 2019, p.305).



Conclusion

En conclusion, le développement des compétences socioémotionnelles constitue un enjeu central en éducation préscolaire. Comme le soulignent Bouchard et Coutu (2019), ces compétences influencent directement le bien-être, les relations sociales et la réussite éducative des enfants. Il est donc important que l'enseignante offre du soutien à ses élèves sur le plan des compétences socioémotionnelles pour non seulement les aider à se sentir mieux, mais aussi à favoriser un climat positif dans la classe (Bouchard, 2019). Dans un contexte scolaire, il est essentiel d'outiller les élèves afin qu'ils puissent mieux comprendre, exprimer et réguler leurs émotions. Cela permettra de favoriser leurs interactions sociales.

En effet, les observations réalisées dans nos milieux de stage ont mis en lumière des besoins importants chez plusieurs enfants en matière de gestion des émotions. Puisqu'il est important d'intervenir tôt et de manière intentionnelle pour soutenir la socialisation des émotions, nous avons mis en place plusieurs interventions qui s'appuient sur des concepts clés comme l'expression, la compréhension et la régulation des émotions. Nous sommes fières d'avoir fait vivre aux élèves des expériences significatives qui ont grandement aidé l'apprentissage des émotions primaires et le développement de comportements prosociaux. Nous pouvons maintenant affirmer que l'enseignement explicite et soutenu des compétences socioémotionnelles favorise un climat de classe sécurisant, bienveillant et propice aux apprentissages.

Références

-Berthiaume, D. (2012) Les arts plastiques en milieu éducatif. Chenelière Éducation.

-Bouchard, C. et Coutu, S. (2019). Chapitre 9 : Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans Bouchard, C. (dir.), Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e éd., p.296 à 335). Presses de l'Université du Québec.

-Bouchard, C., Robert-Mazaye, C., Mélançon, J., Deneault, J., Laurent, A., Pulido, L., & Niyubahwe, A. (2023). Chapitre 3 : Le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et É. Jacob (dir.), L'éducation préscolaire au Québec: Fondements théoriques et pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.

-Boudreau, M., Charron, A., Point, M., St-Jean, C. et Turgeon, E. (2021) Chapitre 9 : L'organisation temporelle et les situations de développement et d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.) L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.

-Gendron, Bénédicte (2007). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions », Cahiers du CERFEE, no 23, p. 9-55.

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

-Namouric, G. (2025). Besoins et motivations : une nouvelle pyramide de Maslow ? Revue Gestion. HEC Montréal. <https://www.revuegestion.ca/besoins-et-motivations-une-nouvelle-pyramide-de-maslow#:~:text=Besoin%20ou%20motivation?,Homme%20est%20un%20animal%20d%C3%A9sirant.>

L'art dramatique au service du développement de la littératie émotionnelle

Anaïs Malter et Cassandra Gilbert



Introduction

Depuis quelque temps, on remarque une hausse significative de la violence au sein des établissements scolaires (Marquis, 2025). Cela a malheureusement des répercussions sur le climat qui règne en classe. En effet, les enfants qui expriment leurs émotions de façon trop intense créent de l'inconfort et nuisent à la quiétude de la classe, créant ainsi une certaine distance entre ces enfants et les autres enfants de la classe (Coutu et Bouchard, 2019, p. 303). Voici, par exemple, une situation survenue dans une classe de préscolaire cinq ans qui illustre bien cette réalité. À noter, des noms fictifs seront utilisés tout au long de l'article afin de préserver l'anonymat des enfants. Victor s'est placé devant son camarade, Léo, dans le rang. Cela a provoqué la colère de Léo, qui n'accepte pas de se faire dépasser. Celui-ci a alors commencé à pousser des cris, à griffer et à donner des coups de pied à Victor. En réponse, Victor a attrapé les cheveux de son ami et lui a également donné des coups. Dans les jours suivants, certains enfants se sont tenus à distance de ces deux enfants, refusant de jouer avec eux, car ils avaient peur de subir de la violence.

Parallèlement, l'éducation préscolaire au Québec et, plus précisément, le programme-cycle de l'éducation préscolaire ont pour objectif le « développement global de tous les enfants » (ministère de l'Éducation,

2023, p. 2). Par développement global, on entend le développement de cinq différents domaines, soit les domaines affectif, social, langagier, cognitif ainsi que physique et moteur (ministère de l'Éducation, 2023). En ce qui concerne le domaine affectif, on doit amener les enfants à développer les composantes « exprimer ses émotions » et « réguler ses émotions » de la compétence « construire sa conscience de soi » (ministère de l'Éducation, 2023, p. 15). De plus, en ce qui concerne le domaine social, on doit amener les enfants à développer la compétence « vivre des relations harmonieuses avec les autres » (ministère de l'Éducation, 2023, p. 16), de sorte que les élèves prennent leur place au sein du groupe et soient acceptés par leurs pairs (ministère de l'Éducation, 2023, p. 33).

Ainsi, considérant l'augmentation de la violence dans les écoles et le besoin d'accompagnement des enfants de quatre à six ans en lien avec l'expression, la compréhension et la régulation des émotions, il importe, en tant qu'enseignant et enseignante, de mettre en œuvre des interventions pertinentes et efficaces favorisant le développement des habiletés socioémotionnelles des enfants. Qui plus est, conformément au code éthique de la profession, il est impératif pour les enseignants de mettre en place les mesures nécessaires pour établir un climat

sécuritaire et veiller à ce que personne ne soit victime de violence (ministère de l'Éducation, 2025a, p. 12). De ce fait, il va sans dire que le développement des compétences socioémotionnelles s'inscrit dans cette démarche, puisque celles-ci permettent de prévenir la violence et l'intimidation (ministère de l'Éducation, 2025b, p. 4). Par ailleurs, elles constituent un facteur de protection pour les enfants, car elles influencent le bien-être social et psychologique des élèves ainsi que leur réussite éducative (ministère de l'Éducation, 2025b, p. 4). En effet, il existe une corrélation entre les risques de développer des problèmes de santé mentale à la fin de l'adolescence et à l'âge adulte et des compétences socioémotionnelles peu développées (Marcouiller, 2023, p. 1).

De ce fait, les enseignants du préscolaire ont besoin d'outils concrets pour aider les enfants à développer leurs compétences socioémotionnelles. C'est dans cette perspective que nous avons choisi, dans le cadre de cet article, de répondre à la question suivante : Comment développer la littératie émotionnelle de l'enfant d'âge préscolaire par le biais de l'art dramatique ?

Concepts au cœur de cet article

Sur le plan social, un enfant doit acquérir des compétences sociales lui permettant de tisser des liens avec ses pairs, et ce, en s'adaptant aux conventions culturelles et sociales (Grusec et Lytton, cités dans Coutu et Bouchard, 2019, p. 308). Qui plus est, sur le plan émotionnel, l'enfant doit apprendre à « exprimer et à contrôler ses émotions d'une façon socialement acceptable » afin de construire et de préserver ces relations positives avec les personnes qui l'entourent (Coutu et Bouchard, 2019, p. 300). Ainsi, le développement socio-émotionnel se définit comme des savoir-être ou des habiletés qui exercent un rôle important dans l'établissement de relations positives avec les autres et qui, par le fait même, contribuent au bien-être d'une personne (Minichiello, cité dans Gouvernement du Québec, 2020, p. 2-3 ; Coutu et Bouchard, 2019, p. 300). Dans cet ordre d'idées, l'enfant doit développer trois compétences socio-émotionnelles, soit l'expression, la compréhension et la régulation des émotions (Coutu et Bouchard, 2019, p. 303). L'expression des émotions est le fait « d'exprimer verbalement ou non verbalement ses émotions » par des mots ou une expression faciale (Coutu et Bouchard, 2019, p. 303). La compréhension des émotions est l'interprétation que va faire un enfant de la situation afin d'ajuster la réponse émotionnelle qu'il va donner en conséquence (Coutu et Bouchard, 2019, p. 303). La régulation des émotions est le fait de « contrôler, de façon délibérée, ses émotions, ses comportements et son niveau d'attention, en tenant compte des demandes et des exigences particulières dans une situation donnée » (Coutu et Bouchard, 2019, p. 306).

À ce propos, selon Brun (2015), avant d'être en mesure d'exprimer une émotion, l'enfant doit d'abord traiter l'information pour attribuer « une signification émotionnelle au stimulus » (Brun, 2015, p. 166). Cela demande ainsi à l'enfant de comprendre le contexte avant de pouvoir donner une réponse émotionnelle, puis, enfin, de sélectionner « une stratégie pour réagir de façon adaptée à ce contexte précis » (Brun, 2015, p. 166). En revanche, comme nous l'avons vu précédemment,

certains enfants tendent à exprimer leurs émotions de façon peu adaptée, notamment en ayant recours à la violence, nuisant ainsi au climat de la classe et aux relations qu'ils entretiennent avec les autres.

La littératie émotionnelle, quant à elle, fait référence à la capacité d'une personne à « utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour communiquer, lire, écrire, écouter, comprendre et interagir avec les autres » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, cité dans Pharand et Moreau, s. d., p. 30). L'un des objectifs de la littératie émotionnelle est également d'apprendre à l'enfant à décoder les messages non verbaux de ses pairs (Mayer, Salovey, Pharand et Moreau, cités dans Pharand et Moreau, s. d., p. 30). De ce fait, elle est intimement liée à l'expression et à la compréhension des émotions, qui sont des compétences socioémotionnelles. En effet, le développement de la littératie émotionnelle des enfants assurera une meilleure interprétation de la situation et une réponse émotionnelle davantage adaptée (Mayer, Salovey, Pharand et Moreau, cités dans Pharand et Moreau, s. d., p. 30). Pour développer sa littératie émotionnelle, l'enfant doit d'abord apprendre à identifier ses émotions et celles des autres en interprétant le langage corporel, le ton de voix et les expressions faciales (Acheson, s. d.). L'enfant doit aussi apprendre à nommer les émotions (Acheson, s. d.).

L'art dramatique comme levier

Avoir recours à l'art dramatique en classe constitue un moyen particulièrement intéressant pour favoriser le développement de la littératie émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire, en plus de favoriser la motivation des enfants (Réseau réussite Montréal, s. d.). Nous avons vu plus tôt que la littératie émotionnelle est le fait d'utiliser le langage pour mieux comprendre et interagir avec les autres, menant ainsi à une réponse émotionnelle adaptée (Mayer, Salovey, Pharand et Moreau, cités dans Pharand et Moreau, s. d., p. 30). La compréhension du non verbal est également un but poursuivi (Mayer, Salovey, Pharand et Moreau, cités dans Pharand et Moreau, s. d., p. 30). L'art dramatique est un moyen efficace de développer la littératie émotionnelle, car il favorise le développement des compétences à communiquer de façon verbale et non verbale (Réseau réussite Montréal, s. d.).

Qui plus est, réaliser un jeu dramatique avec les enfants, et, plus spécifiquement, les amener à mettre en scène une histoire, permet de favoriser le développement de leur habileté à communiquer et à contrôler leurs émotions (Réseau réussite Montréal, s. d.).

Déroulement du projet d'intervention en contexte en bref

La première situation d'enseignement et d'apprentissages (SEA) de la séquence mise en œuvre dans le cadre du Projet d'intervention en contexte (PIC) consistait à amener les enfants à interpréter différentes émotions. Pour ce faire, les enfants ont dû marcher dans la classe en exprimant, de manière non verbale, les émotions nommées par l'enseignant (ex. : marche comme si tu étais triste, marche comme si tu étais en colère, etc.).

La seconde SEA avait pour objectif d'amener les enfants à interpréter et à identifier différentes émotions. Au départ, l'enseignante mimait une émotion et les enfants devaient deviner quelle était cette émotion. Pour ce faire, l'enseignante a modélisé aux enfants comment exprimer certaines émotions de manière non verbale. Elle a également nommé certains indices qui permettent de déterminer l'émotion ressentie par une personne, comme le ton de voix, ou encore, les sourcils froncés qui constituent un signe de colère, par exemple. Ensuite, c'était au tour des enfants de mimer des émotions. Placés en équipe de quatre, ils devaient, à tour de rôle, piger une carte comportant une émotion illustrée et la mimer de façon que les autres enfants la devinent.

Pour ce qui est de la troisième SEA, elle amenait les enfants à identifier ainsi qu'à interpréter différentes émotions et stratégies pour se calmer. Pour commencer, l'enseignante mimait une émotion et une stratégie permettant de se calmer. Les enfants devaient alors identifier l'émotion et la stratégie mimées. Par la suite, les enfants, regroupés en équipe de quatre, devaient, à tour de rôle, piger une carte comportant une émotion illustrée et une carte présentant une stratégie pour se calmer. Ils devaient les mimer de façon que les autres enfants les devinent.

Enfin, la dernière SEA de la séquence visait à amener les enfants à interpréter différentes émotions et stratégies pour se calmer. Cette SEA s'est orientée autour de la lecture de l'album *Le loup* qui apprivoisait ses émotions (Lallemant et Thuillier, 2018). À la suite de la lecture de cet album, les enfants, regroupés en équipe de quatre, ont été amenés à inventer une courte saynète qui devait suivre la démarche suivante : un problème survient (problème au choix des enfants) ; Loup est en colère et l'exprime de manière intense (ses cris effraient ses amis animaux) ; Loup éprouve de la tristesse, ce qui attriste ses amis ; Mademoiselle Yéti reconforte Loup ; Mademoiselle Yéti propose à Loup et ses amis une stratégie pour se calmer (stratégie au choix des enfants) ; le problème est réglé et tous les amis sont maintenant contents. Pour réaliser cette activité, les enfants avaient en leur possession une affiche illustrant chacune des étapes à interpréter ainsi qu'une couronne illustrant le personnage joué par chacun.

Par ailleurs, il semble important de souligner que, pour favoriser le développement de la littératie émotionnelle des enfants, ces derniers ont eu accès à divers outils visuels tout au long de la séquence. Notamment, l'enseignante a aménagé un « coin calme » dans la classe. Dans ce coin se trouvait une affiche, créée en collaboration avec l'enseignante et les élèves, illustrant les différentes émotions. Chaque enfant pouvait déplacer sa photo sur l'affiche selon l'émotion qu'il ressentait sur le moment, et ce, tout au long de la journée.

Analyse

La séquence d'enseignement et d'apprentissages présentée dans la section précédente a effectivement permis de favoriser le développement de la littératie émotionnelle d'enfants d'âge préscolaire, et ce, grâce à l'art dramatique. Afin de soutenir ce propos, nous proposerons, dans un premier temps, une analyse d'un point de vue théorique. Puis, dans un deuxième temps, nous proposerons une analyse au regard des observations faites lors de la mise en œuvre du PIC.

En premier lieu, il est nécessaire de rappeler que, afin de développer leur littératie émotionnelle, les enfants ont besoin d'être accompagnés. Notamment, ils ont besoin du soutien de l'adulte pour apprendre à reconnaître les émotions ainsi qu'à les nommer (Acheson, s. d.). Cet apprentissage a été travaillé au cours des deuxième et troisième SEA de la séquence. En effet, au cours de ces SEA, les enfants ont été amenés à reconnaître puis à identifier différentes émotions par le mime. Le recours au mime a été intégré au sein de cette séquence, car il s'agit d'un langage que l'enfant utilise instinctivement pour reconnaître le monde et pour « se préparer à y vivre » (Schmidt, cité dans Birot, 2022, p. 12). Étant donné que la littératie émotionnelle renvoie au fait d'« utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour communiquer, lire, écrire, écouter, comprendre et interagir avec les autres » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, cité dans Pharand et Moreau, s. d., p. 30), il était particulièrement intéressant de l'utiliser à travers cette séquence. En effet, le mime « permet aux élèves de travailler l'expression corporelle et d'intégrer la gestuelle dans leur communication » (Birot, 2022, p. 9). De cette façon, les enfants ont pu apprendre à communiquer leurs émotions de manière appropriée à l'aide de leur corps (langage non verbal). Qui plus est, le mime offre aux enfants une meilleure compréhension des autres, car, en étant spectateur, l'enfant apprend à analyser les mimiques de l'enfant qui mime devant lui (Birot, 2022, p. 23).

Ensuite, pour développer leur littératie émotionnelle, les enfants ont également besoin d'apprendre comment identifier et interpréter le langage corporel ainsi que le ton de voix (Acheson, s. d.). Qui plus est, ils ont besoin d'apprendre comment comprendre les expressions faciales (Acheson, s. d.). Ces apprentissages ont principalement été réalisés au cours de la seconde SEA. En effet, au cours de cette SEA, l'enseignante a eu recours à la modélisation afin d'expliquer aux enfants comment exprimer certaines émotions de manière non verbale et comment déterminer l'émotion ressentie par une personne à l'aide d'indices.

Par ailleurs, le recours au jeu dramatique, qui, à la fin de cette séquence, amenait les enfants à mettre en scène une histoire, constitue un moyen efficace leur permettant de développer davantage leur habileté à communiquer et à contrôler leurs émotions (Réseau réussite Montréal, s. d.). En effet, les enfants ont dû interpréter une situation pendant laquelle un problème est survenu, créant ainsi de la colère chez le personnage principal. Ce dernier, exprimant sa colère de manière trop intense, a effrayé ses amis. Cela a attristé le personnage principal. Heureusement, son amie l'a reconforté et elle a proposé, au personnage principal et à ses amis, une stratégie permettant de se calmer, mettant fin à la situation problème. Par conséquent, les enfants ont pu mettre en pratique leurs apprentissages dans une situation authentique, favorisant ainsi le développement de leur littératie émotionnelle grâce à la reconnaissance, l'expression ainsi que la régulation des émotions.

En bref, d'un point de vue théorique, cette séquence comporte plusieurs apprentissages nécessaires au développement de la littératie émotionnelle des enfants, en plus de les outiller davantage dans la gestion de leurs émotions.

En second lieu, il semble pertinent de réaliser une analyse basée sur les observations réalisées au fil de la mise en

œuvre du PIC. Au départ, avant d'entamer la séquence, les enfants tendaient à exprimer leurs émotions de manière inappropriée, notamment en criant, en frappant, en mordant, en poussant, en griffant, en pleurant à chaudes larmes ou encore en lançant des objets. Le recours aux mots afin d'exprimer les émotions était considérablement rare chez plusieurs enfants de la classe. En revanche, au fil de la séquence, certains enfants ont commencé à nommer leurs émotions aux autres enfants plutôt qu'à l'exprimer par des gestes de violence.

Par exemple, à un moment, une enfant, appelons-la Emma, souhaitait s'asseoir à côté d'un de ses amis. Or, les deux places à côté de son ami se trouvaient à être occupées. Emma a alors tiré la chaise d'un enfant en criant « C'est ma place, je veux m'asseoir ici ! ». Elle s'est immédiatement mise à pleurer et à hurler. Puis, elle a lancé sa canne de crayons par terre, car l'enfant a refusé de lui céder sa place. Cette situation s'est reproduite quelque temps après le début de la séquence. Toutefois, cette fois, elle a procédé différemment. Plus précisément, elle a demandé à l'enfant qui était assis à l'endroit où elle désirait s'asseoir si elle pouvait avoir sa place. Ce dernier lui a répondu non. Alors, elle s'est dirigée dans le coin calme où elle a placé sa photo dans la partie réservée à la colère sur l'affiche des émotions. Elle s'est ensuite isolée dans la « chaise bulle ». Quelques instants plus tard, l'enfant a exprimé qu'elle se sentait fâchée parce qu'elle voulait s'asseoir avec son ami. On peut alors constater une progression dans le développement de la littératie émotionnelle de cette enfant.

Voici un autre exemple qui illustre une progression au regard de la littératie émotionnelle des enfants. Lors d'une période de jeux libres, un enfant, Logan, voulait jouer avec une figurine de dinosaure bien précise. Or, un enfant, Liam, jouait avec celle-ci et il ne voulait pas la donner à Logan. Logan, fâché, a alors mordu Liam. Ce dernier s'est alors mis à pleurer. Une situation similaire s'est produite quelque temps après, lors de la mise en œuvre de la séquence. Logan voulait à nouveau un jouet utilisé par un autre enfant de la classe. Lorsque l'enfant a refusé de lui donner le jouet, Logan a froncé les sourcils et a croisé les bras, montrant ainsi sa colère de manière non verbale. L'enseignante est alors allée le voir afin de savoir ce qui se passait. Logan a alors dit qu'il était fâché parce qu'il voulait jouer avec le jouet, mais que l'autre enfant refusait de le lui laisser. Encore une fois, on peut constater une progression dans le développement de la littératie émotionnelle chez un enfant de la classe.

Par ailleurs, après la dernière activité de la séquence, soit la mise en scène d'une situation problème, plusieurs enfants ont réutilisé des apprentissages faits au cours de la séquence. En effet, lors de périodes de jeux libres, l'enseignante a entendu certains enfants nommer leurs émotions et les exprimer en faisant appel à la littératie émotionnelle et au langage non verbal. Par exemple, une enfant, qui, auparavant, exprimait sa colère par la violence, a dit en croisant les bras et en tapant des pieds : « Madame ! Flora est méchante avec moi. Je vais aller dans la « chaise bulle », parce que je suis fâchée ! ». Un autre enfant, qui tendait aussi à exprimer ses émotions par la violence, est allé voir son enseignante en lui disant : « J'ai vraiment de la peine parce que Malik ne veut pas jouer avec moi ». Qui plus est, lors d'un rassemblement, un petit garçon, qui, d'habitude, n'exprimait pas ses émotions, a demandé de prendre son toutou et d'aller dans la « chaise bulle », car il s'ennuyait de sa maman.

Constats et conclusion

En conclusion, il est possible de constater qu'il y a eu des changements au regard des comportements adoptés par les enfants lorsque venait le temps d'exprimer leurs émotions. Ces changements sont survenus petit à petit au fil du déroulement de la séquence. Par conséquent, nous sommes tentées de croire que cette séquence, qui, d'un point de vue théorique, s'inscrivait dans une démarche pertinente pour favoriser le développement de la littératie émotionnelle des enfants, s'est également montrée efficace en contexte réel : plusieurs enfants ont démontré, par leurs actions et leurs paroles, une progression en ce qui a trait à leur littératie émotionnelle.

Par conséquent, voici notre réponse à la question « Comment développer la littératie émotionnelle de l'enfant d'âge préscolaire par le biais de l'art dramatique ? ». Pour y parvenir, en tant qu'enseignant et enseignante, il est pertinent de mettre en œuvre des activités d'apprentissage qui suivent une progression logique, c'est-à-dire qui deviennent de plus en plus complexes au fil du déroulement de la séquence, au cours desquelles les enfants sont amenés à expérimenter différentes facettes de l'art dramatique, comme le mime, la mise en scène, l'improvisation, etc. À ces activités, il faut cependant inclure la réalisation des apprentissages nécessaires au développement de la littératie émotionnelle des enfants d'âge préscolaire. Notamment, ces activités doivent permettre aux enfants d'apprendre à identifier leurs émotions et celles des autres en interprétant le langage corporel, le ton de voix et les expressions faciales, ainsi qu'à nommer les émotions (Acheson, s. d.).

Enfin, dans un autre ordre d'idées, il ne faut pas négliger l'importance, voire la nécessité, de recourir à des pratiques pédagogiques variées pour parvenir à cette fin. Notamment, recourir à la littérature jeunesse et aux balados portant sur les émotions, instaurer un « coin calme » dans la classe, ou encore, offrir des repères visuels auxquels les enfants peuvent se référer en cas de besoin sont des pratiques pédagogiques qui, mises en commun, constituent, à notre avis, une piste prometteuse pour amener les enfants à développer leur littératie émotionnelle.

Références

- Acheson, A. (s. d.). La littératie émotionnelle chez les jeunes enfants. CMAA. https://cmacanada.ca/wp-content/uploads/2012/08/FR_promotingemotionalliteracyinyoungchildren_MAY2012.pdf
- Birot, E. (2022). Exprimer ses émotions par le biais du jeu dramatique en classe de maternelle. [Master, Sorbonne Université]. HAL Open Science. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01711575/file/4177-71ebirod_Birot_Emma.pdf
- Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, 2(2), 165-178. <https://doi.org/10.3917/enf.152.0165>
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 298-332). Presses de l'Université du Québec.
- Lallemand, O., et Thuillier, E. (2018). Le loup qui apprivoisait ses émotions. Auzou.
- Pharand, J., et Moreau, A.-C. (2015). La littératie émotionnelle : Lire et comprendre les émotions pour mieux vivre. *Psychologie préventive*, (50), 30-38. <https://srh.org/images/stories/psv-pre/psv-no50/la-litteratie-emotionnelle-lire-et-comprendre-les-emotions-pour-mieux-vivre-psv-no50.pdf>
- Marcouiller, J. (2023). Conditions favorisant l'apprentissage socio-émotionnel des enfants d'âge préscolaire en classe (Maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). <https://dipot.e.uqtr.ca/id/eprint/10884/1/eprint10884.pdf>
- Marquis, M. (2025). La violence dans les écoles atteint des niveaux « alarmants ». La presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-12-15/federation-autonome-de-l-enseignement-la-violence-dans-les-ecoles-atteint-des-niveaux-alarmants.php>
- Ministère de l'Éducation. (2025a). Code éthique. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/Code-ethique-forme-prescrite.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2025b). Contenu pour le développement des compétences socioémotionnelles et sociales. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/PPVT-Contenu-developpement-competences-personnelles-Documents-orientation.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/qcen/qcescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- St-Louis, M. (2020). Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.qouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-EP-Compétences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>
- Réseau réussite Montréal. (s. d.). Les arts et la persévérance scolaire. <https://www.reseaureresuitemontreal.ca/dossiers/thematiques/arts-et-perserverance-scolaire/>

A photograph showing a woman with dark hair, seen from the side, sitting at a white table. She is interacting with two young boys. The boy on the left is wearing a white shirt with blue horizontal stripes and is looking towards the woman with his hand near his face. The boy on the right is wearing a white t-shirt and is focused on sorting through colorful beads in a white tray. Another white tray with beads is on the table, and a yellow bowl is also visible. The background shows a wooden staircase and a white railing, suggesting an indoor home setting.

Qu'est-ce que sont les compétences socio-émotionnelles?

Avant tout, il semble nécessaire de définir le concept des compétences socio-émotionnelles, car il sera grandement utilisé dans l'analyse présente dans cet article. De plus, elles sont extrêmement importantes dans la vie quotidienne des enfants. En effet, ces derniers expérimentent une foule d'émotions à tous les jours, et ce, à l'école comme à la maison (Bourque, 2020).

Il y a trois compétences socio-émotionnelles à développer chez l'enfant : l'expression des émotions, la compréhension des émotions, ainsi que le contrôle ou la régulation des émotions (Coutu et Bouchard, 2021). Reconnaître ses besoins, Reconnaître ses caractéristiques, Exprimer ses émotions et Réguler ses émotions sont des composantes de l'axe de développement Connaissance de soi du domaine affectif du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Cet axe de développement englobe tout ce qui porte l'enfant à reconnaître comment il se voit lui-même, ainsi qu'à reconnaître les caractéristiques qui lui sont propres et qui font qu'il est différent des autres. Se connaître soi-même lui permet également d'exprimer ce qu'il vit (Pelletier et Labrecque, 2024).

Pour ce qui est de l'expression des émotions, elle se définit par le fait d'être en mesure d'exprimer verbalement ou encore non-verbalement les émotions qui nous habitent (Coutu et Bouchard, 2019). En d'autres mots, il est possible d'exprimer ses émotions par divers moyens : rires, sanglots, sourires, actions, expressions faciales, etc. Par ces moyens, la personne extériorise ses sentiments intérieurs (Pelletier, 2024). Cela permet aux humains de communiquer entre eux par rapport à leur état émotionnel. Elle joue donc un rôle important dans la dynamique des relations interpersonnelles (Pelletier, 2024). En bas âge, la manière dont le jeune enfant exprime ses émotions est fortement influencée par des facteurs biologiques. Toutefois, lorsque l'enfant avance en âge, il est de plus en plus susceptible d'être influencé par des facteurs extérieurs (Coutu et Bouchard, 2019).

Pour ce qui est de la compréhension des émotions, elle se définit par le fait d'être en mesure de comprendre ses émotions et de leur accorder un sens (Coutu et Bouchard, 2019). Plus l'enfant avance en âge, plus il fait le lien entre les sensations de son corps et les émotions qui y sont rattachées. De plus, il apprend à reconnaître les expressions faciales en lien avec ces dernières. Au fil de ses expériences, il découvre que certaines actions ou situations causent des émotions positives ou négatives chez lui ou chez les autres (Coutu et Bouchard, 2019). En d'autres mots, la compréhension des émotions fait référence au fait de comprendre non seulement la nature des émotions, mais également ses causes, ses conséquences, ainsi que les solutions envisageables afin de les réguler (Treillet et al., 2014). Il a été démontré par plusieurs recherches que les enfants en mesure de comprendre les émotions des personnes de leur entourage sont plus compétents au niveau social (Pelletier, 2024).

Pour ce qui est de la régulation des émotions, elle se définit par le fait d'être en mesure de contrôler consciemment ses émotions et ses gestes selon le contexte, la situation et l'environnement (Coutu et Bouchard, 2019). Au fil de ses expériences, l'enfant réalise qu'il a le pouvoir sur ses ressentiments et ses pensées. Il voit qu'il est en mesure de décider comment et à quelle intensité il réagit à une situation (Coutu et Bouchard, 2019). Afin de garder un équilibre émotionnel et d'ainsi être en mesure de communiquer avec les autres, il est nécessaire d'être capable de déployer des stratégies de régulation lorsqu'une émotion devient trop intense (Pelletier, 2024).

Compétences socio-émotionnelles		
Expression des émotions	Être en mesure d'exprimer verbalement ou encore non-verbalement les émotions qui nous habitent (Coutu et Bouchard, 2019).	Béatrice fait un visage triste lorsqu'Eva lui mentionne qu'elle n'a pas envie de jouer avec elle. Mathéo rit en écoutant une histoire.
Compréhension des émotions	Être en mesure de comprendre non seulement la nature des émotions, mais également ses causes, ses conséquences, ainsi que les solutions envisageables afin de les réguler (Treillet et al., 2014).	Henri explique à sa mère pourquoi il sourit en jouant dehors dans la boue. Olivia réconforte Eliam qui pleure en lui faisant un câlin.
Contrôle des émotions	Être en mesure de contrôler consciemment ses émotions et ses gestes selon le contexte, la situation et l'environnement (Coutu et Bouchard, 2019).	Angélique grimpe dans un arbre malgré ses incertitudes et ses craintes. Simone va vers une suppléante qu'elle ne connaît pas pour lui demander de l'aide même si cela lui cause de l'inquiétude. Clément est en mesure d'attendre son tour lorsqu'il joue à un jeu de société.

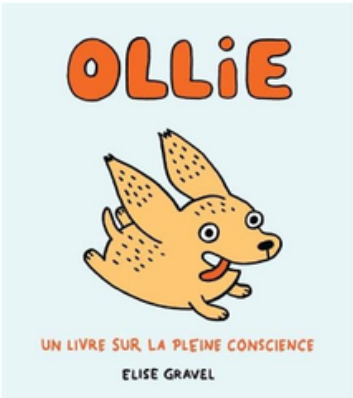
Comme il a été mentionné précédemment dans ce présent article, le cerveau de l'enfant est immature (Guéguen, 2017). Toutefois, en adoptant une attitude bienveillante, les adultes aident à la maturation du cortex orbito-frontal (partie du cortex préfrontal contrôlant les émotions, ainsi que les impulsions) et descircuits cérébraux. Cela favorise chez l'enfant la gestion des émotions. Les grandes marées émotives diminuent donc petit à petit vers l'âge de 5-6 ans. L'entourage de l'enfant a donc un grand rôle à jouer (Guéguen, 2017). Dans la prochaine section de cet article, il sera donc question d'exemples d'interventions et de matériel à utiliser afin de soutenir les compétences socio-émotionnelles des enfants au préscolaire.

Exemplification

Le projet que j'ai mis en place découle directement de mes observations sur les besoins des enfants de ma classe de stage. En effet, j'avais remarqué que certains enfants de la classe avaient

beaucoup de difficulté à contrôler leurs impulsions et à se concentrer sur la tâche en cours. Ce défi perdurait depuis le début de l'année et nous empêchait parfois d'avoir un climat de classe agréable pour tous. Dans cette section de l'article, je vous présenterai les interventions que j'ai mises en place afin de soutenir les compétences socio-émotionnelles des enfants de ma classe de stage.

Tout d'abord, la première intervention que j'ai réalisée est la lecture interactive de l'album Ollie d'Élise Gravel, ainsi que l'intégration de techniques de respiration dans la routine du matin. L'objectif de cette intervention était d'amener les enfants à trouver des façons de se calmer (domaine physique et moteur). J'ai commencé par faire la lecture interactive de l'album Ollie d'Élise Gravel. Ensuite, en guise d'intégration, j'ai enseigné une technique de respiration aux enfants par semaine. Chaque matin, lors de la routine, nous faisons notre respiration de la semaine. Lors des moments d'excitation, je réfèrais les enfants à celle-ci. Elle restait affichée au tableau. Ces interventions sont des stratégies issues de la pleine conscience. Cette dernière est une stratégie d'intervention issue de l'approche cognitive-comportementale. Elle aide à prévenir les enjeux liés à l'anxiété, réduire l'agitation des enfants, ainsi que desoutenir leur écoute en classe (Gaudreau, 2024).



Ensuite, la deuxième intervention que j'ai réalisée est une discussion autour du vidéo Passe-Partout parle de ses émotions, suivie d'une activité en sous-groupes sur les émotions. L'objectif de cette intervention était d'amener les enfants à reconnaître des émotions et à utiliser des stratégies pour se calmer (domaine affectif). Tout d'abord, j'ai fait visionner le vidéo Parler de ses émotions de Passe-Partout (Télé-Québec, 2021). Ensuite, nous avons discuté ensemble des différentes émotions que nous pouvons vivre au cours de la journée, ainsi que des moyens que nous pouvons prendre pour nous apaiser. Ensuite, en guise d'intégration, les enfants ont fait une activité sur les signes qui sont liés aux émotions, ainsi que les moyens qu'ils peuvent utiliser au lieu de perdre le contrôle et de faire des mauvais gestes. La classe était divisée en quatre sous-groupes. Une émotion était attribuée à chacun des sous-groupes. Les enfants devaient déterminer les signes de l'émotion qui leur avait été attribuée, ainsi que les solutions pour se sentir mieux. Nous avons ensuite fait une mise en commun et les affiches sont restées au coin calme. Cette activité permet de développer la littératie émotionnelle des enfants. Cette dernière fait référence à la totalité du vocabulaire lié aux émotions (Coutu et Bouchard, 2019). Plus un enfant est en mesure d'interpréter les situations autour de lui et d'employer les bons termes liés aux émotions vécues, plus il est en mesure de bien communiquer, de doser l'intensité de ses réactions et de ses

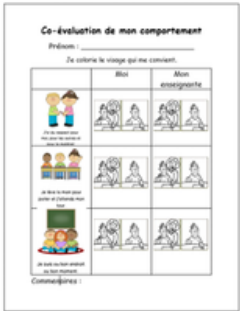
comportements, ainsi que de comprendre ce qui est vécu par les autres (Coutu et Bouchard, 2019).

Pour terminer, la troisième intervention que j'ai mise en place est d'accompagneret de donner des rétroactions spontanées lors de divers moments opportuns au cours de la journée. L'objectif de cette intervention était d'amener les enfants à trouver des façons de se calmer (domaine physique et moteur). Cette intervention a également permis d'exploiter l'album lu en classe lors de la première intervention et son vocabulaire lors des différents contextes tout au long de la journée. Pour ce faire, j'ai créé un panneau arrêt avec le petit chien Ollie dessus. Lorsqu'un enfant semblait trop agité, je lui présentais le panneau arrêt et nous discussions ensemble des solutions qu'il pouvait prendre pour se calmer. Les rétroactions permettent à l'enseignante d'établir des attentes claires en accompagnant l'enfant dans son développement (Gaudreau, 2024).



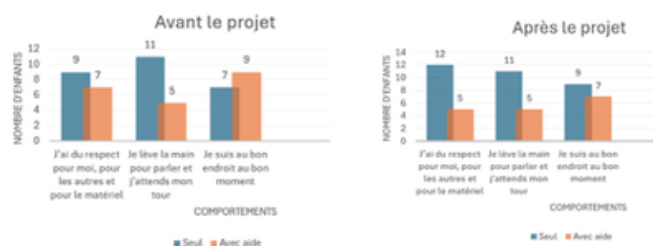
Analyse des traces

Comme je l'ai mentionné précédemment, la régulation des émotions se définit par le fait d'être en mesure de contrôler consciemment ses émotions et ses gestes selon le contexte, la situation et l'environnement (Coutu et Bouchard, 2019). Afin de documenter la progression des enfants du début à la fin du projet par rapport à cette compétence socio-émotionnelle, j'ai donc réalisé avec ces derniers une co-évaluation de leur comportement au début du projet, ainsi qu'une autre à la fin. Ainsi, il est possible de voir l'évolution de chacun des enfants. Elles visaient à connaître l'impact des interventions vécues en classe sur le comportement de chacun des enfants. De plus, l'auto-évaluation permet à l'apprenant de prendre conscience de ses forces et de ses défis (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Voici la co-évaluation que nous avons remplie une fois avant le projet et une fois après le projet :



Comme il est possible de voir sur l'image de l'outil de co-évaluation, les enfants devaient auto-évaluer leur comportement selon trois critères : J'ai du respect pour moi, pour les autres et pour le matériel; je lève la main pour parler et j'attends mon tour; je suis au bon endroit au bon moment. En effet, pour chacun de ces critères, les enfants devaient mentionner s'ils étaient en mesure de réaliser le comportement sans accompagnement ou s'ils avaient besoin de l'aide et du soutien de

l'enseignante. Par la suite, je remplissais la partie qui m'était dédiée selon mes observations. Veuillez noter qu'à des fins de synthèse, seulement les données récoltées dans la section Mon enseignante ont été compilées. Voici les résultats des co-évaluations :



En analysant ces diagrammes, il est possible de constater une légère amélioration dans la capacité des enfants à adopter les bons comportements sans le soutien de l'adulte après la réalisation du projet. En effet, avant la réalisation du projet, 9 enfants étaient en mesure d'avoir du respect pour soi, pour les autres et pour le matériel sans l'aide de l'adulte. Ce nombre d'enfants est monté à 12 après la réalisation du projet. De plus, avant la réalisation du projet, 7 enfants étaient en mesure d'être au bon endroit au bon moment sans l'aide de l'adulte. Ce nombre d'enfants est monté à 9 après la réalisation du projet. Toutefois, pour ce qui est de lever sa main pour parler et d'attendre son tour, le nombre d'enfants étant en mesure de le faire sans l'aide de l'adulte est resté le même avant et après la réalisation du projet.

J'ai choisi de faire une co-évaluation sur le comportement des enfants, car le fait d'être en mesure de suivre les règles et les consignes est étroitement lié aux compétences socio-émotionnelles. En effet, les apprentissages en lien avec l'expression, la compréhension et la régulation des émotions que les enfants réalisent constituent l'aspect émotionnel du processus de socialisation (Coutu et Bouchard, 2019). C'est par ce dernier que les enfants intériorisent pas à pas les habiletés nécessaires afin de devenir « social ». Un être qui est social est en mesure d'entretenir des relations positives avec les personnes de son entourage, ainsi que d'adopter les comportements qui sont souhaités (Coutu et Bouchard, 2019). La socialisation et le développement des compétences socio-émotionnelles sont permis grâce aux expériences de l'enfant et aux interventions de son entourage (Coutu et Bouchard, 2019). Les interventions de mon projet d'intervention en sont des exemples.

Conclusion

En conclusion, la première visée de cet article est d'ouvrir les yeux et l'esprit des futures enseignantes et des enseignantes sur la nécessité d'offrir de l'empathie, de la bienveillance, ainsi que du soutien aux enfants de leur classe afin de permettre aux cerveaux de ces derniers de se développer correctement. En effet, la partie du cerveau qui permet la gestion des émotions déstabilisantes (le cortex orbito-frontal) est facilitée par la bienveillance des adultes entourant l'enfant. Ce dernier est donc de plus en plus à même de contrôler ses impulsions et les crises diminuent donc (Guéguen, 2017). La deuxième visée de cet article est de donner des idées aux futures enseignantes et aux enseignantes de différentes pratiques et interventions pouvant être mises en place afin de soutenir les compétences socio-émotionnelles des enfants au préscolaire. Il est

important de soutenir ces dernières au préscolaire, car la petite enfance est un véritable terrain fertile pour le développement des compétences en lien avec le domaine affectif (Pelletier et Labrecque, 2024). Dans cet article, nous avons vu différents outils pouvant être utiles pour les enseignantes : littérature jeunesse, intégration de techniques de respiration à la routine du matin, discussion autour d'un vidéo portant sur les émotions et rétroactions au besoin tout au long de la journée. Cela a une retombée à long terme sur la capacité des enfants à comprendre, exprimer et réguler leurs émotions. Toutefois, une autre pratique inspirante et essentielle n'a pas été mise en lumière dans cet article : la prise en compte de la conscience de soi de l'enseignante. En effet, l'enseignante doit être un modèle pour les enfants de sa classe. Pour ce faire, elle doit nécessairement faire attention elle-même aux réactions de son corps, à ses actions, ainsi qu'à ses paroles lorsqu'elle interagit avec les enfants. Il est donc primordial pour l'enseignante de reconnaître ses forces et ses défis par rapport aux émotions vécues (Pelletier, 2024). La conscience de soi de l'enseignante aurait même plus de retombées positives sur le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants que de prévoir et de vivre différentes activités en lien avec celles-ci (Pelletier et Labrecque, 2022).

Références

- Bouchard, C., Robert-Mazay, C., Mélançon, J., Deneault, J., Laurent, A., Pulido, L. et Niyubahwe, A. (2021). Le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. L'éducation préscolaire au Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Coutu, S. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans Bouchard, C. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, S. (2020). Les grandes émotions des tout-petits. Éditions Midi trente.
- Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Gravel, É. (2021). Ollie : Un livre sur la pleine conscience. Éditions Scholastic.
- Guéguen, C. (2017). Le cerveau de l'enfant. L'école des parents, 1(622), 40-43. <https://shs.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-page-40?lang=fr&tab=texte-integral>
- Lafortune, L., Jacob, S., & Hébert, D. (2000). Pour guider la métacognition (Vol. 1). Québec : PUQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme de formation de l'école québécoise : Programme-cycle de l'éducation préscolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf.
- Monzée, J. (2015). J'ai juste besoin d'être compris!, Québec, Le Dauphin Blanc.
- Pelletier, M-A. (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignant-e pour soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant d'âge préscolaire. Multimodalité(s), 19, 89-105. <https://id-erudit.org.acces.bibl.ulaval.ca/iderudit/1112429ar>
- Pelletier, M-A. et Labrecque, M-C. (2022). Les compétences socio-émotionnelles : au cœur de la pratique des enseignantes à l'éducation préscolaire. Revue professionnelle de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, 60(2), 5-9. <https://aepgkiosk.milibris.com/reader/a8d438f3-4da6-4eaf-a3c6-e066f976537d?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn602-2022>
- Pelletier, M-A. et Labrecque, M-C. (2024). Soutenir les tout-petits au regard du domaine affectif et de l'axe de la connaissance de soi : quelles pratiques favoriser? Revue professionnelle de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, 62(1), 79-83. <https://aepgkiosk.milibris.com/reader/d95a6bda-5657-4fff-97b2-06c3f0c78163?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn621-2024>
- Robillard, R. (2018). Prendre soin du cerveau immature de l'enfant ou le drame de l'enfant ayant un cerveau immature. Revue professionnelle de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, 56(2), 29-31. <https://aepgkiosk.milibris.com/reader/b92d738b-155f-47ad-a053-e89d8480f31e?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn562-2018>
- Télé-Québec en classe. (2021). Passe-Partout : parler de ses émotions [vidéo]. Télé-Québec en classe. <https://enclasse.telequebec.tv/contenu/Parler-de-ses-emotions/19750>
- Treillet, V., Jourdan-Ionescu, C. et Blanchette, I. (2014). Compréhension des émotions et inhibition chez des enfants avec ou sans déficience intellectuelle. Revue francophone de la déficience intellectuelle, 25, 97-115. <https://id-erudit.org.acces.bibl.ulaval.ca/iderudit/1028216ar>

L'enseignement des habiletés socio-émotionnelles : La modélisation pour mieux vivre ensemble

Léa-Jade Bouchard et Danaé Ruel



Introduction

À l'éducation préscolaire, les enfants s'initient à bien plus que les lettres, les chiffres ou les routines scolaires. Ils découvrent progressivement comment vivre avec les autres, reconnaître ce qu'ils ressentent, exprimer leurs besoins et résoudre les conflits du quotidien. Ces apprentissages socio-émotionnels occupent une place centrale dans leur développement global et influencent directement leur bien-être, leur engagement scolaire ainsi que le climat de classe.

Les recherches démontrent que la capacité à reconnaître ses émotions, à réguler ses comportements et à interagir positivement avec autrui constitue un facteur important de réussite éducative (Denham, 2006; Durlak et al., 2011). Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire accorde d'ailleurs une place importante aux dimensions affective, sociale et relationnelle du développement de l'enfant (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Dans cette perspective, les périodes de jeux libres, fortement mises de l'avant par le nouveau programme, représentent des contextes privilégiés pour apprendre à coopérer, partager et résoudre des désaccords (Lemay et coll., 2019). Elles peuvent toutefois aussi engendrer plusieurs conflits liés au partage, à l'attente ou à l'incompréhension des intentions de l'autre.

Devant ces constats, l'objectif de ce projet était de mettre en place et d'analyser une intervention pédagogique basée sur la modélisation comme stratégie d'enseignement afin d'aider les enfants à construire des connaissances sociales et à s'approprier progressivement des stratégies de résolution de conflits.

Quelques concepts clés

Les compétences socio-émotionnelles

Les compétences socio-émotionnelles désignent la capacité de reconnaître ses émotions, de les exprimer adéquatement, de réguler ses réactions et d'interagir de façon positive avec les autres. Elles incluent notamment la gestion des émotions, l'affirmation de soi, la coopération et la capacité à entrer en relation avec les pairs (Coutu & Bouchard, 2019). Chez les jeunes enfants, ces habiletés sont encore en construction et demandent du temps, des expériences répétées ainsi qu'un accompagnement bienveillant.

La modélisation

La modélisation s'inscrit dans les travaux de Bandura (1977), qui

démontrent que l'enfant apprend largement par observation et imitation. Lorsqu'un adulte montre concrètement un comportement attendu ou une stratégie à utiliser, l'enfant comprend plus facilement ce qui est attendu et peut ensuite réinvestir cet apprentissage dans d'autres contextes. Elle fait également partie de l'approche de l'enseignement explicite. Dans ce cadre, le modelage constitue généralement la première étape du processus d'enseignement, avant la pratique guidée puis la pratique autonome (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2016). Durant cette phase, l'enseignant rend visibles les apprentissages visés en expliquant les étapes, en présentant des exemples ainsi qu'en explicitant son processus mental et ses questionnements comme s'il « mettait un haut-parleur sur sa pensée » (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2013).

La zone proximale de développement

La modélisation rejoint également la zone proximale de développement de Vygotsky (1978), selon laquelle l'enfant développe de nouvelles compétences lorsqu'il est soutenu par un adulte ou un pair plus compétent. Avec cet accompagnement, l'enfant intègre progressivement les compétences et connaissances nécessaires pour réaliser seul ce dont il avait auparavant besoin d'accompagnement. C'est en offrant des modèles clairs, des outils visuels et un accompagnement progressif que l'adulte aide l'enfant à développer son autonomie.

Une réalité observée en classe

Dans le contexte observé, plusieurs enfants vivaient des difficultés relationnelles importantes. Les conflits entre pairs étaient fréquents, souvent liés au partage du matériel ou à l'attente d'un tour. Plusieurs éprouvaient aussi de la difficulté à verbaliser leurs émotions, ce qui menait parfois à des comportements impulsifs. Devant ces situations, plusieurs se tournaient rapidement vers l'enseignante, témoignant d'un manque de repères pour résoudre les conflits de façon autonome.

Le milieu présentait également plusieurs défis : diversité culturelle importante, difficultés langagières liées à la langue maternelle et manque de stimulation sociale préalable pour certains enfants. Ces réalités rendaient parfois la communication entre les enfants plus complexe et augmentaient les risques de malentendus.

Modélisation des situations-conflits

Notre intervention s'est déroulée sur une période de trois semaines. Une observation initiale en contexte de jeu libre a d'abord été réalisée dans des situations propices aux conflits, notamment lorsque du matériel était volontairement insuffisant. Chaque semaine, une habileté sociale particulière était travaillée.



Semaine 1 : Que faire lorsqu'on vit une grosse émotion?

Semaine 2 : Comment attendre son tour et partager?

Semaine 3 : Qu'est-ce que le respect de la bulle personnelle et comment quitter un jeu adéquatement?

Chaque jour, de courtes mises en scène théâtrales étaient réalisées devant les enfants. Ces scénarios représentaient des situations authentiques vécues en classe : deux amis qui veulent le même jouet, un enfant en colère, un camarade trop près d'un autre ou encore un enfant qui souhaite changer de jeu. Les enfants observaient différentes façons de réagir, discutaient des solutions possibles et identifiaient les comportements aidants.

Des outils pour soutenir l'autonomie

Plusieurs outils concrets ont également été introduits :

- Référence à des pictogrammes pour nommer les émotions et trouver une solution adaptée à la situation;
- Lecture de l'album La couleur des émotions d'Anna Llenas et utilisation des personnages en peluche;
- Utilisation d'une séquence visuelle de résolution de conflits;
- Établissement d'un coin « Discussion » pour régler les désaccords;
- Proposition d'objets sensoriels pour retrouver son calme;
- Introduction au sablier et au minuteur comme outil pour favoriser le partage.



Une appropriation graduelle des outils

Les traces consignées tout au long du projet mettent en évidence une progression graduelle de l'autonomie des enfants dans la gestion de leurs interactions sociales.

Tableau 1 - Fréquence d'utilisation des outils par semaine			
	Utilisation des outils de façon autonome	Utilisation des outils avec aide de l'adulte	Aucune utilisation des outils
Semaine 1	6	15	11
Semaine 2	8	12	6
Semaine 3	10	8	3

Au début de l'intervention, plusieurs élèves avaient besoin d'un soutien fréquent de l'adulte pour identifier leurs émotions, exprimer un inconfort ou résoudre un conflit. Les outils proposés étaient encore peu investis spontanément et de nombreuses situations se réglaient principalement avec l'aide de l'enseignante.

Au fil des semaines, les enfants ont commencé à recourir plus spontanément aux outils mis à leur disposition, notamment le sablier, le minuteur, les pictogrammes ou le coin Discussion. Ils utilisaient également davantage les mots pour exprimer leurs besoins ou leurs limites, ce qui contribuait à désamorcer certaines tensions. Parallèlement, plusieurs tentaient d'abord d'utiliser les démarches enseignées avant de solliciter l'aide de l'adulte.

Enfin, les conflits n'ont pas disparu, mais ils semblaient généralement moins intenses et se réglaient plus rapidement. Les moments de désaccord devenaient davantage des occasions de réinvestir les stratégies apprises que des situations nécessitant une intervention corrective importante.

Analyse du développement des compétences

Ces constats permettent d'observer une progression graduelle des compétences socio-émotionnelles chez les enfants. Le recours plus spontané aux outils proposés, combiné à une diminution des interventions immédiates de l'adulte, suggère une appropriation progressive des stratégies modélisées.

Ces résultats rejoignent la théorie de Bandura (1977), selon laquelle l'enfant apprend d'abord par observation avant de reproduire les comportements modélisés dans des contextes réels. Ils sont également cohérents avec les recherches québécoises démontrant que les habiletés sociales se développent lorsqu'elles sont explicitement soutenues dans les interactions quotidiennes (Landry, Bouchard & Pagé, 2021).

Ils s'accordent également avec la zone proximale de développement de Vygotsky (1978). Les enfants n'étaient pas encore pleinement autonomes dans toutes les situations, ce qui demeure normal à cet âge. Le soutien de l'enseignante restait parfois nécessaire pour guider, rappeler les stratégies ou apaiser certaines tensions. Toutefois, cette aide semblait moins sollicitée comme premier réflexe, plusieurs enfants tentant désormais d'utiliser d'abord les outils disponibles ou les démarches enseignées.

En somme, la modélisation a permis de rendre les apprentissages sociaux concrets et signifiants. Les enfants ne recevaient pas seulement des consignes : ils voyaient, expérimentaient et comprenaient

d'avantage les comportements attendus. La modélisation prenait ainsi tout son sens en transformant des situations abstraites en expériences accessibles et transférables au quotidien.

Conclusion

Les habiletés sociales ne se développent pas toujours spontanément. Comme les autres apprentissages, elles gagnent à être enseignées de façon explicite, répétée et concrète. En ce sens, la modélisation s'est révélée une approche simple, accessible et porteuse. Enseigner au préscolaire, c'est donc aussi enseigner à vivre ensemble : en prenant le temps de modéliser l'empathie, la communication et la résolution de conflits, on outille les enfants pour bien plus que l'école. Derrière une petite situation-problème jouée en classe peut ainsi se cacher une grande occasion d'apprendre à grandir avec les autres.

Références

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2016). *L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2013). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2020-v28-n2-fp05872/1075654ar/>
- Coutu, S., & Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 298-335). Presses de l'Université du Québec.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Institut Pacifique. (2021). *Résolution de conflits* - Institut Pacifique. <https://institutpacifique.com/outils-gratuits/resolution-de-conflits/>
- Landry, S., Bouchard, C., & Pagé, P. (2021). Pensée sociale et adaptation sociale en classe d'éducation préscolaire 5 ans. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 53-75.
- Lemay, L., et coll. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans 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 du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Développer l'estime de soi au préscolaire

Émilie Nepton, Myriam Raymond et Émy Vermette



Introduction/problématique

Chaque année, des milliers d'enfants franchissent pour la première fois les portes de la maternelle, portant un bagage affectif en pleine construction. Pour plusieurs de ces élèves, cette transition soulève un défi insidieux, mais déterminant : croire en leurs capacités et se percevoir comme des apprenants compétents. Dès leur arrivée au préscolaire, les enfants doivent s'adapter à un tout nouveau monde : des attentes scolaires, un nouvel environnement social et des interactions qui exigent une certaine confiance en soi. Or, le développement affectif, qui englobe la connaissance de soi et le sentiment de confiance en ses capacités, constitue une base essentielle pour soutenir leur engagement et leur participation active en classe (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023).

Entre 3 et 6 ans, l'enfant passe d'une vision idéaliste de lui-même à une perception plus réaliste et nuancée (Bee & Boyd, 2007). Cette transition, bien que naturelle, peut devenir un moment de vulnérabilité pour certains, particulièrement lorsqu'ils peinent à reconnaître leurs réussites ou à se sentir compétents dans les activités proposées.

Dans le cadre de notre projet d'intervention en contexte scolaire, lors de notre stage 4, nous avons observé que plusieurs enfants semblaient se trouver au cœur de cette zone de vulnérabilité développementale, un espace où la confiance en soi est encore instable et où les défis scolaires peuvent rapidement affecter leur sentiment de compétence. Ces manifestations prenaient différentes formes : hésitation à s'engager dans les activités, recours fréquent à l'adulte pour valider leurs actions, difficulté à nommer leurs forces ou à reconnaître leurs réussites et utilisation d'un vocabulaire négatif à leur propre égard.

Ces observations, bien qu'attendues chez certains enfants du préscolaire, peuvent devenir préoccupantes lorsqu'elles se manifestent de manière récurrente et influencent la motivation, l'engagement et la participation aux activités d'apprentissage. C'est alors que nous nous sommes posé la question : comment soutenir concrètement ces enfants? Pour répondre à cette question, nous avons choisi de démontrer des façons de développer l'estime de soi au préscolaire.

Cadre de référence

Le développement de l'estime de soi chez l'enfant d'âge préscolaire s'inscrit dans le domaine affectif qui se construit dès les premières années de vie. Le domaine affectif englobe la connaissance de soi et le sentiment de confiance en ses capacités (ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Ce domaine constitue une base essentielle pour permettre à l'enfant de s'engager activement dans ses apprentissages, de persévérer devant les défis et de développer une attitude positive envers l'école mais aussi envers lui-même.

Pour comprendre l'estime de soi, il est nécessaire de s'intéresser au concept de soi. Le concept de soi est défini comme l'ensemble des perceptions que l'enfant entretient à propos de lui-même, de ses caractéristiques et de ses compétences. Il comprend à la fois l'image de soi, c'est-à-dire la manière dont l'enfant se décrit et l'estime de soi, qui correspond à la valeur qu'il s'attribue (Institut national de santé publique du Québec, 2022). Cette distinction est essentielle, selon certains auteurs, en effet, on considère que l'enfant doit d'abord avoir acquis un concept de soi suffisamment structuré avant de pouvoir en apprécier la valeur (Boyd et Bee, 2015).

Les théories du développement apportent également des idées importantes. Piaget et Freud proposent des visions distinctes du développement du « moi ». Piaget, par exemple, explique que le jeune enfant se situe dans une pensée égocentrique : il comprend le monde à partir de son propre point de vue. Cette manière de penser influence directement son image de soi, souvent très positive et peu nuancée. Freud, de son côté, met l'accent sur les premières relations affectives et sur la construction du « moi » à travers les expériences émotionnelles.

William James distingue le « moi » (le jugement que l'on porte sur soi-même) et le « je » (les perceptions que l'on a de soi), une distinction qui précède la séparation moderne entre concept de soi et estime de soi (Boyd & Bee, 2015). Par exemple, un enfant peut percevoir qu'il aime courir (le je) mais juger qu'il n'est pas aussi rapide que ses amis (le moi). Ces fondements théoriques montrent que la perception de soi est un processus complexe, influencé à la fois par la maturation cognitive et par les expériences relationnelles.

Plus précisément, l'estime de soi renvoie au jugement qu'un individu porte sur sa propre valeur, en lien avec ses réussites, ses compétences et son image personnelle (Naître et grandir, 2025). Chez l'enfant d'âge préscolaire, cette estime de soi est particulièrement malléable, elle se construit à partir de ses expériences quotidiennes, mais aussi à travers le regard que les autres, adultes et pairs, posent sur lui. Les interactions que l'on entretient avec l'enfant sont donc cruciales, puisqu'elles contribuent directement à son modèle interne d'estime personnelle (Boyd & Bee, 2015).

Le développement de l'estime de soi suit également une progression typique. Entre 2 et 4 ans, l'enfant entretient généralement une image idéalisée de lui-même. Entre 3 et 6 ans, sa perception devient plus réaliste et nuancée, puisqu'il commence à reconnaître ses forces et ses limites, et à intégrer les rétroactions de son entourage (Bee & Boyd, 2007). Plus tard, entre 6 et 12 ans, l'estime de soi évolue

encore davantage. Les enfants sont constamment en compagnie des autres à l'école, ils commencent alors à comparer leurs habiletés à celles des autres, constatent l'écart entre ce qu'ils souhaitent être et découvrent ce qu'ils sont capables de faire. Leurs attentes envers eux-mêmes deviennent alors plus complexes (Boyd & Bee, 2015). Cette évolution montre que le préscolaire, donc le début de la scolarisation et de l'évaluation constitue une période charnière où les bases de l'estime de soi se mettent en place.

Dans cette perspective, la qualité du climat relationnel et affectif dans lequel évolue l'enfant joue un rôle central. Le soutien émotionnel offert par l'enseignant joue également un rôle déterminant dans le développement de l'estime de soi, puisqu'un climat sécurisant et chaleureux favorise la confiance, l'engagement et la disponibilité affective de l'enfant aux apprentissages (Breton, 2020). Cette idée s'appuie sur les travaux issus de la théorie de l'attachement, selon lesquels une relation sécurisante avec l'adulte permet à l'enfant de se sentir suffisamment en confiance pour explorer, interagir et s'engager dans les activités scolaires. L'enseignant peut ainsi devenir une figure d'attachement temporaire, particulièrement lors de la transition vers le milieu scolaire, soutenant la sécurité affective et la disponibilité cognitive de l'enfant (Breton, 2020).

Les ressources professionnelles destinées au préscolaire, comme celles proposées par l'Association d'éducation préscolaire du Québec, rappellent d'ailleurs l'importance d'offrir aux enfants des occasions fréquentes de vivre des réussites, de recevoir des rétroactions positives et d'être accompagnés par un langage bienveillant qui met l'accent sur les efforts, les stratégies et les progrès plutôt que sur la performance. Ces pratiques contribuent à renforcer la perception de compétence de l'enfant et à nourrir une estime de soi stable et durable (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2025).

En somme, l'estime de soi au préscolaire repose sur un ensemble de facteurs interdépendants : la connaissance de soi, les expériences de réussite, les rétroactions reçues, la qualité des relations et le climat émotionnel de la classe. Comprendre ces fondements théoriques permet de mieux saisir comment les interventions éducatives peuvent soutenir la confiance en soi, la persévérance et la valorisation personnelle chez les enfants d'âge préscolaire.

Mise en contexte

Groupe A

La classe A est une classe de maternelle 5 ans située dans une école publique. Elle est composée de 19 élèves présentant une diversité de profils et de besoins. Parmi ceux-ci, on retrouve deux élèves doubleurs, un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ainsi qu'un élève allophone. De plus, une ressource d'aide est présente dans la classe à raison de trois heures par jour, permettant un soutien ponctuel auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Le milieu se caractérise également par un indice de défavorisation de rang 5, ce qui implique certaines réalités sociales pouvant influencer le développement global des enfants, notamment sur le plan affectif et social.

Groupe B

La classe B est une classe de maternelle 5 ans située dans une école privée et composée de 18 élèves. Tous les enfants ont passé un test de

classement pour être admis à l'école. Bien que certains élèves présentent davantage de défis sur les plans social et affectif, aucun d'entre eux ne nécessite la mise en place d'un plan d'intervention dans ces domaines. Un seul élève bénéficie d'un plan d'intervention, mais celui-ci concerne exclusivement ses apprentissages, notamment le développement du langage. Comme les apprentissages progressent rapidement dans la classe, les objectifs ont été ajustés afin de respecter ce rythme. L'enseignante assure elle-même le suivi de ce plan, puisqu'aucune technicienne en éducation spécialisée n'est attirée au groupe.

Compte tenu du rythme soutenu des apprentissages et des attentes élevées pour des élèves de maternelle, nous pouvons anticiper une certaine pression vécue par les enfants. Les exigences du milieu, combinées aux besoins observés dans la classe, créent un contexte pertinent pour analyser la mise en place d'interventions visant le développement de l'estime de soi.

Différentes manières de développer l'estime de soi

Un projet significatif et collectif

Le projet mis en place dans la classe A au préscolaire visait à favoriser le développement de l'estime de soi chez les élèves. Plus spécifiquement, il s'inscrivait dans le domaine du développement affectif et ciblait le développement du sentiment de confiance en soi ainsi que du sentiment d'appartenance au groupe (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Les interventions proposées répondaient aux besoins observés en lien avec la participation, l'engagement et la perception de compétence des élèves.

Les observations préalables ont permis de constater que plusieurs élèves ne semblaient pas ressentir un fort sentiment d'appartenance à la classe. Certains adoptaient des comportements de retrait, participaient peu aux activités collectives ou ne se sentaient pas concernés par les projets proposés. De plus, plusieurs élèves hésitaient à faire des essais ou à répondre aux questions, par peur de se tromper ou d'être jugés par leurs pairs. Cette crainte de l'erreur limitait leur engagement dans les activités d'apprentissage. Par ailleurs, il a été observé que certains élèves présentant des difficultés plus marquées, se désorganisaient avant même le début des activités. Anticipant l'échec, ils manifestaient de l'évitement, du découragement ou un refus de s'engager dans la tâche. Ces comportements s'inscrivent dans des manifestations typiques d'une faible estime de soi, notamment le sentiment d'impuissance et la peur de l'erreur (Héroux & Farrell, 1985). Ces constats ont mené à la mise en place d'un projet pédagogique visant à offrir aux élèves des expériences de réussite significatives, à valoriser leurs contributions individuelles au sein du groupe et à renforcer progressivement leur sentiment de compétence. C'est dans cette optique qu'un projet d'abécédaire collectif a été élaboré.

À la suite de plusieurs lectures, il apparaît que le développement de l'estime de soi chez l'enfant d'âge préscolaire repose notamment sur la création d'un sentiment d'appartenance, sur la valorisation des réussites ainsi que sur des expériences permettant à l'enfant de se percevoir comme compétent (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023 ; Parent & St-Louis, 2020). Dans cette perspective, le groupe-classe constitue un levier central, puisqu'il agit comme un milieu social structurant dans lequel l'enfant construit progressivement son

concept de soi à travers les interactions et les rétroactions qu'il reçoit.

Le projet d'abécédaire collectif s'inscrit précisément dans cette logique. Bien que l'objectif initial visait le développement de l'émergence de l'écrit, notamment la compréhension des fonctions de l'écrit et la correspondance phonème-graphème, nous avons constaté que ce projet favorisait également de manière significative le développement de l'estime de soi. En effet, au fil de sa mise en œuvre, une autre dimension a pris une place prépondérante : la fierté, l'engagement et le sentiment de compétence des élèves.

Dans un premier temps, l'immersion dans l'univers du cirque a permis de créer un contexte signifiant et motivant pour les élèves. Selon les principes du développement affectif, un environnement ludique et sécurisant favorise l'engagement et diminue la peur de l'erreur, ce qui est essentiel pour des enfants présentant une faible estime d'eux-mêmes (Mohand Redjda, 2021). Le fait de développer un vocabulaire commun autour d'un thème partagé a également contribué à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe, élément reconnu comme fondamental dans la construction du concept de soi.

Dans un deuxième temps, la tâche proposée, soit la création d'une page d'abécédaire à partir d'une lettre attribuée, a permis de respecter la zone proximale de développement de chacun. Cette différenciation implicite a favorisé des expériences de réussite pour tous les élèves, peu importe leur niveau. Comme le souligne Héroux et Farrell, le sentiment de compétence est un déterminant majeur de l'estime de soi : l'enfant développe une perception positive de lui-même lorsqu'il réussit des défis adaptés à ses capacités.

Les traces recueillies illustrent clairement ce phénomène. Par exemple, un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme, ayant des difficultés motrices et une faible motivation scolaire, a démontré une initiative et une fierté marquées lors de l'activité :

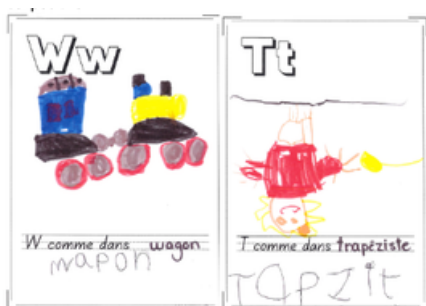
« Ohhh regarde, j'ai trouvé le t sur ce papier-là. C'est le tttt du tambour comme dans le livre. [...] Regarde, regarde, j'ai écrit le mot tout seul ! »

Ce verbatim témoigne d'un changement significatif dans le rapport de l'élève à la tâche. Alors qu'il se décourage habituellement face aux défis, il a ici été capable de s'engager, de persévérer et de reconnaître sa réussite. Cette situation illustre bien le concept d'auto-efficacité, soit la croyance de l'enfant en sa capacité à réussir une tâche, qui est étroitement liée à l'estime de soi. De plus, le fait qu'il cherche à montrer sa réussite à l'enseignante démontre un besoin de reconnaissance sociale, élément clé dans la construction du concept de soi à cet âge.

Par ailleurs, le projet a également permis de développer les compétences sociales des élèves, qui sont intrinsèquement liées au développement affectif. Les observations montrent une augmentation des interactions positives entre les pairs, notamment par l'apparition de rétroactions valorisantes :

« Oh wow, Arnaud, tu as eu une bonne idée d'aller chercher le train de la classe pour savoir comment le dessiner. »

Ce type d'échange est particulièrement significatif, puisqu'il reflète un changement dans la dynamique de classe. Les élèves ne se limitent plus à une vision individuelle de leurs réussites, mais participent activement à la valorisation des autres. Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2023), ces interactions contribuent à créer un climat bienveillant, essentiel au développement d'une estime de soi positive.



De plus, le caractère collectif du projet a joué un rôle déterminant. La création d'un produit commun, soit l'abécédaire, a permis aux élèves de se percevoir comme des membres importants d'un groupe ayant un objectif partagé. Cette responsabilisation, à travers l'attribution d'une lettre à chaque enfant, a renforcé leur sentiment d'utilité et d'importance. Comme le souligne la littérature, l'attribution de rôles sociaux adaptés favorise le développement d'une identité positive et d'un sentiment d'appartenance (Parent & St-Louis, 2020).

Finalement, ce projet illustre l'importance de la posture de l'enseignant dans le développement de l'estime de soi. En valorisant les efforts, en offrant des rétroactions spécifiques et en dédramatisant l'erreur, l'enseignante a contribué à créer un environnement sécurisant où les élèves pouvaient prendre des risques sans crainte du jugement. Ce type d'intervention s'inscrit dans une approche bienveillante, reconnue pour ses effets positifs sur l'estime de soi et l'engagement scolaire (Mohand Redjda, 2021).

Ainsi, l'analyse des traces démontre que le projet d'abécédaire a permis non seulement de soutenir le développement des compétences en littératie, mais également de favoriser de manière significative le développement de l'estime de soi chez les élèves. Les constats observés : augmentation de la participation, émergence de comportements d'encouragement et manifestation de fierté ce qui témoignent de l'impact positif d'un tel dispositif pédagogique sur le développement affectif des enfants.

Cultiver l'estime de soi chez les tout-petits

Le projet mis en place dans la classe B au préscolaire visait à soutenir le développement de l'estime de soi des élèves. Il s'inscrivait dans le domaine du développement affectif et ciblait plus précisément le sentiment de confiance en soi, tel que présenté dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2021).

Les observations préalables ont révélé que plusieurs élèves manifestaient une pression importante lors des activités dirigées ou des ateliers. Certains se décourageaient rapidement, utilisaient des propos dévalorisants à leur propre égard ou critiquaient sévèrement leur travail. Il a également été constaté que cette dynamique tendait à s'accroître et à se propager d'un élève à l'autre, contribuant à l'installation d'un climat négatif. Ces constats ont amené à ancrer le projet dans une visée de renforcement de la confiance en soi.

Afin de répondre à ces besoins, trois interventions ont été mises en place : deux destinées à l'ensemble du groupe-classe et une intervention plus ciblée pour les élèves présentant des besoins accrus. La première consistait à identifier des qualités chez les pairs à travers l'activité de « l'ami du jour ». Inspirée des recommandations de Pelletier et Labrecque (2024).



Au préalable, la lecture d'un album jeunesse avait permis d'enrichir le vocabulaire associé aux qualités personnelles. Cette activité contribuait à élargir le répertoire de mots positifs utilisables envers soi et envers les autres, tout en offrant à l'ami du jour une occasion de recevoir des rétroactions valorisantes favorisant la construction d'une image positive de soi.

La deuxième intervention, plus individualisée, s'adressait aux élèves ayant tendance à se dévaloriser. Grâce à notre mascotte « Petit-Pas », ils pouvaient pratiquer des affirmations positives et reformuler leurs pensées lorsqu'ils vivaient des difficultés. Cette démarche leur offrait un modèle langagier pour reformuler leurs pensées lorsqu'ils vivaient des difficultés. Par exemple, au lieu de dire « Je ne serai jamais capable », ils apprenaient à dire « J'apprends à ma vitesse ». Plusieurs affirmations étaient disponibles, ce qui me permettait de sélectionner celles qui correspondaient le mieux à la situation vécue.

Cette approche s'inscrit dans les pratiques recommandées pour soutenir la connaissance de soi et la régulation émotionnelle (Pelletier & Labrecque, 2024).

La troisième intervention, un système d'autoévaluation, visait à amener les élèves à reconnaître leurs réussites et leurs défis de manière autonome. Comme l'estime de soi repose sur la perception interne de ses compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021), cet outil leur permettait de prendre conscience de leurs progrès sans dépendre uniquement du regard de l'adulte. Les élèves pouvaient ainsi construire leur image de soi à partir de leurs propres attentes et de leurs propres actions. Rapidement, plusieurs élèves ont commencé à s'autoévaluer spontanément, ce qui témoigne d'un développement affectif sain, tel que décrit par Ferland (2018). Nous avons également observé des effets positifs sur la dynamique sociale.

Certains élèves, qui avaient tendance à se comparer négativement ou à se décourager rapidement, ont commencé à verbaliser davantage leurs efforts plutôt que leurs échecs. Un moment marquant a été celui où un élève, voyant un camarade se décourager, lui a dit spontanément :

« Tu peux essayer d'une autre façon la prochaine fois! »

Ce type de comportement prosocial et empathique s'inscrit dans le domaine social du programme du préscolaire, mais il révèle aussi, en parallèle, un développement affectif important. Le fait que les élèves s'encouragent entre eux et utilisent le vocabulaire proposé montre qu'ils comprennent mieux leurs émotions et celles des autres, ce qui est une compétence affective essentielle (ministère de l'Éducation du Québec, 2023).



Ainsi, l'autoévaluation n'a pas été qu'un outil individuel : elle a contribué à instaurer un climat de classe plus bienveillant, où l'effort et la persévérance prenaient une place grandissante. L'outil permet également d'enrichir les interactions avec les élèves. Lorsqu'un enfant se décourageait ou tenait des propos dévalorisants, l'autoévaluation devient un point d'appui concret pour recentrer la discussion sur ses besoins affectifs. Par exemple, si un élève dit « Je ne suis pas bon », il est facile de revenir au tableau et lui rappeler que l'objectif n'est pas d'être parfait, mais de « faire de son mieux ». Ce support visuel, constant et rassurant, est très aidant pour accompagner l'enfant dans la régulation de ses émotions et à lui offrir un cadre sécurisant. Les trois énoncés d'autoévaluation, « Je suis fier/fière de moi », « J'essaie, mais je peux faire mieux » et « Je réessaierai autrement la prochaine fois », ont permis aux élèves de situer leur expérience dans un continuum d'apprentissage. En effet, cette formulation valorise le processus plutôt que le résultat final. Les élèves comprennent peu à peu que l'amélioration est un chemin normal et valorisé, ce qui diminue la pression de performance et encourage une attitude plus ouverte face aux défis.

Dans l'ensemble, nos observations montrent que l'autoévaluation a eu un impact positif sur la conscience de soi, la régulation émotionnelle, la motivation et les interactions sociales. Les élèves identifiaient mieux leurs forces, exprimaient plus facilement leurs émotions et percevaient leurs progrès de manière plus tangible. L'intervention a contribué à instaurer un climat de classe où l'erreur est normalisée, l'effort valorisé et la réussite personnelle reconnue.

Ce que l'on retient

Bien que les deux milieux présentés se distinguent par leurs caractéristiques organisationnelles, sociales et académiques, une tendance similaire a été observée chez les élèves des deux classes, soit la présence de manifestations associées à une faible estime de soi. En effet, que ce soit dans un contexte d'école publique marqué par une plus grande hétérogénéité des profils ou dans un milieu privé caractérisé par des attentes élevées et un rythme soutenu, plusieurs élèves démontrent une crainte de l'erreur, une hésitation à s'engager dans les tâches ainsi qu'une tendance à se dévaloriser.

Cette convergence apparaît particulièrement significative, puisqu'elle met en lumière des manifestations communes qui dépassent les particularités propres à chacun des milieux. Dans les deux groupes, la peur de l'échec se traduit par des comportements observables tels que l'évitement des tâches, la réticence à participer aux échanges collectifs, le besoin fréquent de validation de l'adulte ou encore une désorganisation avant même l'entrée dans l'activité (Saint-Paul, 2007). Ces manifestations limitent non seulement l'engagement cognitif des élèves, mais également leur participation sociale, ce qui contribue à maintenir un rapport fragile à l'apprentissage.

Par ailleurs, l'analyse des observations permet de constater que ces comportements s'inscrivent dans un cercle dynamique où les perceptions de compétence influencent directement les actions de l'élève. En anticipant l'échec ou en doutant de ses capacités, l'enfant réduit ses tentatives d'engagement, ce qui diminue ses occasions de

vivre des réussites. Ce phénomène contribue à renforcer une perception négative de soi, consolidant ainsi des manifestations telles que le découragement, l'autodévalorisation ou le retrait (Pelletier & Labrecque, 2024). Ainsi, au-delà des différences contextuelles entre les milieux, c'est la manière dont l'enfant interprète ses expériences scolaires qui semble jouer un rôle déterminant dans le développement de son estime de soi.

De plus, certaines similarités observées entre les deux classes, notamment la présence d'un vocabulaire dévalorisant envers soi-même ou la peur du jugement des pairs, suggèrent que l'environnement social de la classe agit comme un amplificateur de ces perceptions (Laporte, 2004). En effet, les interactions entre élèves peuvent contribuer soit à renforcer une image de soi positive, soit à accentuer les insécurités déjà présentes. Ainsi, le climat relationnel et les normes implicites qui s'installent au sein du groupe apparaissent comme des éléments centraux à considérer dans l'analyse du développement affectif des élèves.

Conclusion

En somme, les interventions mises en place ont permis de constater qu'au-delà du choix des activités, la posture adoptée, les types de rétroactions offertes ainsi que les modèles langagiers proposés influencent directement la manière dont les élèves construisent leur perception d'eux-mêmes (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Une posture axée sur la valorisation des efforts, la reconnaissance des réussites et la normalisation de l'erreur peut contribuer à transformer progressivement le rapport de l'élève à l'apprentissage. Les deux projets se sont révélés concluants, ainsi les élèves peuvent maintenant réinvestir ces outils dans leur quotidien.

Enfin, cette démarche ouvre la voie à des pistes qui n'ont pas pu être explorées, notamment l'impact des interactions entre les pairs, la place des parents et la continuité des pratiques au sein de l'équipe-école. Ces avenues offrent des perspectives prometteuses pour poursuivre la réflexion et contribuer à un milieu préscolaire où chaque enfant peut développer une estime de soi solide, essentielle à son engagement et à son développement global.

Références

Boyd, D. R., Bee, H. L., Andrews, J., Lord, C., & Gosselin, F. (2017). Les âges de la vie : psychologie du développement humain (5e édition). Pearson.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Québec : Gouvernement du Québec.

Bretton, N. (2020). Dynamiques interactionnelles à l'éducation préscolaire cinq ans : étude des liens réciproques entre la qualité du soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant envers son enseignante et ses pairs en classe. (Thèse doctorale, Université Laval, Québec).

Ferland, F. (2018). Le développement de l'enfant au quotidien (0-6 ans) (3^e éd.). Éditions du CHU Sainte-Justine.

Dubé-Bistodeau, C. (2013). L'élaboration et la conception d'un guide pédagogique au préscolaire pour favoriser le développement d'une haute estime de soi (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke).

Héroux, L. & Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. Revue des sciences de l'éducation, 11(1), 103-117. <https://doi.org/10.7202/300482ar>

Institut national de santé publique du Québec. (2022). Le développement socioaffectif de l'enfant de 0 à 6 ans : un outil destiné aux acteurs en petite enfance. Gouvernement du Québec.

Laporte, D. (2002). Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/maternel-primaire/programmes-et-outils/programmes-et-outils>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Contenu en développement personnel et social - Éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/maternel-primaire/programmes-et-outils/programmes-et-outils>

Nalre et grandir. (2025, février). L'estime de soi chez l'enfant. Repéré à <https://nalregrandir.com>

Parent, J., & St-Louis, M. (2020). Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : Un regard sur certains facteurs de risque et de protection : Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs ». Conseil supérieur de l'éducation.

Pelletier, M.-A. (2022). La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire : un domaine de compétences socio-émotionnelles à explorer dès la période d'insertion professionnelle. Éducation et francophonie, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1007034ar>

Pelletier, M.-A., & Labrecque, M.-C. (2024). Soutenir les tout-petits au regard du domaine affectif et de la connaissance de soi. Revue préscolaire, Association d'éducation préscolaire

Redjail, M. (2021). La bienveillance et l'estime de soi à l'école : Adopter une attitude bienveillante en classe pour favoriser l'estime de soi des élèves à l'école primaire (Mémoire de master, CY Cergy Paris Université - INSPÉ de l'académie de Versailles).

Saint-Paul, J. (de) (2007). Estime de soi. Conscience en soi. Les fondements de notre équilibre personnel et social (2e éd.). Paris : Inter Éditions (1^{re} éd. 2004)

Les outils mis en place pour développer la compétence socio émotionnelle au préscolaire

Catherine-Audrey Coulombe et Eliza Parent



Introduction

Au préscolaire, les enseignants s'appuient sur un programme officiel élaboré par le ministère de l'Éducation. Celui-ci met de l'avant l'importance d'accorder aux enfants des périodes significatives de jeu libre. Plus précisément, le programme-cycle de l'éducation préscolaire recommande la mise en place de deux périodes quotidiennes de jeu libre d'une durée de 45 à 60 minutes (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 9). Dans ce contexte, l'apprentissage par le jeu constitue un élément central du développement global de l'enfant. Il représente aussi un moyen privilégié permettant à l'enfant d'explorer son environnement, d'exprimer ses émotions et de donner du sens à ses expériences. Le jeu symbolique, en particulier, offre à l'enfant la possibilité de rejouer des situations vécues, favorisant ainsi une meilleure compréhension de ses émotions, leur gestion, ainsi que le développement de ses compétences socioémotionnelles (Bouchard, 2019).

Toutefois, à cet âge, les habiletés sociales et émotionnelles sont encore en construction, ce qui amène les enfants à rencontrer divers défis dans la gestion de leurs émotions et dans leurs interactions avec autrui. Lors de notre stage final au préscolaire, nous avons d'ailleurs observé cette problématique de manière récurrente. Cette

réalité dépasse notre seule expérience, puisque plusieurs recherches indiquent également que de nombreux enseignants constatent chez leurs élèves des difficultés à reconnaître leurs émotions, à les nommer et à mobiliser des stratégies pour les réguler. Ces difficultés se manifestent particulièrement lors des périodes de jeu libre, où les interactions sociales peuvent susciter diverses réactions émotionnelles (INSPQ, 2022).

En nous appuyant sur le programme de formation de l'éducation préscolaire, et plus précisément sur deux composantes du domaine affectif, soit la capacité à exprimer ses émotions ainsi qu'à les réguler, nous avons conçu et mis en œuvre un projet visant à soutenir le développement de ces compétences chez nos élèves (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 30). En privilégiant d'abord le développement de l'habileté à exprimer ses émotions, nous avons accompagné les enfants vers une meilleure compréhension de celles-ci, constituant ainsi une étape importante menant à une régulation émotionnelle plus efficace (INSPQ, 2022). Nos projets nous ont donc permis de nous pencher sur la question essentielle suivante : comment aider les enfants du préscolaire à reconnaître et à nommer leurs émotions ?

Les compétences socioémotionnelles au préscolaire

Afin de répondre à notre question, il est essentiel de définir le concept central qui oriente nos analyses. Comme mentionné précédemment, cet article s'intéresse principalement aux outils et aux interventions permettant de soutenir le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant d'âge préscolaire. Il importe donc de préciser ce que recouvrent ces compétences ainsi que leur processus de développement.

Les compétences socioémotionnelles correspondent à un ensemble d'habiletés qui permettent à l'enfant de reconnaître, d'exprimer, de comprendre et de réguler ses émotions, tout en établissant des relations harmonieuses avec les autres (INSPQ, 2022). Toutefois, les recherches indiquent qu'entre 4 et 5 ans, les enfants ne possèdent pas encore l'ensemble des habiletés nécessaires pour entretenir de telles relations (Landry et Gendron, 2024). Cette réalité s'explique notamment par l'immaturité du cortex frontal, une région du cerveau qui n'atteint sa pleine maturité qu'autour de 25 ans (Papalia et Feldman, 2014). Or, cette structure est essentielle, puisqu'elle est responsable des fonctions exécutives, dont l'expression des émotions visant l'autorégulation émotionnelle (Diamond, 2002). Ainsi, le développement des compétences socioémotionnelles peut représenter un processus exigeant pour les jeunes enfants. Néanmoins, certaines recherches démontrent que les expériences vécues avec l'entourage, qu'il s'agisse des pairs ou des adultes, exercent une influence significative sur leur capacité à réguler leurs émotions (Mann, 2017).

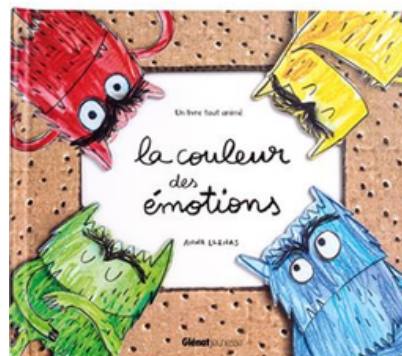
Considérant que ce développement repose sur trois composantes principales, nous avons choisi de centrer notre réflexion sur la première, soit l'expression des émotions (INSPQ, 2022). Cette habileté renvoie à la capacité de l'enfant à exprimer ses émotions, tant verbalement que non verbalement, par des gestes ou des expressions faciales (Bouchard, 2019). Une fois cette compétence mieux maîtrisée, l'enfant peut progresser vers la compréhension des émotions, qui constitue la composante suivante (INSPQ, 2022). Celle-ci implique la capacité à donner du sens à ses propres émotions. Elle permet également à l'enfant de mieux saisir les situations vécues, notamment en contexte scolaire, et de s'y adapter en tenant compte de ses émotions et de celles des autres (Bouchard, 2019 ; Landry et coll., 2021). La dernière étape, qui représente l'objectif visé du développement des compétences socioémotionnelles, à l'issue des interventions, correspond à la régulation des émotions. L'autorégulation émotionnelle renvoie à la capacité de l'enfant à exercer un certain contrôle sur ses émotions et ses comportements, favorisant ainsi des interactions positives et harmonieuses avec ses pairs (Montminy, 2020).

En contexte scolaire

Afin de favoriser ce développement, nous avons mis en place un projet d'intervention dans le cadre de notre stage 4. Celui-ci s'est déroulé dans deux classes de maternelle 5 ans au préscolaire, chacune composée d'un groupe restreint d'environ 10-12 élèves.

Dans cette mise en projet, nous avons ciblé la première habileté liée aux compétences socio-émotionnelles, soit la capacité à exprimer et nommer ses émotions, tant de manière verbale que non verbale (INSPQ, 2022). Ainsi, l'ensemble des interventions proposées visait à amener les élèves à reconnaître et exprimer leurs émotions, dans le but de les accompagner progressivement vers une meilleure compréhension et, éventuellement, une régulation de celles-ci à l'aide d'outils adaptés (Bouchard, 2019).

Tout d'abord, nous avons eu recours à la littérature jeunesse, qui constituait l'une des principales stratégies de nos projets. En effet, celle-ci permet d'aborder des sujets plus complexes et sensibles auprès des jeunes enfants, notamment grâce aux images, à l'humour et aux figures de style, qui rendent les concepts plus accessibles et signifiants (Bibeau, 2021). Nous avons utilisé la lecture interactive de l'album jeunesse *La couleur des émotions* (Anna Llenas, 2017), suivie d'une discussion en groupe. L'album s'avère particulièrement pertinent, puisqu'il permet d'associer chaque émotion à une couleur spécifique. Par exemple, la joie est représentée par le jaune, tandis que la colère est associée au rouge. Cette association offre aux élèves une représentation visuelle concrète, facilitant ainsi la compréhension et la mémorisation des différentes émotions. Bref, cette activité nous a permis d'introduire et d'identifier les principales émotions que nous souhaitions faire apprendre aux élèves, soit la joie, la tristesse, la colère, la sérénité, la peur et l'amour. De plus, selon les études, la littérature jeunesse est un excellent outil pédagogique pour favoriser le développement du langage oral (Trotobas, 2021). À la suite de la lecture, un moment d'échange a été proposé, au cours duquel les élèves étaient invités, selon leur volonté, à partager une situation vécue en lien avec une émotion. Ils devaient également être en mesure de nommer l'émotion associée à leur expérience. Par exemple, un élève a mentionné avoir ressenti de la joie lorsqu'il est allé au cinéma avec ses parents. Un autre élève a partagé avoir vécu de la tristesse lors du décès de son chien, allant jusqu'à dire qu'elle pleurait à ce moment-là. Ainsi, ces échanges ont permis d'ancrer les apprentissages dans des expériences concrètes et significatives pour les élèves, tout en favorisant la reconnaissance et l'expression des émotions à partir de situations vécues.



COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES

L'expression

La compréhension

La régulation

Une deuxième intervention mise en place afin de développer la compétence socio-émotionnelle liée à l'expression des émotions a été l'instauration d'une activité quotidienne. Dans chacun de nos milieux, nous avons utilisé les personnages de l'album *La couleur des émotions* (Anna Llenas, 2017), que nous avons préalablement imprimés et plastifiés. Lors de la routine du matin ou au retour du dîner, les élèves étaient invités à identifier l'émotion qu'ils ressentaient en posant une action concrète : écrire leur prénom à côté de l'émotion choisie, inscrire leur chiffre de classe ou encore déplacer une épingle à leur nom. Par la suite, l'enseignante modélisait la tâche en nommant l'émotion qu'elle ressentait ainsi que la raison associée. À partir de cela, nous faisions quelques exemples avec les émotions des élèves. Nous pouvions donc les accompagner afin de nommer et de mieux comprendre l'émotion vécue. Cette démarche permettait de faire un lien entre l'expression des émotions, qui est l'habileté 1 et leur compréhension qui est l'habileté 2 des compétences socioémotionnelles. Puis, selon les journées et les intentions pédagogiques, notamment lorsque l'objectif était davantage centré sur l'expression des émotions, l'enseignante pouvait demander à l'élève de nommer son émotion, puis inscrire elle-même son prénom / chiffre à l'endroit approprié. Cela amenait l'élève à verbaliser correctement l'émotion ressentie. Enfin, les élèves avaient la possibilité de modifier leur choix au cours de la journée, à des moments jugés pertinents. Cette flexibilité leur permettait de reconnaître que les émotions évoluent et peuvent changer selon les situations vécues.

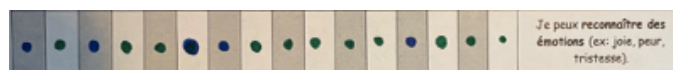


Analyse et résultats

Les retombées de notre projet se sont révélées particulièrement significatives. En effet, nous avons été en mesure de répondre à notre question essentielle, soit comment soutenir les enfants du préscolaire dans la reconnaissance et la nomination de leurs émotions. Ainsi, la mise en place d'une diversité d'outils et de stratégies nous a permis d'accompagner efficacement les enfants dans le développement de cette compétence.

Premièrement, l'utilisation de l'album *La couleur des émotions* (Anna Llenas, 2017) a contribué à une amélioration marquée de la capacité des enfants à nommer leurs émotions. À la suite de la lecture, nous avons associé chaque émotion à une couleur, à des expressions faciales ainsi qu'à des affiches installées dans la classe. Cette approche a permis aux élèves de se référer à des repères visuels

concrets et de créer des associations entre émotions et couleurs, facilitant ainsi l'intégration du vocabulaire émotionnel. De plus, les images représentant différentes expressions émotionnelles ont joué un rôle important dans les apprentissages. Après quelques semaines, les enfants étaient en mesure de reconnaître et de nommer les émotions de façon plus autonome. Ces supports visuels ont également été intégrés à une routine quotidienne (le matin ou après le dîner), où chaque enfant pouvait identifier l'émotion qu'il ressentait en inscrivant son nom ou son numéro. Cette répétition fréquente a favorisé l'exposition régulière au vocabulaire des émotions et a permis aux élèves de le réinvestir dans différents contextes. Ainsi, les enfants ont progressivement développé leur capacité à nommer leurs émotions, ce qui témoigne de l'acquisition de cette première composante des compétences socio-émotionnelles. Les résultats observés sont appuyés par une grille d'évaluation élaborée en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire. Le code de couleur utilisé indique que plusieurs élèves atteignent pleinement la cible (bleu), étant capables de nommer les émotions de façon constante, tandis que d'autres (vert) y parviennent généralement, malgré certaines hésitations. Dans l'ensemble, ces interventions ont permis d'enrichir de manière significative le vocabulaire émotionnel des enfants et de soutenir le développement de cette compétence essentielle.



Nous avons également observé une amélioration significative lors des périodes de jeux libres, des contextes propices à l'émergence de petits conflits entre les enfants. Dans ces situations, les élèves se sont montrés davantage outillés pour résoudre leurs différends de manière autonome. En effet, lors de conflits, plusieurs étaient en mesure de nommer l'émotion ressentie et d'engager un dialogue afin de trouver une solution à la situation problématique. Par ailleurs, nous avons constaté un développement progressif de la capacité des enfants à comprendre les émotions, au-delà de leur simple identification. Cette évolution a été particulièrement observable lors de la routine du matin, où « l'ami du jour » devait non seulement nommer son émotion, mais aussi en expliquer la cause. Cette pratique a permis aux enfants de faire des liens entre les émotions et des situations concrètes, favorisant ainsi une meilleure compréhension de celles-ci. De plus, cette prise de conscience a contribué à améliorer la perception des émotions chez autrui. Par exemple, dans des contextes de résolution de conflits, les élèves étaient davantage en mesure de reconnaître l'état émotionnel d'un pair (comme la colère) et d'ajuster leurs comportements en conséquence. Ainsi, ils démontraient une meilleure compréhension des émotions des autres, ce qui soutient le développement de relations interpersonnelles plus harmonieuses.

Conclusion

En somme, ce projet d'intervention mené au préscolaire a permis de mettre en lumière l'importance d'un enseignement explicite et structuré des émotions dès le jeune âge. En s'appuyant sur des outils concrets, tels que la littérature jeunesse, les supports visuels et les routines quotidiennes, nous avons pu accompagner les élèves dans le développement de leur capacité à reconnaître et à nommer leurs émotions. Les résultats observés démontrent que ces pratiques favorisent non seulement l'enrichissement du vocabulaire émotionnel,

mais également une meilleure compréhension des émotions vécues par soi et par les autres.

Par ailleurs, les retombées positives observées lors des périodes de jeu libre, notamment en ce qui concerne la résolution de conflits et la qualité des interactions entre pairs, témoignent du rôle essentiel des compétences socioémotionnelles dans le développement global de l'enfant. Ce projet confirme également que l'expression des émotions constitue une étape fondamentale menant progressivement vers leur compréhension, puis leur régulation.

Enfin, cette expérience nous amène à reconnaître l'importance du rôle de l'enseignant comme guide et modèle dans le développement de ces compétences. En offrant un environnement sécurisant, des occasions d'échange et des stratégies adaptées, il est possible de soutenir de manière significative les enfants dans leur développement socioémotionnel, contribuant ainsi à leur bien-être et à leur réussite éducative.

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

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.

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-socioaffectif-enfant-0-5-ans.pdf>

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>

Landry, S., & Gendron, M. (2024). Comprendre les habiletés sociales à l'éducation préscolaire : un premier pas pour mieux les soutenir! Revue Préscolaire – AÉPQ, volume no 621, p. 65-71. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/d95a6bda-5657-4fff-97b2-06c3f0c78163?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn621-2024>

Llenas, A. (2017). La couleur des émotions. GLÉNA.

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

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

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-deducation-prescolaire-5-ans.pdf

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

Trotobas, (2021).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>

La confiance en soi : un super-pouvoir!

Pénélope Simard



Introduction

L'éducation préscolaire est un monde fascinant qui permet aux enfants de se développer et de vivre des expériences enrichissantes afin de se préparer à leur parcours scolaire. Bien que ce soit deux ans qui ne soient pas obligatoires au Québec, elles contribuent à « mettre les bases pour la scolarisation » (Ministère de l'Éducation, 2023, p.4) et bien plus encore, elles visent à favoriser le développement global des enfants et à leur donner des outils pour la vie. Dans cette optique et selon le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2023), il y a cinq domaines de développement à prendre en compte, soit le domaine physique et moteur, le domaine affectif, le domaine langagier, le domaine cognitif et le domaine social. Ils doivent être travaillés simultanément puisqu'ils ont une relation d'interdépendance et « ce qui se produit dans un domaine influence tout leur développement » (Ministère de l'Éducation, 2023, p.13).

Comme chacun d'entre eux, le domaine affectif joue un rôle bien important et son niveau de développement à la fin du cheminement préscolaire peut entraîner des répercussions tout au long de la vie d'un enfant. Il se déploie en deux axes, soit celui de la Connaissance de soi et celui du Sentiment de confiance en soi (Ministère de l'Éducation, 2023). Lorsqu'il est question du sentiment de confiance en soi, on vise surtout

à travailler pour développer l'autonomie et l'assurance des enfants. Cela permet par la suite de « développer les compétences nécessaires pour entreprendre et poursuivre des projets » (Charron, 2021, p. 52) et également de se sentir suffisamment en sécurité pour prendre des risques et se dépasser à l'école et dans la vie quotidienne. Ce sont des comportements fortement souhaitables, donc il est primordial de cultiver le domaine affectif et plus précisément cet axe de développement. Or, le concept de confiance en soi peut sembler plutôt complexe et il est possible de se sentir désemparé face à celui-ci dans un contexte éducatif. De là vient la question à laquelle cet article tentera de répondre :

Comment aider les enfants d'une classe de maternelle à développer leur confiance en soi?

Le sentiment de confiance en soi et les moyens pour le développer

Tout d'abord, il convient d'établir clairement ce qui correspond au sentiment de confiance en soi, surtout qu'il est parfois confondu avec l'estime de soi. Selon Royer et Coutu, « [l]a confiance en soi réfère à la croyance en ses capacités, en ses idées et en soi-même » (cité par Breton, 2024, p.84). Il n'est pas ici question de se croire invincible ou de se croire capable de tout réaliser, mais plutôt de croire que nous avons des forces, des compétences et des capacités qui nous permettent de nous mettre en marche pour réaliser des projets, par exemple. L'estime de soi, quant à elle, est en lien avec l'opinion que nous avons de nous-mêmes (Guillon et Crocq, 2004) et de notre valeur personnelle. Elle fait donc référence à ce que nous sommes à nos yeux, alors que la confiance en soi réfère à ce que nous croyons être capables de faire. Cette dernière est donc souvent liée à l'action et est en quelque sorte plus réaliste. Cette croyance en ses capacités est indispensable pour qu'un enfant progresse et se développe adéquatement dans le milieu scolaire (Vers le Haut, 2024, p.26), mais également dans la vie en général. En effet, pour qu'un enfant évolue, il doit se sentir assez en sécurité et avoir suffisamment confiance en lui pour relever de nouveaux défis et ainsi ne pas stagner. De plus, la confiance en soi permet de réessayer après un échec puisqu'une personne réellement confiante croira qu'elle a tout de même le potentiel de réussir, malgré une première défaite, ce qui est un comportement à encourager dès un jeune âge.

Par ailleurs, la confiance en soi joue un rôle majeur dans la création de relations de confiance avec ceux et celles qui nous entourent, pour ne pas dire qu'elle est l'essence-même de la confiance (Moreau, 2018). Selon le chercheur en éducation Didier Moreau, « je ne peux me fier à quelqu'un et le traiter en ami que si j'ai préalablement confiance en mon propre jugement » (2018), ce qui veut dire que le développement du domaine social dépend très clairement de l'axe Sentiment de confiance en soi du domaine affectif. Dans le même ordre d'idées, une confiance en soi plus développée affecte positivement le développement des trois autres domaines de développement ciblés dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2023) puisqu'elle peut donner le courage nécessaire aux enfants pour se dépasser. En d'autres mots, la confiance en soi « s'avère être un déterminant fondamental de sa capacité à grandir, apprendre, nouer des relations [et] se projeter dans sa vie future » (Vers le Haut, 2024, p19).

Or, il est essentiel de savoir que le sentiment de confiance en soi ne s'impose pas et il ne se crée pas. Non seulement il est partiellement le produit de l'environnement dans lequel les enfants baignent, mais surtout, il se bâtit et « se forme au gré des expériences d'apprentissage, des connaissances acquises, et se nourrit des interactions des enfants, entre eux et avec les adultes » (Vers le Haut, 2024, p.13). En tant que personne enseignante, c'est donc notre rôle de créer des expériences d'apprentissage et de mettre en place des mesures afin que la confiance en soi des enfants qui nous sont confiés soit déployée à son plein potentiel. D'ailleurs, plusieurs chercheurs en éducation ont travaillé pour identifier des moyens concrets afin de favoriser ce déploiement.

Il y a entre autres le psychologue canadien Albert Bandura qui lui liait la croyance en nos propres capacités au sentiment d'efficacité personnelle et il avait identifié quatre leviers pour le maximiser (Rondier, 2003). Le premier est de permettre aux personnes, et dans le cadre de l'éducation préscolaire, aux enfants, de vivre des expériences de réussite. Il s'agit ici de mettre en place des conditions pour que l'enfant puisse réussir lorsqu'il essaie quelque chose de nouveau pour la première fois, afin qu'il « prenne conscience de sa maîtrise » (Vers le Haut, 2024, p.32) et que sa curiosité soit suscitée. Selon les travaux de Bandura, « [l]e succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment » (Rondier, 2003).

Le deuxième levier à utiliser pour développer le sentiment d'efficacité personnelle et donc la confiance en soi est de faire vivre des expériences indirectes aux enfants (Rondier, 2003). En d'autres mots, il faut permettre aux enfants d'observer leurs pairs « vivre sans difficulté une situation perçue comme complexe » (Vers le Haut, 2024, p.32) afin qu'ils soient mutuellement des modèles de réussite les uns pour les autres.

La persuasion verbale est le troisième levier à travailler pour augmenter la confiance en soi. On parle ici de faire aux enfants des commentaires, des rétroactions, des encouragements personnalisés, constructifs et positifs pour augmenter leur « croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement » (Rondier, 2003) ou l'action recherchée.

Le quatrième levier est l'état physiologique et émotionnel. Selon les recherches de Bandura, si une personne associe un grand stress à l'échec, elle a plus de chances de douter d'elle-même puis d'échouer (Rondier, 2003), d'où l'importance de créer un environnement dans lequel l'erreur et l'échec sont perçus comme des étapes dans le processus du succès plutôt qu'une finalité.

De son côté, Nathalie Breton, chargée de cours à l'Université Laval et enseignante d'expérience, a elle aussi identifié des moyens afin de favoriser le développement de la confiance en soi et ce, spécialement chez les enfants en âge préscolaire (Breton, 2024, p. 84). Parmi les nombreux moyens qu'elle nomme dans son article dans la Revue préscolaire (2024, p.84), il y a notamment les suivants qui étaient particulièrement pertinents dans le cadre de mon projet :

- « Favoriser les interventions affectives diverses et fréquentes »;
- « Partager et présenter leurs réalisations devant leurs pairs »;
- « Inciter les enfants à réfléchir sur leurs habiletés et leurs compétences et à évaluer leur progression »;
- « Accompagner les enfants dans l'utilisation d'un langage positif pour se décrire et parler d'eux-mêmes »;
- « Inciter les enfants à faire face à des situations nouvelles ou changeantes »;
- « Donner aux enfants la possibilité de faire des choix ».

Ce sont tous des moyens concrets et qui sont plutôt simples à mettre en place dans une classe préscolaire. Ils visent précisément à rendre l'environnement sécurisant pour les enfants et à développer les deux composantes de l'axe Sentiment de confiance en soi, soit Expérimenter son autonomie et Réagir avec assurance (Ministère de l'Éducation, 2023, p.15), du domaine affectif.

De manière plus générale, dans *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (Bouchard, 2019), les auteurs nous rappellent l'importance de, nous-mêmes, en tant qu'enseignants et enseignantes, croire en nos élèves et de leur en faire part régulièrement afin qu'eux aussi croient en eux-mêmes. Cette idée provient du concept de prophétie auto-réalisatrice selon lequel « [l']enfant tend à confirmer, par ses comportements, ses attitudes et sa manière d'être, les attentes ou les images que lui reflète son entourage » (Bouchard, 2019, p.313). De ce fait, si un enfant se trouve dans une classe dans laquelle les adultes et ses pairs se montrent verbalement encourageants et qu'ils expriment fréquemment la confiance qu'ils ont en ses capacités, il a davantage de chances de développer son sentiment de confiance en lui.

Les moyens utilisés en classe

Dans le cadre de mon stage 4, je me trouvais dans une classe plutôt homogène au niveau socioéconomique et dans laquelle tous les enfants se développaient bien globalement. Évidemment, ils n'étaient pas nécessairement tous rendus au même stade de développement, mais j'étais consciente de l'importance « d'accepter l'unicité de chacun, sans comparer les enfants les uns avec les autres de la classe ou avec une norme » (Charron et al., 2021, p. 52) et il n'en restait pas moins que l'ensemble était en progression. Or, j'avais identifié que plusieurs élèves se décourageaient rapidement lors de la réalisation de tâches plus difficiles et que certains annonçaient parfois qu'ils ne seraient pas capables avant même d'avoir essayé quoi que ce soit. Le manque de confiance en soi était visible aussi chez certains élèves qui demandaient constamment la validation de l'adulte ou encore chez d'autres qui arrivaient très difficilement à s'affirmer avec leurs pairs et avec l'adulte. On peut donc dire que les composantes Réagir avec assurance et Expérimenter son autonomie de l'axe du Sentiment de confiance en soi (Ministère de l'Éducation, 2023, p.15) étaient toutes les deux à travailler. Dans la pratique de mon enseignante, il était possible d'observer qu'elle avait déjà certaines mesures en place pour développer le domaine affectif et particulièrement la confiance en soi. Par exemple, elle disait fréquemment aux enfants de sa classe qu'elle les avait choisis pour être dans son groupe parce qu'elle trouvait qu'ils avaient plusieurs belles qualités et elle insistait souvent sur le fait qu'elle avait confiance en eux. Ces paroles bienveillantes et ces marques de confiance sont parfaitement alignées à la fois avec le concept de prophétie auto-réalisatrice (Bouchard, 2019, p.313), les interventions affectives fréquentes (Breton, 2024, p.85), l'utilisation du langage positif (Breton, 2024, p.89) et la persuasion verbale de Bandura (Rondier, 2003).

De mon côté, j'ai décidé de mettre en place davantage de moyens en me fiant aux résultats de mes recherches. Pour bâtir mon Projet d'intervention en contexte (PIC), j'ai d'abord décidé de me baser sur les intérêts de mes élèves afin de bien sûr les rendre et les garder intéressés. C'est pour cette raison que j'ai élaboré une thématique de super-héros sur laquelle allait se reposer la majorité des nouvelles mesures que j'allais mettre en place pour développer la confiance de mes élèves. Non seulement les super-héros étaient appréciés de tous dans ma classe de stage, mais en plus, les liens avec le concept de sentiment d'efficacité personnelle et de confiance en soi sont très simples à mettre en évidence!

Le thème a été introduit grâce à la littérature jeunesse avec l'album *La*

classe des super-héros (Román, 2023) dans lequel une classe est présentée et chaque élève a un super-pouvoir qui le rend unique. Or, ces pouvoirs n'ont rien de magique puisque ce sont simplement les qualités et les forces des élèves, donc suite à la lecture de l'album, il a été facile de faire remarquer aux enfants de ma classe qu'ils avaient eux-aussi des « super-pouvoirs », donc des super-qualités. Dans les semaines qui ont suivi, nous avons d'ailleurs fait une activité pour trouver une des super-qualités de chaque enfant de la classe.



Source de l'illustration : <https://livresjeunesse.ca/products/la-classe-des-super-heros>

Au tout début du projet, nous avons eu une discussion de groupe sur le concept de confiance en soi pendant laquelle j'ai questionné les élèves sur sa signification et son importance. J'ai été impressionnée par leur savoir et spécialement par un enfant qui m'a répondu : « La confiance en soi, c'est croire que tu es capable de faire des choses. » Cette réponse mettait parfaitement la table pour ce qui allait suivre.

Concrètement, au cours des semaines qui ont suivi, j'ai mis en place trois moyens pour favoriser le sentiment de confiance en soi qui étaient tous liés au thème des super-héros.

1. Les super-défis de la confiance

Chaque matin, je présentais un super-défi de la confiance que les enfants avaient à réaliser, s'ils le souhaitaient, au courant de la journée. C'était l'occasion pour eux de se dépasser et surtout de faire « face à des situations nouvelles » (Breton, 2024, p.89). Les défis étaient bien sûr en lien avec les deux composantes de l'axe de la confiance en soi et surtout, ils étaient accessibles pour les élèves afin de leur permettre de vivre des expériences de réussite (Rondier, 2023). Par ailleurs, les enfants avaient la liberté de choisir le moment de la journée et la situation dans laquelle relever leur défi, ce qui correspond aussi à un moyen de favoriser la confiance en soi selon Breton (2024, p.86), tout comme le fait de présenter leur réussite devant leurs pairs (Breton, 2024, p.88) à la fin de la journée lorsque nous faisons le bilan. Si certains enfants n'avaient pas réussi le défi au courant de la journée, ils pouvaient toujours se reprendre le lendemain et il n'en reste pas moins qu'ils vivaient tout de même une expérience indirecte de réussite (Rondier, 2003), ce qui est également positif selon Bandura.

2. Les super-affirmations

À la fin de la routine matinale au tapis, j'avais ajouté une étape que je présentais comme Nos affirmations de super-héros. Je

Bandura (Rondier, 2003) et de prophétie auto-réalisatrice (Bouchard, 2019, p.313), ainsi que l'idée d'« [a]ccompagner les enfants dans l'utilisation d'un langage positif pour se décrire et parler d'eux-mêmes » (Breton, 2024, p.88). Les affirmations étaient simples, donc les enfants les ont rapidement apprises par cœur et ils se réjouissaient de les dire debout, en position de super-héros avec un bras dans les airs. C'était une manière joyeuse de disposer les enfants aux apprentissages et de leur permettre d'avoir un vocabulaire positif pour parler d'eux-mêmes.



1.Les super-responsabilités

Une fois le thème des super-héros et l'approfondissement du concept de la confiance en soi bien entamés, j'ai introduit aux élèves les super-responsabilités. C'était l'occasion idéale de leur exprimer à quel point j'avais confiance en eux et en leurs capacités, ce qui fait encore une fois référence à la notion présentée notamment par Bandura (Rondier, 2003), Breton (2024) et Bouchard (2019) que de parler positivement aux enfants et de leur démontrer toute la confiance que nous avons en eux augmente leur propre croyance en leurs capacités. Par ailleurs, dans le contexte dans lequel je me trouvais, c'était une situation nouvelle pour la plupart des enfants de se retrouver avec une responsabilité, ce qui est propice pour développer son autonomie d'une manière différente. J'avais moi-même choisi les super-responsabilités que chaque enfant aurait, en tenant compte de leurs forces et de leur unicité afin que cela demeure une expérience positive pour tous. Finalement, en plus de ces trois moyens très concrets, je faisais également attention de multiplier mes interventions affectives (Breton, 2024, p.85) afin que les enfants se sentent dans un milieu sécurisant et propice au développement de leur domaine affectif. En m'inspirant de mon enseignante associée, j'ai voulu rappeler plus souvent aux enfants de la classe, de manière individuelle ou commune, que j'avais confiance en eux et que je savais qu'ils avaient des forces et la capacité de réussir.

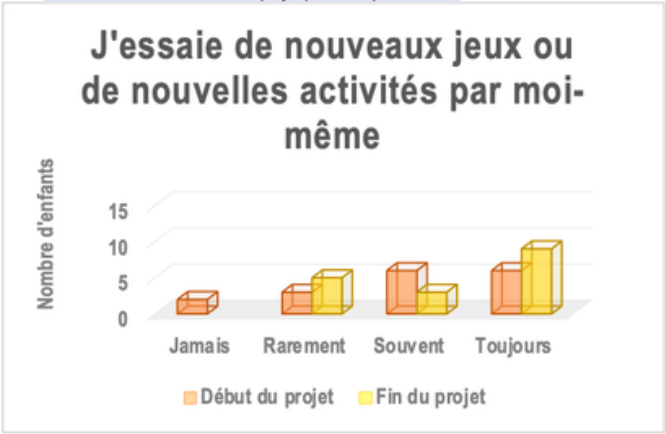
Les traces récoltées

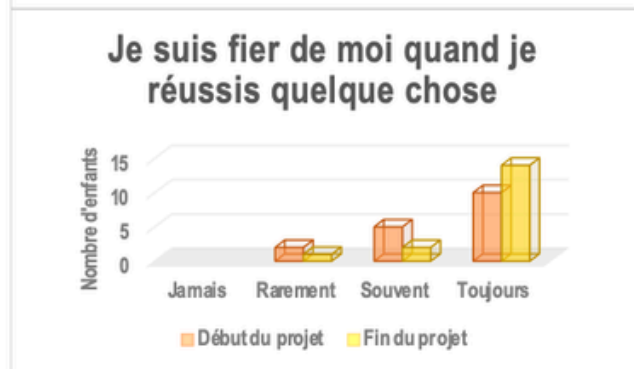
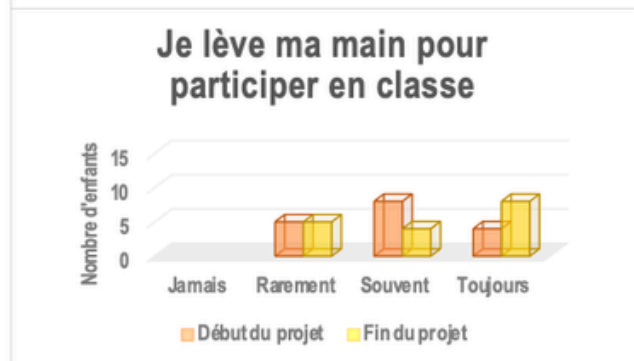
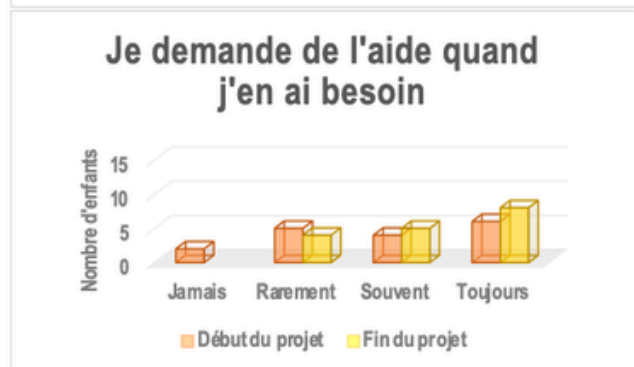
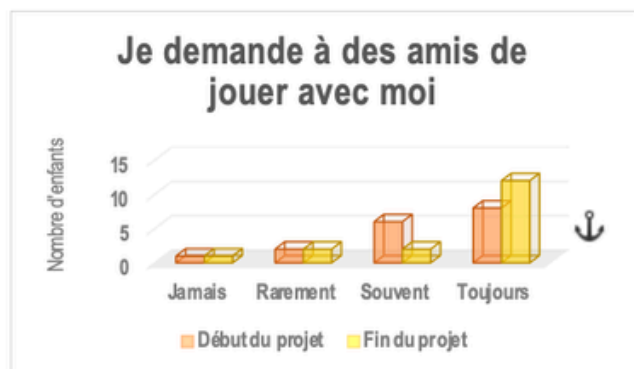
Le développement du sentiment de confiance en soi est un concept qui est plutôt complexe à documenter et à évaluer puisqu'il est global, sujet aux fluctuations et difficilement observable. On peut bien sûr se baser sur quelques manifestations d'assurance et d'autonomie, mais il n'en reste pas moins que d'évaluer le sentiment d'autrui peut être ambigu. C'est pourquoi j'ai décidé de procéder par autoévaluation pour évaluer la progression du développement de la confiance en soi des élèves de ma classe. De plus, cela s'arrimait parfaitement avec la proposition de Breton d'« [i]nciter les enfants à réfléchir sur leurs habiletés et leurs compétences et à évaluer leur progression » (2024, p.88) dans le but d'accroître leur assurance. J'ai établi cinq critères en lien avec les composantes ciblées du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2023) et j'ai fait faire l'autoévaluation individuellement aux enfants au début de mon PIC et après celui-ci. J'avais bien évidemment expliqué comment fonctionnait une autoévaluation et chacun des critères de celle-ci, mais il faut tout de même prendre en considération que c'était la toute première fois que les enfants de la classe s'évaluaient ainsi. Pour le barème, j'ai eu recours à des termes en lien avec la fréquence que je réexpliquais individuellement à chaque fois que je faisais faire l'autoévaluation, mais j'avais également mis des pictogrammes afin que les enfants aient aussi un repère visuel.

MON AUTOÉVALUATION
Prénom: _____

	Jamais	Rarement	Souvent	TOUJOURS!
Semaine du 17 novembre				
J'essaie de nouveaux jeux ou de nouvelles activités par moi-même.				
Je demande à des amis de jouer avec moi.				
Je lève ma main pour participer en classe.				
Je demande de l'aide quand j'en ai besoin.				
Je suis fier de moi quand je réussis quelque chose.				

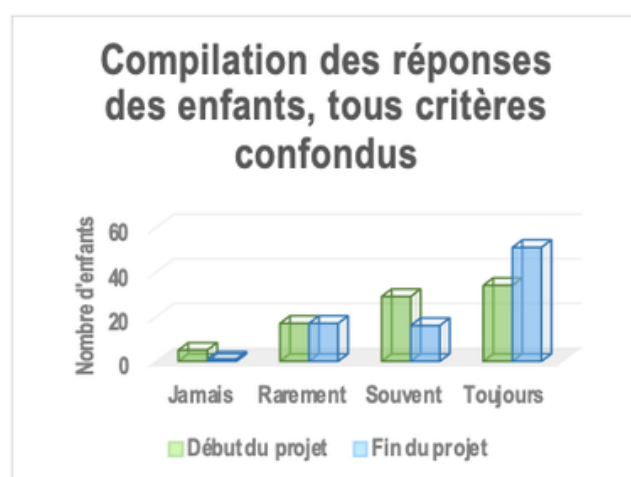
Les résultats des autoévaluations ont été compilés dans des graphiques qui permettent d'observer l'évolution des réponses entre le début et la fin de mon projet pour chaque critère.





On peut notamment observer que peu d'enfants considéraient qu'ils ne faisaient jamais les critères ciblés. De plus, il est évident que pour chacun d'entre eux, davantage d'enfants ont choisi « Toujours » lors de la deuxième autoévaluation.

Afin d'avoir un portrait encore plus global de la progression des enfants, j'ai également mis mes données dans un seul graphique avec tous les critères.



Ce graphique fait entre autres ressortir de manière évidente que les enfants ont beaucoup plus répondu « Toujours » à la fin du projet. L'une des hypothèses potentielles qui pourrait expliquer cela est le fait que suite à la première auto-évaluation, ils savaient quels étaient les comportements « souhaitables » alors ils ont peut-être fait plus d'efforts pour les adopter.

Le but de cette évaluation était d'observer si les enfants avaient progressé concernant le développement de leur confiance en soi au cours des semaines passées dans le thème des super-héros. Je voulais ainsi valider si ce que j'avais mis en place comme moyens en me basant sur mes recherches avait eu un impact sur la croyance en leurs capacités des petits super-héros de ma classe de stage. Au premier abord, selon les graphiques, on peut affirmer qu'il y a bel et bien eu une progression entre le début et la fin de mon PIC.

Constats et conclusion

Quelques constats ressortent de mon projet et des traces que j'ai pu récolter.

Premièrement, il est évident qu'il y a eu une évolution dans le développement du sentiment de confiance en soi chez les enfants de la classe de stage. Les autoévaluations le démontrent, mais je peux aussi l'affirmer en tant qu'observatrice de la progression. Puisque nous parlions beaucoup de confiance en soi et que l'autonomie, l'assurance, la persévérance et le dépassement de soi étaient mis de l'avant à tous les jours dans nos discussions, dans les activités et dans les défis proposés, les enfants étaient particulièrement motivés à fournir des efforts pour essayer de nouvelles choses, prendre des risques et parler positivement d'eux-mêmes et des autres. De plus, le fait que le tout tourne autour des super-héros faisait en sorte que c'était simultanément concret et ludique pour eux.

Deuxièmement, grâce à l'évolution démontrée par les autoévaluations et mes observations, je peux en venir à un autre constat : Les moyens que j'ai mis en place suite à mes recherches ont aidé les enfants de la classe de maternelle dans laquelle je me trouvais à développer leur confiance en soi. On peut donc affirmer que les expériences de réussite (Rondier, 2003), les expériences indirectes (Rondier, 2003), l'utilisation de langage positif (Breton, 2024, p.88), les situations nouvelles dans un milieu sécurisant (Breton, 2024, p.89), la présentation des réalisations devant leurs pairs (Breton, 2024, p.88) sont quelques moyens parmi tant d'autres qui contribuent au développement de la confiance en soi chez les enfants en âge préscolaire.

Troisièmement, il faut constater que l'autoévaluation était un choix certes intéressant puisque c'est une occasion pour les enfants de commencer à se familiariser avec cette sorte d'introspection et parce que c'était pour évaluer un sentiment, mais il n'en reste pas moins que ce n'est pas le type d'évaluation le plus fiable. Les enfants s'autoévaluaient pour la première fois et ils ne prenaient pas tous la tâche sérieusement. Néanmoins, j'ai conservé les réponses des enfants qui semblaient les donner plus aléatoirement et je ne leur faisais pas de commentaire parce que je ne voulais pas fausser les résultats. Leurs réponses n'étaient pas nécessairement précises concernant leur perception de soi, mais elles communiquaient tout de même de l'information quant à leur perception de la tâche. Par ailleurs, cela ne concernait que quelques enfants puisque la majorité d'entre eux semblait réfléchir avant de répondre.

Quatrièmement, dans le cadre de mon stage, mon PIC s'étalait sur environ seulement trois semaines, ce qui est très peu de temps pour modifier une croyance personnelle. Il aurait été intéressant de faire ce projet sur une année scolaire complète afin de voir une évolution plus significative et afin que les impacts de la progression aient plus de chances d'être permanents. C'est quelque chose de réalisable pour un enseignant ou une enseignante qui a sa propre classe.

En conclusion, plusieurs moyens existent pour développer la confiance en soi d'une classe de maternelle, dont ceux qui ont été mis à l'épreuve lors de mon PIC, mais ce ne sont évidemment pas les seuls. Il est primordial d'évaluer où les enfants qui nous sont confiés se situent concernant le développement de leur sentiment de confiance en soi avant de choisir les moyens à mettre en place dans notre classe. Par ailleurs, je réalisais mon stage dans une classe où les enfants n'avaient aucun besoin majeur dans les cinq domaines de développement global, donc je pouvais me permettre de me concentrer sur cet axe du domaine affectif. Bien sûr, en tant que personne enseignante, il faut d'abord observer les défis et les besoins principaux de nos élèves avant de cibler les problématiques sur lesquelles se concentrer. Néanmoins, comme j'ai tenté de l'explicitier dans cet article, la confiance en soi joue un rôle essentiel dans tout le parcours scolaire, donc il serait intéressant d'explorer plus en détails les retombées sur le parcours scolaire (primaire, secondaire, collégial, etc.) et les relations personnelles des enfants qui ont vécu dans un environnement sécurisant favorisant le développement de la confiance en soi en comparaison avec ceux qui n'ont pas eu cette chance. Je suis persuadée que les certains constats pourraient nous surprendre et que nous pourrions être encore mieux outillés pour former les super-héros de demain!

Références

- Bouchard, C. (Dir.) (2019). Le développement de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.
- Breton, N. (2024). Favoriser le développement du sentiment de confiance en soi chez les enfants d'âge préscolaire. *Revue préscolaire*, 84-89. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/article/dca86239-ad46-44eb-bb5c-3962ca59a1ab/50a89786-daad-489f-8a39-2a230e340733>
- Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M., & Jacob, E. (dir.). (2021). L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.
- Guillon, M.-S. Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : *Revue de la littérature*. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(1), 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.12.005>
- Labouesse, S. et Van Laethem, N. (2016). La confiance en soi. La Boîte à outils de la pleine conscience au travail. Dunod. <https://shs.cairn.info/la-boite-a-outils-de-la-pleine-conscience-au-trava--9782100748297-page-62?lang=fr>.
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2018). Confiance en soi et métamorphose éducative. *Recherches en éducation*, (31). <https://doi.org/10.4000/ree.2492>
- Román, J. (2023). La classe des super-héros. Albums Petits Génies.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- VersLeHaut. (2024). La confiance, ça s'apprend ! Étude sur la confiance chez les jeunes en France. Bayard. <https://static.bayard.io/feuillestage/pmt/web/bayard/vers-le-haut/etude/vlh-etude-confiance-oct-2024-version-web/index.html>

Du vécu au ressenti : soutenir la gestion des émotions chez les enfants de maternelle

Frédérique Gosselin et Kristina Stoilova



Introduction

À l'âge de cinq ans, l'enfant vit une période importante de son développement, particulièrement lorsqu'il entre à la maternelle. Dans ce nouveau milieu, il est amené à interagir avec plusieurs enfants et adultes, à partager, à attendre son tour et à gérer différentes émotions liées aux situations vécues en classe. Cette étape contribue grandement au développement socioaffectif de l'enfant, puisqu'elle lui permet progressivement de mieux comprendre ses émotions, d'interagir avec les autres et de s'adapter aux échanges sociaux. Ainsi, le développement et la maturité des domaines social et affectif favorisent l'émergence de l'intelligence émotionnelle, qui aide l'enfant à reconnaître, exprimer et réguler ses émotions, tout en contribuant à des relations positives et à un meilleur bien-être (Jacob et al., 2021). Le développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire représente un enjeu central, particulièrement en ce qui concerne la reconnaissance, la compréhension et l'expression des émotions. À cette étape du développement, les enfants apprennent progressivement à identifier leurs états internes et à les exprimer de manière adaptée, mais ces habiletés demeurent encore en construction. Ainsi, plusieurs enfants éprouvent des difficultés à nommer leurs émotions, à en comprendre les causes et à les réguler, ce

qui souligne l'importance de les soutenir dans leur développement en les outillant avec diverses stratégies (Pelletier et Labrecque, 2022). Dans ce contexte, il apparaît pertinent de s'interroger sur les moyens à privilégier pour accompagner les enfants dans cet apprentissage. Ainsi, la question suivante se pose : comment amener les enfants du préscolaire à reconnaître et à exprimer leurs émotions ? Dans cette perspective, deux dimensions essentielles seront abordées, soit l'expression des émotions, qui permet à l'enfant de reconnaître et de verbaliser ses états internes, et la régulation des émotions, qui l'amène à mobiliser des stratégies adaptées pour gérer ses réactions. Ces deux concepts, étroitement liés, constituent des leviers fondamentaux du développement socioémotionnel au préscolaire.

Exprimer ses émotions

Dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire du Québec, l'expression des émotions constitue une composante essentielle du développement socioaffectif de l'enfant (Ministère de l'Éducation, 2021). À la maternelle, les enfants apprennent progressivement à verbaliser ce qu'ils ressentent, mais cette capacité demeure en construction et nécessite un accompagnement soutenu.

Dans le contexte de ce projet, réalisé auprès de deux classes de maternelle 5 ans, plusieurs enfants présentaient des difficultés à reconnaître et à exprimer leurs émotions. Ces défis se manifestaient notamment par des comportements inadaptés, tels que des gestes de violence physique ou verbale, traduisant une difficulté à nommer leurs états internes et à les communiquer de manière adaptée. Cette réalité met en évidence l'importance d'intervenir dès le préscolaire afin de soutenir le développement du langage émotionnel.

Les différentes interventions mises en place dans le cadre du projet, notamment la littérature jeunesse, les discussions en groupe, les ateliers avec les TES et la musicothérapie, offrent des contextes riches et signifiants pour encourager cette expression. En s'identifiant aux personnages des histoires ou en partageant leurs ressentis à la suite d'activités musicales, les enfants sont amenés à mettre des mots sur leurs émotions et à faire des liens avec leur vécu. Ces échanges favorisent le développement du langage émotionnel et permettent aux enfants d'exprimer leurs besoins, leurs désirs et leurs états internes de manière plus adaptée, contribuant ainsi à des interactions sociales plus harmonieuses.

Selon Pelletier et Labrecque (2022), le développement des compétences émotionnelles repose d'abord sur la capacité à reconnaître et à nommer les émotions, ce qui constitue une étape préalable essentielle à leur régulation. Dans cette perspective, il est important de soutenir activement les enfants, notamment en nommant les émotions vécues, en utilisant un vocabulaire émotionnel varié, en amenant les enfants à observer les indices physiques des émotions et en posant des questions ouvertes qui favorisent la réflexion (Pelletier et Labrecque, 2022).

Les discussions collectives, les mises en commun et les retours sur les activités permettent également aux enfants de constater que les émotions sont universelles, mais vécues différemment d'une personne à l'autre. Cela contribue à développer l'empathie et la compréhension des autres. Ainsi, en augmentant les occasions d'expression dans un climat sécurisant et bienveillant, l'enfant développe graduellement un langage émotionnel plus précis, ce qui favorise une communication plus adaptée de ses besoins, de ses désirs et de ses états internes.

Réguler ses émotions

La régulation des émotions représente également un apprentissage central au préscolaire, tel que mis de l'avant dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire du Québec, puisqu'elle contribue directement au bien-être de l'enfant et à sa capacité à interagir de manière harmonieuse avec son environnement. Cette compétence se développe progressivement et nécessite un accompagnement explicite de l'adulte (Ministère de l'Éducation, 2021).

Dans le contexte observé, les difficultés des enfants à reconnaître et à exprimer leurs émotions s'accompagnaient également d'un manque de stratégies pour s'autoréguler. Cela se traduisait par des réactions impulsives, comme des cris, des pleurs intenses ou des gestes agressifs, indiquant que les enfants ne disposaient pas encore d'outils efficaces pour gérer leurs émotions. Cette situation souligne l'importance d'enseigner explicitement des stratégies de régulation adaptées à leur développement.

Les stratégies proposées dans le cadre du projet, telles que les exercices d'étirements et de respiration, la modélisation (fleurs de choix, coin calme), la musicothérapie et les mises en situation, permettent aux enfants d'expérimenter concrètement différentes façons de s'apaiser et de gérer leurs réactions émotionnelles. En étant guidés par les adultes et en observant leurs pairs, les enfants développent progressivement leur capacité à choisir des stratégies adaptées selon les émotions vécues. Cette démarche favorise l'autonomie émotionnelle, le sentiment de sécurité et le bien-être, tout en soutenant leur capacité à faire face aux défis du quotidien en contexte scolaire.

Pelletier et Labrecque (2022) soulignent que la régulation émotionnelle s'appuie sur l'enseignement explicite de stratégies et sur leur pratique répétée dans des contextes variés. Ainsi, pour soutenir les enfants dans cette compétence, il est pertinent de modéliser les stratégies d'autorégulation, d'offrir des outils visuels concrets, d'accompagner l'enfant dans le choix d'une stratégie en situation réelle et de faire des retours réflexifs après les situations vécues afin de consolider les apprentissages.

En cohérence avec le programme préscolaire, ces interventions contribuent à développer chez les enfants un sentiment de sécurité, une meilleure connaissance d'eux-mêmes et une capacité accrue à faire face aux défis du quotidien (Ministère de l'Éducation, 2021). La régulation des émotions devient ainsi un levier essentiel pour soutenir les apprentissages et les interactions sociales positives.

Outils utilisés en classe Littérature jeunesse

Nous avons choisi d'utiliser la littérature jeunesse comme outil pédagogique, car elle s'intègre naturellement à la lecture interactive, une pratique reconnue pour soutenir le développement global des enfants. En effet, celle-ci permet d'enrichir le vocabulaire, de familiariser les enfants avec la structure du récit et de développer des habiletés essentielles à la compréhension, comme faire des prédictions, des inférences ou analyser les actions des personnages (Beaudry, Boudreau et Beaudoin, 2024). De plus, la littérature jeunesse favorise un contexte d'échange où la discussion est mise de l'avant, permettant aux enfants de s'identifier aux personnages ou de s'y attacher ainsi que d'aborder plus facilement, sans tabou, des sujets tels que les émotions (Melançon, 2020).

Dans le cadre de notre projet, cet outil est particulièrement pertinent pour accompagner les enfants de 5 ans dans la compréhension de leurs émotions. Les histoires offrent un contexte sécurisant et stimulant où ils peuvent reconnaître différentes émotions à travers les personnages, en discuter et faire des liens avec leur propre vécu. Ainsi, la littérature jeunesse devient un levier très intéressant pour soutenir à la fois le développement du langage, de la compréhension et des compétences socioémotionnelles (Beaudry, Boudreau et Beaudoin, 2024).

Ateliers avec les TES

Nous avons choisi d'impliquer les techniciennes en éducation spécialisée (TES) dans notre projet, puisqu'elles sont des actrices clés du milieu scolaire et qu'elles entretiennent un lien privilégié avec les enfants. En tant qu'autres figures d'autorité significatives, leur présence favorise l'engagement des enfants, renforce les apprentissages liés aux émotions et assure une cohérence dans le langage utilisé. De plus, leur expertise permet d'aborder ces notions de façon concrète, notamment à travers des activités ludiques qui stimulent la participation des enfants de maternelle 5 ans. Cette collaboration entre intervenantes permet de partager des savoirs professionnels complémentaires et de mettre en commun les expertises, ce qui contribue à maximiser les expériences éducatives des enfants et à soutenir leurs apprentissages de manière cohérente et concertée (Charron et Lachapelle, 2024).

Trois ateliers ont été mis en place. D'abord, un retour sur l'album *Le monstre des émotions* a été fait, suivi d'un jeu de dé sur lequel chaque face représente une émotion. Les enfants étaient placés en sous-groupes, devaient lancer le dé et nommer une situation qui leur faisait ressentir l'émotion obtenue. Lors du deuxième atelier, les TES ont lu *Le docteur des émotions*. Les enfants devaient ensuite nommer des stratégies à utiliser afin de réguler les émotions qu'ils ressentent. Finalement, les TES ont présenté différentes mises en situation et les enfants devaient nommer l'émotion liée à chacune d'elles. Ces interventions visent à soutenir le développement de leur capacité à reconnaître, nommer et réguler leurs émotions.

Musicothérapie

La musicothérapie constitue un outil pertinent en maternelle 5 ans pour soutenir le développement du domaine affectif et la gestion des émotions chez les enfants. En utilisant la musique comme moyen d'expression et de communication, elle permet aux enfants de s'exprimer autrement que par la parole, ce qui est particulièrement adapté à leur stade de développement (Ribambel, s. d.).

Dans le cadre de notre stage, nous avons concrétisé cette approche en proposant aux enfants l'écoute de différents genres musicaux, tels que la musique classique, le jazz et le rock. Cette diversité d'extraits leur a permis d'explorer une variété d'ambiances et de ressentir différentes émotions. À la suite des écoutes, les enfants ont été invités à nommer et à décrire leurs ressentis (calme, joie, excitation, peur), favorisant ainsi une meilleure prise de conscience émotionnelle (Ribambel, s. d.).

Ces activités musicales ont offert un espace sécurisant où les enfants pouvaient extérioriser leurs émotions tout en développant leur capacité à les reconnaître et à les comprendre. De plus, elles ont amené les enfants à réfléchir à l'utilisation de la musique comme stratégie d'autorégulation. Par exemple, ils ont pu constater qu'une musique douce peut favoriser l'apaisement, tandis qu'une musique plus rythmée peut aider à libérer l'énergie ou à améliorer l'humeur. La musicothérapie contribue ainsi à la concentration, au sentiment de sécurité et au développement de la confiance en soi (Ribambel, s. d.).

Ainsi, l'intégration de la musicothérapie en maternelle représente une stratégie pédagogique efficace et accessible pour soutenir le développement affectif des enfants. Elle favorise à la fois une meilleure compréhension et une meilleure gestion des émotions, tout en leur

offrant un outil concret qu'ils peuvent réinvestir dans leur quotidien (Ribambel, s. d.).

Exercices d'étirement et de retour au calme

Nous avons choisi d'intégrer des exercices d'étirements et de yoga comme stratégie de retour au calme, car ils favorisent le développement socioaffectif des enfants tout en les aidant à mieux reconnaître et réguler leurs émotions. Ces activités permettent de détendre le corps, de réduire la tension et de porter attention à la respiration, ce qui favorise un état de détente et de bien-être. De plus, le fait de bouger et de prendre conscience de son corps contribue à développer une image corporelle positive, ce qui aide l'enfant à mieux exprimer ses besoins, ses désirs et ses émotions ainsi qu'à interagir plus harmonieusement avec les autres (April et Charron, 2013). Cette stratégie offre ainsi aux enfants de maternelle des outils concrets pour s'apaiser et mieux gérer leurs réactions émotionnelles.

Dans le cadre de notre projet, nous avons réalisé trois séances d'étirements avec les deux classes de maternelle réunies. Les enfants devaient suivre les mouvements effectués par les enseignantes tout en portant attention à leur respiration. Afin de favoriser un climat propice au calme et à la détente, une musique douce était diffusée pendant les périodes.

Modélisation (fleurs de choix, manifestations physiques, coin clame)

Nous avons choisi la modélisation comme stratégie d'intervention, car elle soutient le développement émotionnel des enfants en leur offrant des repères concrets pour reconnaître, comprendre et réguler ce qu'ils vivent. En visualisant différentes stratégies adaptées aux émotions, les enfants apprennent progressivement à faire des choix appropriés pour s'apaiser et mieux gérer leurs réactions. De plus, la modélisation permet aux enfants d'apprendre en observant des comportements et des stratégies, ce qui renforce l'acquisition des compétences socioémotionnelles. En effet, les enfants développent ces compétences en grande partie à travers l'observation et les interactions avec les autres (Université de Lausanne, s. d.).

Par ailleurs, les échanges et les discussions en groupe occupent une place primordiale dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences socioémotionnelles, puisqu'ils permettent aux enfants de mettre des mots sur leurs émotions et sur les situations vécues, tout en cherchant collectivement des solutions. Ces interactions favorisent le développement des compétences sociales et émotionnelles, notamment la communication, l'écoute et la résolution de problèmes et permettent aussi d'enrichir les réflexions grâce aux idées des autres (Université de Lausanne, s. d.).

Dans le cadre de notre projet, nous avons d'abord construit avec les enfants des fleurs de choix, où ils ont eux-mêmes nommé différentes stratégies possibles selon les émotions vécues. Par exemple, si je

suis triste, je peux respirer, aller dans le coin calme, prendre un toutou ou demander un câlin. Lorsque les enfants vivaient une émotion, ils pouvaient se référer à ces fleurs et choisir une stratégie pour s'autoréguler. Des discussions avec les enfants ont également eu lieu afin de les amener à nommer des manifestations physiques des émotions, c'est-à-dire ce qu'ils voient et ressentent lorsqu'ils vivent différentes émotions. Les observations nommées par les enfants étaient organisées et dessinées de manière collective au tableau devant la classe. De plus, le coin calme a été présenté comme un espace réservé aux enfants de la classe, accessible lorsqu'ils vivent une émotion afin de se calmer. Son utilisation a été expliquée clairement, soit de s'y rendre en silence, un enfant à la fois, avec l'aide d'un sablier pour gérer le temps et dans le but de favoriser le retour au calme.



Mises en situation

Dans le cadre de ce projet, la mise en place de courtes mises en situation (sketchs) lors des jeux dirigés à l'extérieur constitue une stratégie d'intervention pertinente pour soutenir le développement socioémotionnel des enfants de maternelle. En recréant des situations fréquemment vécues, notamment en lien avec la colère et la tristesse, cette approche permet aux enfants d'observer et de mieux comprendre des interactions sociales dans un contexte qui fait sens pour eux.

Selon Lev Vygotsky, les apprentissages se construisent à travers les interactions sociales et les expériences partagées. Les mises en situation offrent ainsi un cadre propice à l'apprentissage, puisqu'elles permettent aux enfants de réfléchir collectivement, d'échanger et de s'approprier progressivement des stratégies de gestion des émotions. Ce type d'activité s'inscrit dans la zone proximale de développement, où l'enfant apprend avec le soutien de l'adulte et de ses pairs (Vygotsky, 1978).

De son côté, Jean Piaget met en évidence l'importance du jeu et de l'expérience concrète dans le développement de l'enfant. À l'âge préscolaire, les enfants sont en pleine période préopératoire, où ils apprennent principalement par l'action, l'imitation et la représentation symbolique. Les sketchs s'inscrivent directement dans cette perspective, puisqu'ils permettent aux enfants de rejouer des situations vécues et d'explorer différentes façons de réagir face à des émotions comme la colère ou la tristesse (Piaget, 1962).

Ainsi, les mises en situation constituent un outil pédagogique pertinent, car elles combinent observation, interaction et expérimentation. Elles favorisent non seulement la reconnaissance et l'expression des émotions, mais aussi le développement de stratégies adaptées pour gérer les conflits et les situations émotionnelles du quotidien.

Analyse des traces

L'analyse des données recueillies tout au long du projet met en évidence des retombées positives quant au développement des compétences socioémotionnelles des enfants. Les observations réalisées en classe, ainsi que les grilles d'évaluation complétées au début et à la fin de l'intervention (sur une période de trois semaines), permettent de constater une évolution significative dans la capacité des enfants à reconnaître, exprimer et réguler leurs émotions.

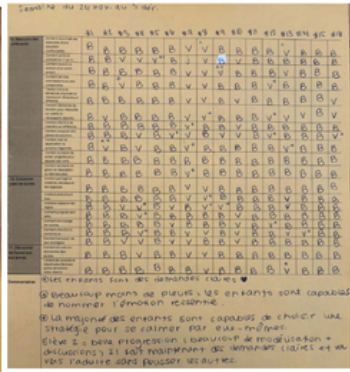
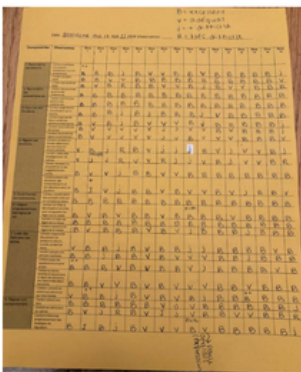
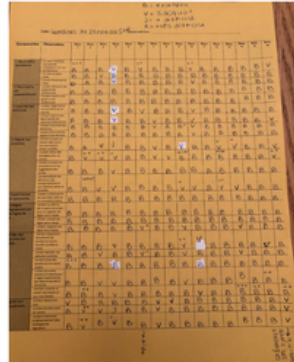
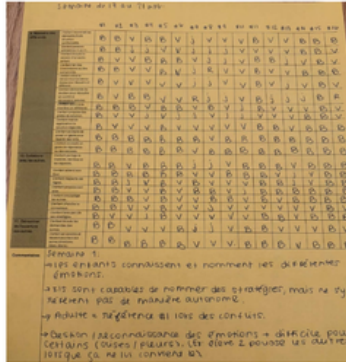
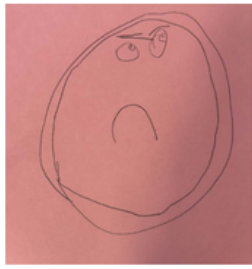
D'abord, en ce qui concerne les stratégies d'autorégulation, certaines ont été mobilisées plus fréquemment que d'autres par les enfants. Le dessin s'est avéré être une des stratégies les plus utilisées. En effet, plusieurs enfants ont spontanément choisi de représenter leurs émotions à l'aide du dessin, ce qui leur a permis d'extérioriser ce qu'ils ressentaient de manière concrète et accessible. Cette stratégie semble particulièrement adaptée à leur stade de développement, puisqu'elle ne nécessite pas une maîtrise avancée du langage verbal et écrit et favorise une expression symbolique des émotions, ce qui se rattache à leur Zone Proximale de Développement (Jacob et al., 2021).

Par ailleurs, les stratégies liées au retrait, telles que faire une demande pour utiliser le coin calme ou s'isoler pour respirer, ont également été largement utilisées par les enfants. Ces moyens, identifiés dans les fleurs de choix construites avec les enfants, ont permis à plusieurs d'entre eux de prendre une distance face à la situation vécue afin de retrouver un état de calme. Le recours à ces stratégies démontre une meilleure capacité d'autorégulation, puisque les enfants sont en mesure de reconnaître leur état émotionnel et de poser une action pour s'apaiser.

De plus, l'analyse comparative des grilles d'observation remplies au début et à la fin du projet révèle une belle progression des indicateurs liés au développement socioémotionnel, tels que définis dans le programme. Au départ, plusieurs enfants avaient besoin d'un accompagnement soutenu pour identifier leurs émotions et adopter des stratégies appropriées. Après trois semaines d'intervention soutenue, répétitive et cohérente avec l'équipe-école, une amélioration marquée est observable. En effet, les enfants reconnaissent plus facilement leurs émotions, les nomment avec davantage de précision et utilisent de façon plus autonome des stratégies pour les réguler.

Cette évolution témoigne également d'un transfert des apprentissages dans le quotidien de la classe. En effet, les enfants ne se limitent plus aux situations dirigées, mais réinvestissent les stratégies dans des contextes variés, notamment lors de conflits ou de moments de frustration. Ils sollicitent moins l'adulte et démontrent une plus grande autonomie dans la gestion de leurs réactions émotionnelles.

En somme, les données recueillies indiquent que les différentes interventions mises en place ont contribué de manière significative au développement des compétences émotionnelles des enfants. L'atteinte de l'objectif est donc considérée comme réussie. L'utilisation d'outils variés, concrets et adaptés à leur réalité a favorisé l'appropriation de stratégies efficaces, permettant aux enfants de mieux comprendre et gérer leurs émotions au quotidien.



Conclusion

L'ensemble des résultats observés met en lumière l'importance d'un accompagnement intentionnel et structuré dans le développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire. À cet âge, les enfants ont besoin d'être guidés, soutenus et exposés à une variété de stratégies concrètes afin de mieux comprendre, exprimer et réguler leurs émotions (Charron et Lachapelle, 2024). L'intervention éducative joue donc un rôle déterminant en offrant des occasions répétées d'apprentissage dans des contextes signifiants et sécurisants.

Dans cette perspective, le fait de proposer une diversité d'outils permet aux enfants d'explorer différentes façons de réagir face à leurs émotions, mais aussi d'apprendre à connaître leurs propres besoins dans le but de s'exprimer. Cette variété est essentielle, puisqu'elle leur donne la possibilité d'identifier les stratégies qui leur conviennent le mieux et qu'ils seront en mesure de réutiliser de manière autonome dans leur quotidien.

Toutefois, une limite de ce projet réside dans sa courte durée, soit trois semaines intensives à la fin du stage, ce qui ne permet pas de réellement vérifier si les acquis des enfants se maintiennent à plus long terme. Le développement des compétences socioémotionnelles nécessite du temps, de la constance et des interventions répétées. Il apparaît donc essentiel de poursuivre ce travail tout au long de l'année scolaire, en maintenant un accompagnement bienveillant et cohérent.

Ainsi, en outillant les enfants au préscolaire et en les accompagnant de façon cohérente et bienveillante, il devient possible de favoriser le développement de leur autonomie émotionnelle, tout en contribuant à leur bien-être et à la qualité de leurs interactions sociales.

Références

- April, J., & Charron, A. (2012). L'activité psychomotrice au préscolaire. Chenelière Éducation.
- Beaudry, H., Boudreau, M., & Beaudoin, I. (2024). Les bénéfices associés à la lecture interactive pour soutenir le développement de l'émergence de l'écrit. *Revue préscolaire*.
- Charron, A., & Lachapelle, J. (2024). La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire. *FormÉpresco*, Université du Québec à Rimouski. <https://formeepresco.uqar.ca/wp-content/uploads/2024/06/Charron-et-Lachapelle-2024.pdf>
- Jacob, É., Lehrer, J., Charron, A., Boudreau, M., & Rondeau, M. (2021). L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.
- Melançon, S. (2020). La littérature jeunesse au service du développement d'une théorie de l'esprit. *FormÉpresco*, Université du Québec à Rimouski. <https://formeepresco.uqar.ca/wp-content/uploads/2022/06/Melancon-2020-3.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfaq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Pelletier, M.-A., & Labrecque, M.-C. (2022). Les compétences socio-émotionnelles : au cœur de la pratique des enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 60(2), 5-9.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Ribambel. (s. d.). Qu'est-ce que la musicothérapie et quels sont ses bienfaits pour les enfants ? <https://www.ribambel.com/activites-interieur/qu-est-ce-que-la-musicotherapie-et-quels-sont-ses-bienfaits-pour-les-enfants>
- Université de Lausanne. (s. d.). Comment les émotions sont-elles prises en compte en milieu scolaire : de la théorie des émotions à leur application sur le terrain. <https://api.unil.ch/iris/server/api/core/bitstreams/c295c61a-acdd-40e6-a3e3-6ed81fabbf90/content>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



-DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Portrait d'interventions directes et indirectes pour soutenir l'entrée dans l'écrit à l'éducation préscolaire

Lorie-Anne Dumont



Introduction

De nombreuses pratiques enseignantes sont reconnues comme efficaces pour soutenir l'entrée dans l'écrit, dont plusieurs sont présentes dans les classes maternelles québécoises. Je pense notamment aux pratiques qui misent sur la littérature jeunesse (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Boudeau, 2015), sur l'enseignement du son et du nom des lettres (Briquet-Duhazé, 2015), sur l'utilisation du prénom des enfants de la classe (Prévost et Morin, 2011) et sur l'aménagement de centres de littératie reconnus pour soutenir l'émergence de l'écrit; les coins lecture, écriture et jeux symboliques. (Dubois, Bourdeau et Beaudoin, 2019). Cela dit, comme le rapportent Marinova et Dumais (2025), les opinions divergent quant à l'approche pédagogique à préconiser pour soutenir l'entrée dans l'écrit à l'éducation préscolaire. D'un côté, les recherches issues de l'approche scolarisante encourage l'enseignement direct des lettres et du principe alphabétique. D'un autre côté, les recherches issues de l'approche développementale identifient le jeu comme étant le contexte idéal pour préparer l'enfant à l'entrée formel dans l'écrit.

Ce débat concernant les pratiques pédagogiques met toutefois de l'avant une préoccupation commune, soit celle de soutenir l'entrée

dans l'écrit à l'éducation préscolaire. Il faut souligner que l'orientation privilégiée par le gouvernement québécois dans le programme de formation de l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2023) est l'approche développementale. Cet article s'inscrit dans cette vision. Il rend compte d'interventions pédagogiques directes et indirectes qu'il est possible de mettre en place dans une classe de maternelle afin de contribuer au développement des compétences liées à l'émergence de l'écrit des enfants.

Au Québec, les orientations pédagogiques du MEQ encouragent l'émergence de l'écrit depuis les années 80 en s'inscrivant dans une perspective de développement global de l'enfant. L'intérêt porté à cette dimension n'est donc pas récent. Avec l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise en 2001, le domaine langagier à l'éducation préscolaire a été structuré de manière plus précise, et ce, selon deux axes : le langage oral et le langage écrit, tous deux permettant à l'enfant d'acquérir « des habiletés, des connaissances et des attitudes avant de commencer l'apprentissage formel de la lecture et le l'écriture en 1^{re} année ». (Gouvernement du Québec, 2023)) Cet article s'intéresse principalement au développement du langage écrit,

plus précisément à la notion de conscience de l'écrit, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances relatives à la lecture et à l'écriture que l'enfant acquiert progressivement et implicitement entre 3 et 6 ans. (Bragard et al., 2025)

Les composantes de la conscience de l'écrit

Selon Giasson et Thériault (1983, cités par Bragard et al., 2025), la conscience de l'écrit se décline en quatre grandes composantes.

Tableau 1. Définitions des composantes de la conscience de l'écrit	
	Définition
Les fonctions de l'écrit	L'enfant comprend les fonctions communicatives de l'écrit. Il découvre que l'écrit est un moyen de s'exprimer et d'entrer en relation avec les autres. Il découvre aussi que l'écrit a aussi pour fonction de le distraire.
Le principe alphabétique	L'enfant comprend qu'il existe une relation entre l'oral et l'écrit. Il perçoit que les lettres représentent les sons entendus lorsqu'il établit une correspondance entre les phonèmes et les graphèmes.
La connaissance des concepts de lettres, de mots et de phrases	L'enfant apprend qu'une lettre représente un son, qu'un mot est composé de lettres et qu'une phrase est composée de mots organisés dans un ordre logique.
Les conventions de la lecture et de l'écriture	L'enfant assimile la direction de l'écrit : la lecture s'effectue de gauche à droite; les pages se succèdent; les livres sont organisés de manière structurée; etc.

Pour la plupart des enfants, ces quatre composantes de la conscience de l'écrit se développeront de manière informelle pendant la petite enfance grâce aux interactions de l'enfant avec son entourage, à la manipulation de livres, à la lecture partagée et à l'expérimentation de comportements de scribes, entre autres. (Chauveau, 2000) Cela dit, pour certains enfants, le développement de la conscience de l'écrit peut être plus ardu, et ce, pour différentes raisons. Ainsi, les connaissances des enfants sont très hétérogènes lors de l'entrée des enfants à la maternelle. Chauveau (2000) va même jusqu'à suggérer que certains enfants seraient « à risques » ou « en difficulté » en lecture-écriture avant même d'entrer au préscolaire. Il devient alors tout à fait justifié de mettre en place de manière préventive une grande variété de stratégies et d'interventions pédagogiques permettant de favoriser une conscience de l'écrit évidente.

Les interventions directes et indirectes

Guo et al. (2012) distinguent les pratiques enseignantes directes de celles indirectes. Celles directes renvoient aux actions verbales et non verbales posées directement par l'enseignante tandis que celles indirectes renvoient à l'organisation de la classe ainsi qu'à la disposition du matériel. Les interventions directes impliquent donc un soutien à l'apprentissage intentionnel, immédiat et guidé tandis que les interventions indirectes impliquent la mise en place de l'environnement pédagogique par l'enseignante afin de soutenir l'apprentissage autonome de l'enfant. (Guo et al., 2012; Charron et al., 2022)

Comme le mentionnent Guo et al. (2012), c'est la mise en place conjointe d'interventions directes et indirectes qui favorisent de meilleurs gains en émergence de l'écrit. Les prochaines sections proposeront donc d'une part une analyse des interventions directes et indirectes mises en place dans une classe d'éducation préscolaire 5 ans dans un contexte de stage et d'autre part, les répercussions de ces interventions. En d'autres termes, j'examinerai comment la combinaison d'interventions directes et indirectes a favorisé le développement des compétences en émergence de l'écrit chez les enfants de ma classe de stage de maternelle 5 ans.

Mise en oeuvre

Avec cette question en tête, j'ai mis en place divers dispositifs pédagogiques visant à soutenir l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Ces dispositifs pédagogiques étaient articulés sous forme de projet autour du thème de Noël et ce sont étendus plus spécifiquement sur une durée de trois semaines. Cela dit, avant de commencer mon projet, j'ai évalué le stade de développement de l'écrit de chacun des enfants du groupe grâce au protocole d'écriture provisoire de Ferreiro (1988). Ce protocole a été administré à la fin du mois d'octobre, avant l'apprentissage formel des lettres et des sons. Ce n'est qu'à la fin du mois de novembre que les interventions pédagogiques spécifiques au projet ont été mises en place. À ce moment, les enfants avaient débuté la forêt de l'alphabet, les messages du jour avaient été introduits et les enfants avaient vécu diverses activités d'écriture de leur prénom.

Figure 1 : Écriture du prénom avec des éléments de la nature



Présentation de l'outil de mesure utilisé

Emilia Ferreiro découvre en 1988 que le principe alphabétique se construit de façon progressive. À la suite d'une vaste recherche longitudinale auprès de 1000 enfants hispanophones en première année scolaire lors de laquelle elle analyse 3680 productions d'écriture inventée, elle identifie les règles d'écriture de l'enfant. (Fijalkow et al., 2009) Selon Ferreiro (1988), l'enfant s'intéresse d'abord aux traits de l'écriture, ce qui l'amène à la différencier du dessin. Sa production est constituée de lettres et de pseudo-lettres sans correspondance avec les sons. À ce stade, la lecture de la production par l'enfant est globale; l'ensemble des graphies représente un tout sonore. Il ne maîtrise pas la quantité des lettres ni la similitude de celles-ci. Il s'agit du niveau pré-syllabique.

L'enfant commence ensuite à différencier la quantité de lettres en fonction de l'objet à écrire. Il s'intéresse à ce qui constitue un mot (les lettres) et à leur quantité. Il s'agit de la transition vers le niveau suivant.

Au niveau syllabique, l'enfant cherche une correspondance entre les aspects sonores et graphiques. Il accorde une valeur syllabique aux lettres; l'enfant réalise une correspondance terme à terme où chaque graphie (lettre) représente une unité sonore orale (syllabe).

Le niveau suivant est marqué par une analyse plus poussée du mot par l'enfant. Dans ses écrits, les lettres représentent parfois des syllabes tandis qu'elles représentent parfois des phonèmes. Il s'agit du niveau syllabico-alphabétique.

Finalement, l'enfant atteint le niveau alphabétique lors duquel il écrit une lettre pour chaque phonème.

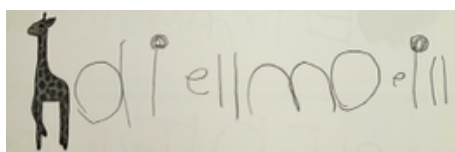
C'est précisément l'observation de ce passage d'un niveau de développement de l'écrit à l'autre entre le mois d'octobre et le mois de décembre qui m'a servi d'outil de mesure de l'émergence de l'écrit des enfants de ma classe de stage.

Niveau de développement de l'écrit des enfants en octobre

Tableau 2. Niveau de développement de l'écrit des enfants en octobre	
Stades	Nombre d'enfants
Pré-syllabique	14
Syllabique	5
Syllabico-alphabétique	0
Alphabétique	0

Comme présenté dans le tableau 2, en octobre, seulement 5 enfants avaient atteint le niveau syllabique alors que la majorité des enfants étaient toujours au niveau pré-syllabique. Au niveau pré-syllabique, un enfant représentera par exemple le mot girafe de la façon suivante :

Figure 2 : Graphies du mot girafe au niveau pré-syllabique



Au niveau syllabique, l'enfant pourrait représenter les mots éléphant et hippopotame de la façon suivante :

Figure 3 : Graphies des mots hippopotame et éléphant au niveau syllabique



Interventions indirectes déployées

Ainsi, par le biais de divers dispositifs pédagogiques, j'ai tenté d'offrir un environnement favorable à l'exploration de l'écrit et de favoriser l'interaction de l'enfant avec cet environnement. (Guo et al., 2012) J'ai d'abord aménagé un coin lecture attrayant où les enfants pouvaient s'installer pour consulter des livres appartenant à l'univers littéraire de Noël. Chaque jour, un nouveau livre était ajouté à la sélection à la suite de la lecture interaction de celui-ci.

J'ai aussi agrandi l'aire de jeu symbolique, que j'ai divisé en deux zones : le coin cuisine des lutins et le coin bureau de poste du Père Noël. Le coin cuisine des lutins était aménagé d'une table et de chaises, d'une cuisinette et d'accessoires de cuisine, de recettes à réaliser, de papier et de crayons. À l'intérieur du coin bureau de poste de Noël se trouvait un coin écriture où les enfants pouvaient s'installer pour imiter les comportements d'un scripteur lors de l'écriture d'une lettre. Le coin écriture possédait une table et des chaises, plusieurs types de crayons et de papiers de différents formats (feuilles, cartes postales, enveloppes, etc.), du matériel propre à un bureau de poste (enveloppe, boîtes aux lettres, timbres, etc.), un tableau blanc et des crayons effaçables, des mots étiquettes, des modèles de lettres et d'enveloppe complétée, tout comme un abécédaire. Chaque enfant disposait aussi d'une case postale portant son prénom.

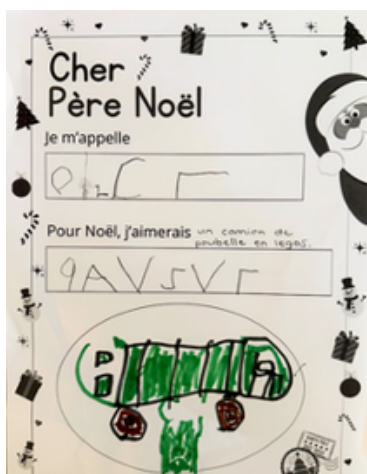
Interventions directes déployées

Cela dit, avant de mettre en place le coin bureau de poste du Père Noël dans la classe, j'ai organisé une visite au bureau de poste du quartier afin de comprendre comment nous pouvions faire parvenir une lettre au Père Noël pour lui faire part de nos demandes de cadeaux. Nous avons donc préalablement réfléchi ensemble avant de conclure que nos idées étaient loufoques et peu réalistes. Ainsi, nous avons préparé quelques questions et nous sommes allés rencontrer le commis de poste pour l'interroger: Qu'est-ce que je dois écrire sur l'enveloppe? À quel endroit sur l'enveloppe dois-je l'écrire? À quoi sert « l'autocollant » sur l'enveloppe? Comment est-ce que nos lettres parviendront au Père Noël? Etc.

Cette visite au bureau de poste du quartier s'inscrit dans les interventions directes mises en place auprès des enfants afin

d'éveiller leur désir d'écrire et de lire. Évidemment, j'ai par la suite modélisé les actions possibles du lecteur et du scripteur dans les coins de jeu symbolique. J'ai montré comment lire une recette, comment en écrire une, comment compléter une carte postale ou composer une lettre, comment écrire l'adresse sur l'enveloppe et où l'inscrire, où coller le timbre, etc. Suite à cette modélisation, tous les enfants ont écrit une « lettre » au Père Noël, que nous sommes allés porter au bureau de poste. Comme représenté sur la figure 4, cette lettre était composée du prénom de l'enfant, de la tentative d'écriture de l'objet qu'il souhaitait recevoir et de son illustration.

Figure 4 : Lettre au Père Noël d'un enfant



Par ailleurs, j'ai accompagné les enfants dans la construction des coins de jeu symbolique. Ils ont eux-mêmes fabriqué les boîtes aux lettres et conçu l'affichage destiné à ces espaces de jeu, ce qui a favorisé leur engagement et leur appropriation du matériel. Mon rôle a consisté à offrir un étayage différencié (modelage, guidage physique, questions ouvertes, etc.) en modulant mon soutien selon la zone proximale de développement de l'enfant afin de rendre la tâche accessible et d'encourager les tentatives d'écriture.

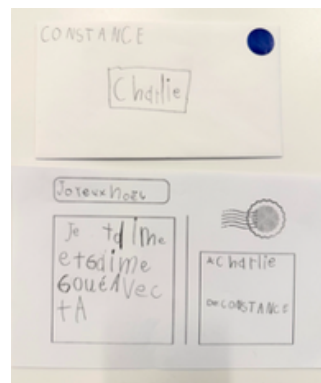
Figure 5 : Écriture rapprochée du mot « cuisine »



Dans le même sens, j'ai offert mon soutien aux enfants pendant le jeu symbolique en devenant une partenaire de jeu, c'est-à-dire en adoptant le rôle de co-joueur. Cela m'a permis de soutenir les quatre composantes de la conscience de l'écrit notamment en faisant des propositions d'écriture aux enfants (Et si on écrivait à un ami de la classe?), en soutenant le passage d'un niveau de développement de l'écrit à un autre (en exagérant par exemple les sons ou la division des syllabes) ou en accompagnant l'écriture de lettres, de mots et de

phrases selon les conventions établies (en faisant des démonstrations ou en référant à des outils présents dans la classe). Par ailleurs, la posture à l'intérieur du jeu (Drainville et al., 2023) m'a permis de soutenir le développement du langage écrit des enfants en décrivant ou en commentant les écrits des enfants, en offrant des rétroactions immédiates sur les écrits, en modélisant l'écriture d'une lettre pendant le jeu et en collaborant avec eux à la résolution de conflit (en amenant par exemple un enfant à comprendre l'importance d'inscrire le prénom du destinataire afin d'identifier à qui s'adresse la lettre).

Figure 6 : Lettre écrite par un enfant en contexte de jeu libre



Outre le jeu symbolique, j'ai aussi utilisé les ateliers rotatifs afin d'une part, de stimuler la conscience de l'écrit et d'autre part, de perfectionner la motricité fine nécessaire à l'écriture. L'un de ces ateliers consistait à rédiger une histoire collective de Noël. En sous-groupe, les enfants partageaient leurs idées et avec mon aide, ils formulaient des phrases oralement. J'écrivais ses phrases en partageant le crayon avec chaque enfant au moins à une reprise afin de lui permettre d'écrire un mot.

Un abécédaire personnalisé a aussi été conçu pendant le projet afin que les enfants puissent y inscrire leurs nouvelles connaissances. Par exemple, un enfant qui découvre que le mot « chien » débute par le son « ch » pourrait dessiner un chien dans son abécédaire et y inscrire le son « ch » afin de s'y référer ultérieurement.

Finalement, j'ai exposé quotidiennement les enfants au message du jour. Certains messages permettaient de les sensibiliser aux fonctions de l'écrit (par exemple lors de la réception d'une lettre provenant du Père Noël) tandis que d'autres les invitaient à s'engager activement dans une tâche, comme la composition d'une histoire de Noël. Ce dispositif a aussi permis de soutenir l'appropriation des conventions de l'écriture et de la lecture (suivre les mots avec le doigt lecteur, diviser les mots en syllabes, repérage de la majuscule et du point, etc.) tout en établissant la correspondance entre l'oral et l'écrit (nommer une lettre et le son qu'elle produit, reconnaître globalement des mots fréquents, etc.).

Les manifestations de l'émergence de l'écrit

À l'issue de l'ensemble des interventions déployées, j'ai constaté chez les enfants un développement progressif, quoiqu'étonnamment rapide, de leur intérêt envers l'écrit. Cet intérêt s'est manifesté par

une manipulation quotidienne de livres accompagnée de comportements de lecture émergente tel que faire semblant de lire. Par ailleurs, i'ai observé les enfants imiter les adultes en « écrivant » des mots et parfois même des phrases. Ces tentatives d'écriture se sont intensifiées tant en fréquence qu'en complexité au fil des semaines. De plus, certains enfants ont manifesté une volonté de « lire » les lettres échangées au sein du groupe. Enfin, j'ai observé les enfants manipuler les sons de la langue et comprendre un peu mieux les fonctions de la langue.

Niveau de développement de l'écrit des enfants en décembre

Ainsi, comme en témoigne le tableau 3, la majorité des enfants de ma classe de stage sont passés d'un niveau de développement de l'écrit à l'autre à l'issue de mon projet d'intervention pédagogique. Il convient également de souligner que trois enfants ont même progressé de plus d'un niveau. À cet égard, la figure 7 met en évidence une enfant initialement au niveau pré-syllabique au mois d'octobre, qui a atteint le niveau syllabico-alphabétique en décembre, témoignant d'une évolution particulièrement marquée.

Tableau 3. Niveau de développement de l'écrit des enfants en décembre	
Stades	Nombre d'enfants
Pré-syllabique	1
Syllabique	10
Syllabico-alphabétique	7
Alphabétique	1

Figure 7 : Graphies des mots girafe, coq et éléphant au niveau syllabico-alphabétique



Conclusion

Grâce à la comparaison des protocoles d'écriture provisoire recueillis auprès des enfants de ma classe de stage en octobre et en décembre, je peux conclure, à l'aide de mesure concrète, que les interventions que j'ai mises en œuvre ont contribué de manière significative au développement de la conscience de l'écrit des enfants. Dans cette perspective, cet article a été l'occasion de présenter les différentes pratiques qu'il est possible de mettre en place en classe d'éducation préscolaire pour favoriser le développement du langage écrit des enfants. Ainsi, que ce soit avant, pendant ou après le jeu, lors des routines quotidiennes ou des ateliers, de nombreuses occasions peuvent être exploitées afin de

favoriser l'éveil à l'écrit. Ces interventions peuvent prendre des formes variées, allant des interventions indirectes à des interventions directes. Cela dit, l'articulation de ces deux types d'interventions m'apparaît souhaitable pour soutenir de manière efficace le développement langagier de l'enfant. Ainsi, je ne peux pas m'exprimer sur l'approche scolarisante de l'écriture, mais je peux affirmer avec certitude que l'approche développementale a été fort bénéfique aux enfants que j'ai accompagnés pendant mon projet d'intervention en contexte de stage. À la lumière de ce portrait des pratiques pédagogiques que j'ai mises en place, il serait intéressant d'obtenir un portrait d'autres pratiques éducatives pouvant soutenir l'émergence de l'écrit au préscolaire. Plusieurs écrits scientifiques documentent l'importance de mettre en place des interventions directes et indirectes, notamment celui de Dynia et al. (2018), mais peu d'écrits documente les interventions qui sont réellement mises en place au Québec.

Références

Bragard, A., Fabert, C., VanVoorst, A. et Van Audenhage, A. (2025). Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant: standardisation et normalisation d'un outil d'évaluation. *Glossa*, 145, 8-33. Repéré à <https://glossa.fr/index.php/glossa/article/view/1481/1552>

Briquet-Duhazé. (2015). La connaissance du nom des lettres chez les élèves en difficulté de lecture. *Québec Français*, numéro 174, p.81-83. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/gf/2015-n174-gf01737/73648ac.pdf>

Chauveau, G. (2000). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. *Revue Tranel*, 33, 35-44. Repéré à file:///Users/lorie-anne.dumont/Downloads/04_Chauveau%20(1).pdf

Drainville, R, Krasimira, M et Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRIS*, 7 (1), 39-61. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ric/2023-v7-n1-ric08230/1101680ar/>

Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Pelatti, C. Y. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of early childhood literacy*, volume 18, numéro 2, p.239-263. Repéré à <https://journals-sagepub-com.acces.bibl.ulaval.ca/doi/pdf/10.1177/1468798416652448>

Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J et Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée: empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et didactique*, 3-3, 63-97. Repéré à <https://journals.openedition.org/educationdidactique/576?lang=en#quotation>

Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, volume 35, numéro 3, p. 308-327. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467>

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle à l'éducation préscolaire. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>

Marinova, K. et Dumais, C. (2025). Effets d'un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu sur l'émergence de l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire 5 ans. *Revue canadienne de l'éducation*, volume 48, numéro 2, p. 352-382. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/cje/2025-v48-n2-cje010331/1120584ar.pdf>

Montésinos-Gelet, I. Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse, *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, volume 2. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2015-v2-rechercheslmm03742/1047309ar/>

Prévost, N. et Morin, M-F. (2011). Le prénom des enfants : un point de départ incontournable. *Québec français*, numéro 162, p.44-45. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/gf/2011-n162-gf1809955/64292ac.pdf>

Quand la forêt éveille l'écrit

Maya Beaulieu Maltais



Introduction

Au Québec, le programme d'éducation au préscolaire vise le développement global de l'enfant, incluant son éveil à l'écrit et à la communication (ministère de l'Éducation, 2023). Ce programme offre au personnel enseignant une grande latitude quant aux méthodes pour enseigner la littératie. Si des programmes d'enseignement direct clés en main, comme *La forêt de l'alphabet* ou *Raconte-moi les sons*, sont largement utilisés, la recherche démontre que les premières tentatives d'écriture sont cruciales pour l'appropriation du code alphabétique (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Sachant que de nombreuses recherches démontrent que l'enseignement direct et de type scolaire peuvent générer de l'anxiété ou un désintérêt (Carlsson-Paige et al., 2015; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2011 ; Parker et Neuharth-Pritchett, 2006; Stipek, 2006, cité dans Marinova et Dumais, 2025), nous pouvons donc nous demander s'ils constituent de la meilleure pratique à exploiter. En effet, pour s'engager pleinement, l'enfant doit d'abord comprendre la fonction communicationnelle de l'écrit dans un contexte signifiant (Marinova et Dumais, 2025).

De nombreuses recherches en sciences de l'éducation, notamment les travaux de Vygotski et Piaget, démontrent que le jeu,

dont le jeu symbolique, est le moteur principal du développement et de l'apprentissage chez l'enfant d'âge préscolaire. En s'engageant dans des scénarios imaginaires, l'enfant a l'occasion de se développer de manière globale. D'ailleurs, ces scénarios créent un contexte où l'écriture conserve son but premier de communication (Makdissi, 2023, p. 2). (Vygotsky, x; Piaget, x;

L'éducation par la nature est aussi une belle porte d'entrée vers des élèves plus motivés et engagés. Puisqu'il offre un environnement riche, imprévisible et ouvert, le milieu naturel diminue l'anxiété de performance et stimule l'engagement des enfants (Bouchard et Leboeuf, 2023). Dans ce contexte authentique, les apprentissages sont favorisés, car les élèves y trouvent des occasions concrètes de communiquer et de résoudre des problèmes (Leboeuf et Pronovost, 2020), rendant ainsi les tâches éducatives beaucoup plus signifiantes.

Voulant explorer une autre voie pédagogique pour enseigner la littératie, j'ai orienté ma pratique vers un projet alliant le jeu symbolique, l'éducation par la nature et l'écriture fonctionnelle. Dans ma classe de maternelle 5 ans, mes observations dressaient d'abord le portrait d'un groupe pour qui l'écrit était un concept abstrait : 9 élèves sur 16 ne connaissaient aucune relation graphème-phonème et la majorité se trouvait au stade présyllabique. Pour éveiller leur curiosité et rendre l'utilisation du crayon concrète, je me suis intéressée à une

approche s'appuyant davantage sur une posture socioconstructiviste. Cet article vise donc à explorer la question suivante :

Comment le jeu symbolique extérieur, ancré dans un univers de connaissances signifiant, peut-il servir de levier pour développer la relation graphème-phonème par le biais de l'écrit fonctionnel ?



Cadre de référence

Afin de bien comprendre le projet, il convient de définir les deux concepts centraux qui constituent les fondements et qui ont guidé l'analyse des résultats.

L'écriture fonctionnelle et provisoire

L'écriture fonctionnelle désigne l'utilisation de l'écrit dans un but de communication authentique et utile, à l'opposé d'un exercice scolaire décontextualisé (comme la recopie des lettres). L'enfant vient donc écrire pour agir : laisser une trace, avertir d'un danger, transmettre un message, écrire un nom, etc. Pour soutenir cette volonté de communiquer chez des enfants qui ne maîtrisent pas encore le code écrit, l'expérimentation de l'écriture provisoire doit être valorisée. En fait, cette pratique socioconstructiviste consiste à encourager l'élève à réaliser des hypothèses et à utiliser ses connaissances actuelles pour tenter d'écrire un mot, lui permettant ainsi de découvrir le principe alphabétique par lui-même. (Makdissi, 2023, pp. 1-2)

Le développement de la représentation alphabétique

Pour accompagner les premières tentatives d'écriture, les travaux d'Emilia Ferreiro sont un appui incontournable. Ses recherches démontrent que la construction de la représentation alphabétique suit une progression développementale selon quatre stades.

Au stade présyllabique, l'enfant ne relie pas encore l'écrit à l'oral. Il se fie à des règles de quantité et de variété des lettres où il marque l'aspect figural de l'objet (ex. : utiliser beaucoup de lettres pour un gros animal comme l'éléphant).

Au stade syllabique, l'enfant comprend que l'écrit représente l'oral. Il attribue une lettre pour chaque syllabe prononcée.

Le stade syllabico-alphabétique est une transition où l'enfant alterne ses hypothèses. Dans un même mot, il marquera parfois une syllabe par un seul graphème, et d'autres fois, il marquera tous les phonèmes distincts.

Au stade alphabétique, l'enfant généralise la correspondance terme à terme entre les graphèmes et les phonèmes. Il marque chaque

phonème du mot, sans toutefois maîtriser les règles de l'orthographe conventionnelle. (Makdissi, 2012, pp. 45 - 47)

La mise en œuvre : un projet à trois volets

Le projet s'est déployé sur une période intensive de trois semaines structurées autour d'un univers de connaissances : la forêt. La mise en œuvre s'est déroulée en trois étapes :

1. L'immersion par la littérature jeunesse

Tout au long de la durée du projet, de nombreux albums jeunesse et documentaires sur le thème de la forêt étaient disponibles en classe en tout temps. De plus, une lecture par l'adulte de plusieurs albums significatifs a été réalisée une à deux fois par jour. Ces moments ont permis d'alimenter le vocabulaire et les connaissances spécifiques des élèves, tout en proposant des scénarios de jeu réalisables.

2. Les sorties en forêt et le jeu accompagné

À raison d'une heure par jour, la classe se déplaçait dans un boisé près de l'école dans le but de réaliser des jeux libres. Ma posture était celle d'accompagnatrice : je m'intégrais aux jeux symboliques des élèves afin de complexifier leur jeu. J'ai d'ailleurs profité de ces moments forts significatifs pour provoquer l'écrit fonctionnel authentique dans leurs scénarios. Par exemple, dans le scénario de la meute de loups, nous pouvions nommer la tanière, puis l'écrire à même la neige avec un bout de bois.

3. Les ateliers de création de livres

En parallèle des sorties extérieures, des ateliers de 20 minutes en classe étaient consacrés à la création de livres. Par des entretiens individuels de dictée à l'adulte et d'écriture approchée, les élèves volontaires pouvaient mettre à l'écrit leur imaginaire, inspiré de leurs idées ou des livres lus en classe.

Analyse et exemplification

Afin de mesurer l'impact de ce projet, l'analyse s'appuie sur une triangulation de données recueillies en novembre, puis en décembre 2025 : soit une grille d'observation du jeu extérieur, une grille d'observation de l'intérêt pour l'écrit et des productions écrites des élèves.

Créer le besoin d'écrire : le jeu en nature comme levier de motivation

Les grilles d'observation du jeu symbolique en forêt démontrent que l'engagement des élèves découle directement de l'authenticité de la tâche d'écriture. En me joignant à leurs scénarios de jeu, j'ai pu observer que l'écriture n'était plus perçue comme un exercice, mais comme un outil pertinent pour complexifier le jeu. Des captations photos ont été prises lors des sorties à l'extérieur. Elles démontrent des élèves engagés dans leur jeu symbolique, ainsi qu'un passage à l'action : des élèves mettant de côté l'incertitude face à l'écrit en se l'appropriant par différents médiums (branches, doigts, glaçons, etc.).

Photo 1 : Élève traçant des lettres dans la terre à l'aide d'une branche



Cet engouement né à l'extérieur s'est rapidement transféré en classe. Initialement, les ateliers d'écriture devaient être une œuvre collective réalisée par dictée à l'adulte. Toutefois, le fort intérêt des élèves m'a poussée à adapter mon intervention : ils ont réclamé l'autonomie de l'écriture, ainsi que la création de chacun leur propre livre. Naturellement, les élèves se réunissaient autour de l'atelier afin d'aider l'élève à écrire. Ensemble, ils étiraient les sons, ils pointaient la bonne lettre sur les affiches de la classe et ils faisaient des exemples écrits. Mes grilles de suivi démontrent que 75% des élèves (12 sur 16) ont participé de manière volontaire aux ateliers d'écriture.

Une autre grille indique que l'intérêt pour l'écriture a presque doublé, passant de 8 élèves intéressés au début du projet à 15 élèves sur 16 en décembre. Le milieu naturel a donc joué un rôle clé en offrant des matériaux ouverts et un contexte où le besoin de communiquer détrônait la peur de l'erreur.

Élèves	Novembre	Décembre
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
Case	= Peu ou pas d'intérêt	
Case	= intérêt	

De l'action à la réflexion : la progression de la représentation alphabétique

Pour évaluer la progression de la représentation alphabétique des élèves, j'ai mis en pratique le protocole d'entrevue semi-dirigée s'appuyant sur les mots étiquettes (Giasson, 2003 ; Makdissi, 2016). Lors des deux entrevues (initiale et finale), les élèves devaient écrire le nom d'animaux illustrés en utilisant leurs propres connaissances et hypothèses. Pour m'assurer d'avoir des données suffisantes pour mon évaluation, j'ai aussi analysé des enregistrements audios des élèves et des notes d'observation prises pendant les entrevues. Ces traces qualitatives ont permis de documenter les réflexions chuchotées par l'enfant pendant son acte d'écriture.

L'analyse démontre donc que 9 élèves sur 16 ont progressé vers un niveau supérieur de la représentation alphabétique.

Élèves	Pré-syllabique	Syllabique	Syllabico-alphabétique	Alphabétique
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
Case	= évaluation initiale			
Case	= évaluation finale			

La progression la plus significative était un élève passant du stade syllabique au stade alphabétique. Lors du test initial (photo 2), l'élève tente d'écrire le mot « girafe » : il avait tracé les trois lettres « jvL ». Il trace une marque graphique pour chacune des trois syllabes prononcées à l'oral, dévoilant ainsi le stade syllabique. Lors du test final (photo 3), l'élève réécrit le même mot, mais cette fois avec un raisonnement du stade alphabétique : il avait tracé « jiraf ». L'élève associait donc un graphème à chaque phonème entendu.

Photo 2 : Évaluation initiale

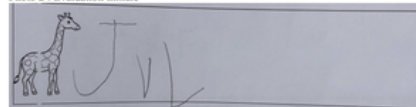
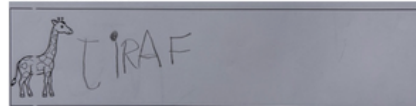


Photo 3 : Évaluation finale



Le transfert des apprentissages de l'élève est d'autant plus probant dans la production de son livre (photo 4), où l'on peut lire une phrase rédigée de manière autonome : « Le garçon u i Sen va dan LA Fore » (Le garçon qui s'en va dans la forêt.). Il démontre qu'il utilise avec aisance ses connaissances phonologiques.

Photo 4 : Page d'un livre écrit par un élève



Constat et conclusion

L'analyse de ce projet permet de dégager un constat pédagogique : l'engagement de l'élève envers la littératie augmente dès que l'écrit devient un outil pour communiquer. En décroissant l'environnement d'apprentissage pour s'insérer dans un contexte authentique et naturel, il m'a été possible d'observer des élèves confiants qui s'approprient spontanément des objets naturels pour tracer des lettres dans la neige ou dans la terre. Le passage entre la passivité et l'action démontre que la nature agit comme un déclencheur de sens.

Les résultats compilés confirment la pertinence d'une telle approche : l'intérêt pour l'écriture a presque doublé, passant de 8 à 15 élèves sur 16 en l'espace de quelques semaines. De plus, la participation et la progression étaient frappantes : 75% du groupe a participé aux ateliers d'écriture de manière volontaire et 9 élèves ont progressé vers un stade supérieur de la représentation alphabétique selon l'échelle de Ferreira (1988). Ces constats positifs sont d'autant plus notables puisque le projet s'est déroulé sur une période relativement courte. Une mise en œuvre sur une plus longue période aurait sans doute permis d'observer davantage de progression au niveau de la représentation alphabétique chez les élèves.

Au-delà de l'apprentissage de la littératie, ce projet soulève une question fondamentale sur notre posture en tant qu'enseignant : sommes-nous prêts à délaissé la facilité des programmes clés en main pour s'approprier l'éducation par la nature? Nous savons que la nature transforme l'élève en un apprenant motivé et engagé. Il faut tout de même prendre en compte que l'enseignant se transformera aussi en s'adaptant à une posture d'observateur et d'accompagnateur. Cette forme de pédagogie pourrait-elle être la solution pour que l'école devienne un lieu où chaque enfant peut enfin apprendre à son propre rythme?

Références

- Bouchard, C., et Leboeuf, M. (2023). L'éducation par la nature : une approche « naturellement » remplie d'éléments déclencheurs de l'engagement des enfants. https://www.researchgate.net/publication/367163225_L'education_par_la_nature_une_approche_naturellement_remplie_d'elements_declencheurs_de_l'engagement_des_enfants
- Ferreira, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils? Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Lyon.
- Giasson, J. (2003). La lecture : de la théorie à la pratique (2e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Leboeuf, M., Nault, S., et Pronovost, J. (2020). ALEX – Cadre de référence : l'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance. Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPPE). https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/02/Cadre_Référence_Alex_FR_avril2025.pdf
- Makdissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. Revue préscolaire, 50 (2). 42-52. <https://aepgkiosk.mililbrs.com/reader/faa49863-5c75-4308-985f-75838b855ae1?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn502-2012>
- Makdissi, H. (2023). Chapitre 3 : L'écriture provisoire et la représentation du système alphabétique chez l'enfant. Premiers apprentissages du français oral et écrit (DID-2001). Université Laval.
- Marinova, K. et Dumais, C. (2025). Effets d'un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu sur l'émergence de l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire 5 ans. Revue canadienne de l'éducation, 48 (2). 352-382. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6355>
- 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>
- Morin, M-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. Revue des sciences de l'éducation, 33 (3). 663-683. <https://doi.org/10.7202/018963ar>

L'approche thématique pour soutenir le développement du langage au préscolaire

Justine Bouchard



La problématique

Le développement du langage oral occupe une place centrale à l'éducation préscolaire puisqu'il constitue la base sur laquelle s'appuiera ultérieurement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire (Bergeron-Gaudin, 2023). Les compétences orales acquises en bas âge influencent directement la trajectoire scolaire des enfants, notamment en ce qui concerne leur réussite en littératie (Parent et Bouchard, 2020). Ainsi, soutenir le développement du vocabulaire dès l'âge de quatre ou cinq ans ne relève pas uniquement d'un objectif développemental immédiat, mais d'un levier déterminant pour la réussite éducative à long terme des enfants.

En fait, la période du préscolaire correspond à un moment de croissance marquée sur le plan langagier. Entre quatre et six ans, l'enfant enrichit son vocabulaire à un rythme impressionnant, ajoutant plusieurs centaines de mots à son répertoire chaque année (Bouchard et al., 2019). Cette expansion rapide illustre le potentiel exceptionnel de cette phase, mais elle met également en lumière l'importance d'offrir un environnement éducatif riche et stimulant (Charron et al., 2020). Par contre, le développement langagier ne progresse pas de manière identique chez tous les enfants. Les écarts peuvent être influencés par

la qualité des interactions verbales, des expériences vécues ainsi que la diversité des contextes éducatifs et familiaux (Bergeron-Gaudin, 2023).

Lorsque des vulnérabilités langagières sont présentes dès le préscolaire, elles risquent d'avoir des répercussions sur les futurs apprentissages si des interventions ciblées ne sont pas mises en place (Bergeron-Gaudin, 2023). Dans le cadre de mon stage IV, réalisé dans une classe de préscolaire 5 ans du Bas-Saint-Laurent, cette réalité était bien présente. En effet, 10 enfants sur 17 présentaient des défis langagiers et devaient ou avaient déjà bénéficié d'un suivi en orthophonie. Les défis observés concernaient principalement les catégories lexicales, la compréhension des concepts et la capacité à faire des inférences. Au quotidien, ces difficultés se manifestaient par des hésitations dans le discours, du bégaiement lors des prises de parole, l'utilisation fréquente du mot « ça » ou encore le recours au pointage pour se faire comprendre.

Cette situation a soulevé des questionnements professionnels importants quant aux pratiques pédagogiques à privilégier afin de soutenir efficacement le développement du langage oral de

l'ensemble des enfants de ma classe. De même, le projet éducatif de mon école de stage visait à accroître la proportion d'élèves obtenant des résultats satisfaisants à l'examen ministériel de lecture en quatrième année du primaire. Cette orientation renforçait l'idée que les interventions mises en place au préscolaire doivent s'inscrire dans une continuité et peuvent contribuer, de manière préventive, à la réussite ultérieure en lecture (Pagani et al., 2010, cité dans Parent et Bouchard, 2020).

L'objectif de cet article est de présenter des pratiques enseignantes permettant d'élargir et de soutenir le vocabulaire des enfants au préscolaire.

Le développement du langage, c'est quoi?

Le langage oral constitue un outil fondamental permettant à l'enfant de communiquer, de structurer sa pensée, de comprendre le monde qui l'entoure et de participer activement à la vie sociale (Bergeron-Gaudin, 2023). Au préscolaire, il joue un rôle central dans le développement global de l'enfant puisqu'il est étroitement lié aux dimensions langagière, cognitive, sociale et affective (Ministère de l'Éducation, 2021).

Le développement du langage repose sur trois composantes : la forme, le contenu et l'usage (Bouchard et al., 2019). La forme correspond à la structure du langage comme les sons et les phrases (Bouchard et al., 2019). Le contenu renvoie au vocabulaire et au sens des mots tandis que l'usage concerne la capacité à adapter son langage selon le contexte et l'interlocuteur (Bouchard et al., 2019). Ces composantes se développent de manière interreliée et évoluent à travers les interactions et les expériences vécues par l'enfant. Au préscolaire, l'enrichissement du vocabulaire, c'est-à-dire le contenu, est particulièrement important. Il est reconnu que le fait de posséder un vocabulaire riche permet à l'enfant de nommer avec précision des objets, des actions et même des émotions tout en facilitant la construction de sa pensée et ses interactions avec les autres (Bouchard et al., 2019). Généralement, les enfants arrivent au préscolaire avec un bagage langagier déjà présent, mais qui continue de se développer à travers toutes leurs interactions et leurs expériences (Bouchard et al., 2020). L'acquisition du vocabulaire repose sur l'exposition répétée à des mots dans des contextes signifiants et sur les interactions avec des adultes qui modélisent l'utilisation d'un langage riche et varié (Allen et al., 2020). D'ailleurs, le Programme-cycle de l'éducation préscolaire souligne que les enfants doivent avoir de nombreuses occasions de parler, d'interagir et d'être exposés à des modèles langagiers de qualité (Ministère de l'Éducation, 2021). Comme le langage se développe dans l'action et dans des contextes authentiques qui ont du sens pour l'enfant, le rôle de l'enseignante est essentiel. Elle doit créer un environnement propice au développement langagier et intervenir de manière intentionnelle afin de soutenir les productions orales des enfants (Allen et al., 2020).

L'approche thématique, un contexte privilégié pour apprendre

Au préscolaire, l'approche thématique est une pratique qui permet d'ancrer les apprentissages dans des contextes significatifs pour les enfants en s'appuyant sur leurs intérêts et leurs expériences quotidiennes. Cette approche rejoint les fondements pédagogiques de plusieurs penseurs de l'éducation, notamment John Dewey, qui valorisait l'apprentissage par l'expérience, ainsi qu'Ovide Decroly, qui mettait de l'avant l'importance d'utiliser les intérêts des enfants pour structurer les apprentissages et soutenir la construction de sens (Paquette et al., 2020). Selon le Programme-cycle de l'éducation préscolaire, l'utilisation d'un thème en classe favorise l'engagement et la motivation, deux conditions essentielles au bon développement des enfants (Ministère de l'Éducation, 2021). Dans le contexte du développement langagier, cette intervention pédagogique est pertinente puisqu'elle permet de regrouper les apprentissages autour de différents réseaux de concepts. Effectivement, l'acquisition du vocabulaire ne se fait pas de manière isolée, mais plutôt par l'établissement de liens entre les mots, les objets et les expériences vécues (Sylvestre et Bouchard, 2019).

Le jeu symbolique, qui se situe au cœur de cette approche, constitue un contexte particulièrement riche pour le développement du langage. En jouant à faire semblant, les enfants reproduisent des situations de la vie quotidienne, négocient des rôles et élaborent des scénarios avec leurs pairs ce qui soutient grandement les échanges verbaux et l'enrichissement du vocabulaire (Landry et al., 2020 ; Parent et Bouchard, 2020). En jouant, l'enfant ne se contente pas d'imiter la réalité. Il la transforme, l'organise et la verbalise à son image (Lemay et al., 2019). Ce processus renforce non seulement l'enrichissement du vocabulaire, mais également le développement de la pensée et des habiletés sociales (Landry et al., 2020).

Aussi, le jeu constitue un contexte intrinsèquement motivant dans lequel les enfants vont naturellement être portés à communiquer pour soutenir leurs actions (Lemay et al., 2019). En d'autres mots, il contribue à la création d'une zone proximale de développement propice aux apprentissages langagiers (Parent et Bouchard, 2020). Grâce aux interactions avec ses pairs et avec l'adulte, l'enfant est amené à utiliser un langage plus élaboré que celui qu'il emploierait spontanément (Lemay et al., 2019). Dans ce contexte, le rôle de l'enseignante est d'accompagner le jeu en intervenant comme co-joueuse et en offrant un étayage adapté (Allen et al., 2020 ; Drainville et al., 2023 ; Mavungu-Blouin, 2022). Les interventions de l'adulte peuvent être de reformuler les propos, d'introduire de nouveaux mots, de poser des questions et de modéliser l'utilisation d'un vocabulaire précis (Allen et al., 2020 ; Drainville et al., 2023 ; Lemay et al., 2019).

Généralement, les enfants jouent à partir de ce qu'ils connaissent (Landry et al., 2020). Les thèmes liés à leur quotidien, comme la garderie ou le restaurant, favorisent leur engagement et leur permettent de mobiliser le vocabulaire déjà acquis tout en l'enrichissant progressivement (Landry et al., 2020). Ces expériences répétées contribuent à la construction de réseaux sémantiques qui sont essentiels dans l'organisation et la structuration des connaissances lexicales (Bouchard et al., 2019). Dans cette perspective, l'approche thématique encourage la répétition et la réutilisation du vocabulaire dans une variété de contextes, permettant aux enfants d'entendre, de manipuler et d'employer les mêmes mots dans le jeu, les activités dirigées, les lectures ou les discussions (Allen et al., 2020). De plus, l'environnement dans lequel cette pratique est mise en œuvre joue un rôle déterminant puisqu'il est considéré comme un « troisième enseignant » devant être aménagé de manière à soutenir les apprentissages et les interactions en tout temps (Charron et al., 2020). Ainsi, la présence de matériel concret, de mots-étiquettes, de pictogrammes et d'objets signifiants favorise l'établissement de liens entre le langage et les expériences vécues par les enfants (Drainville et al., 2023 ; Mavungu-Blouin et al., 2022). En somme, lorsque l'approche thématique est jumelée à un environnement riche et à des interventions langagières intentionnelles de l'adulte, elle constitue un levier efficace pour soutenir le développement du vocabulaire au préscolaire.

Les interventions mises en place

Afin de soutenir le développement du langage des enfants de ma classe de stage, j'ai mis en place un projet d'intervention en contexte, tout au long du mois de novembre 2025, en m'appuyant sur une thématique portant sur la ville et sur les métiers. Ce choix visait à proposer des contextes proches du vécu des enfants afin de faciliter leur engagement et leur participation active dans les activités proposées (Landry et al., 2020). L'environnement de la classe a été aménagé en différents coins de jeu symbolique comme une épicerie, un salon de coiffure et un garage de mécanique. Ces espaces étaient conçus pour être à la fois accessibles, stimulants et riches en possibilités d'interactions sociales (Drainville et al., 2023).

Les coins de jeu symbolique ont été introduits de manière progressive afin de permettre aux enfants de s'approprier graduellement le matériel et le vocabulaire associé. Cette progression a également permis de maintenir leur intérêt et de complexifier au fil des jours les situations de jeu (Drainville et al., 2023). Lors de la première semaine, le coin de l'épicerie a été aménagé dans la classe. Avant la toute première période de jeu libre avec les nouveautés, un moment spécifique a été consacré à la présentation de cet espace thématique. Les enfants étaient invités à observer le matériel, à nommer les objets qu'ils reconnaissaient et à discuter de leur fonction et de leur utilité. Cette étape visait à activer leurs connaissances initiales et à introduire le vocabulaire de base lié à cette thématique (Bouchard et al., 2019). Une modélisation explicite des comportements attendus, comme l'utilisation de la caisse, de l'argent et des factures, a également été réalisée. Cette façon de faire permettait de soutenir la compréhension du scénario de jeu, mais aussi l'utilisation du langage dans ce contexte (Drainville et al., 2023). Lorsque les enfants comprennent mieux les rôles qu'ils doivent jouer, ils sont davantage en mesure de s'engager dans des

interactions verbales (Allen et al., 2020).



Figure 1 - Le coin de l'épicerie

Lors de la deuxième semaine, le coin du salon de coiffure a été ajouté. Ce nouvel espace a permis d'introduire un vocabulaire différent de la semaine précédente, lié aux soins personnels et aux interactions sociales comme la prise d'un rendez-vous (à l'aide d'un calendrier, comme sur la figure 2) ou le fonctionnement d'une salle d'attente (être assis sur une chaise et lire un livre ou un magazine).



Figure 2 - Le coin du salon de coiffure

À la troisième semaine, le coin du garage mécanique a été ajouté afin d'explorer un vocabulaire plus spécifique et moins familier pour certains enfants, des termes en lien avec les actions et les outils associés au métier de mécanicien. Rapidement, les enfants ont commencé à établir des liens entre les différents coins ce qui a grandement enrichi leurs scénarios de jeu.



Figure 3 - Le coin du garage mécanique

L'aménagement de ces coins reposait sur la présence de matériel concret et signifiant. Comme on peut le voir sur la figure 1, dans le coin de l'épicerie, différents emballages recyclés (boîtes de céréales, bouteilles, contenants, etc.) ont été utilisés afin de reproduire un environnement réaliste. Chaque produit était accompagné d'une étiquette affichant son nom et son prix, entre un et trois dollars, ce qui permettait d'exposer les enfants à un langage écrit et au concept des nombres tout en soutenant leur compréhension (Charron et al., 2020). Des mots-étiquettes accompagnés de pictogrammes étaient également présents dans chacun des coins. Ces supports visuels facilitaient l'association entre les mots et les objets, en plus de rendre le vocabulaire accessible et manipulable pour les enfants (Charron et al., 2020). Dans le coin de l'épicerie, les produits étaient classés en plusieurs catégories distinctes (la boulangerie, les produits secs, la poissonnerie, etc.) afin de favoriser le développement des catégories lexicales et la structuration du vocabulaire (Sylvestre et Bouchard, 2019).

Pendant les périodes de jeu, mon rôle consistait à agir comme adulte co-joueur. J'intervenais de manière ciblée en utilisant la reformulation ou le questionnement pour enrichir leur discours (Drainville et al., 2023). Par exemple, lorsqu'un enfant disait « ça », je reformulais en utilisant le mot exact, ou encore, je proposais un synonyme. Également, je posais des questions telles que : « De quoi as-tu besoin? » ou « Que fait le client? » afin d'amener les enfants à préciser leur pensée. Plutôt que de limiter mon intervention à une posture d'observation, je prenais part aux scénarios puisque l'engagement actif de l'enseignante dans le jeu contribue davantage aux apprentissages de tous que lorsqu'elle demeure en retrait (Mavungu-Blouin et al., 2022). Par ailleurs, le développement du vocabulaire ne se limitait pas seulement aux deux périodes de jeu libre par jour. Comme je travaillais avec l'approche thématique, j'ai soutenu les apprentissages à travers d'autres activités comme la lecture d'albums, les jeux de table, notamment le jeu Hedbanz avec des mots du thème de la classe, et des activités de construction. Tous ces contextes permettaient aux enfants de réutiliser le vocabulaire appris dans des situations différentes de manière à faciliter sa consolidation (Allen et al., 2020).

Un élément particulièrement marquant de mon projet a été la participation de plusieurs parents venus présenter leur métier dans la classe. Le fait d'inviter des experts, qui sont simultanément des parents de la classe, a permis d'exposer les enfants à une grande diversité de professions, incluant des métiers moins traditionnels comme celui de notaire, de dynamiteur ou encore de propriétaire d'entreprise. Ces rencontres ont enrichi considérablement le vocabulaire des enfants en leur permettant d'associer les mots à des expériences concrètes et authentiques (Allen et al., 2020 ; Parent et Bouchard, 2020).

L'analyse et les résultats

L'analyse des données recueillies à la suite de la mise en place de mon projet met en lumière des retombées significatives sur le développement du langage des enfants, mais également sur leur engagement dans les situations de jeu symbolique.

Tout d'abord, l'instauration progressive des différents coins de jeu symbolique a permis une appropriation graduelle du vocabulaire des enfants. En introduisant un coin à la fois, les enfants ont eu l'occasion de se familiariser avec des ensembles de mots spécifiques avant de les combiner à des scénarios plus complexes (Lemay et al., 2019). Cette progression a d'ailleurs favorisé la construction de réseaux sémantiques permettant aux enfants d'organiser les mots en catégories et de mieux comprendre les liens qui les unissaient (Sylvestre et Bouchard, 2019).

De plus, la possibilité de circuler entre les différents coins et de les combiner dans un même scénario a contribué à enrichir les interactions verbales. Les enfants ont progressivement élaboré des jeux de plus en plus complexes en intégrant plusieurs rôles et contextes dans une même situation (Lemay et al., 2019). Ces situations ont nécessité l'utilisation d'un vocabulaire varié et adapté, favorisant la flexibilité et la précision du langage (Landry et al., 2020). Par exemple, un enfant pouvait jouer le rôle d'un mécanicien qui se rend à l'épicerie pour acheter son dîner ou celui d'une caissière à l'épicerie qui prend un rendez-vous pour une coupe de cheveux au salon de coiffure. En combinant les différents univers, le langage des enfants pouvait se complexifier puisqu'ils devaient adapter leur discours aux différentes situations et intégrer un vocabulaire diversifié dans un même et grand scénario (Landry et al., 2020).

Par ailleurs, les interventions langagières que j'ai réalisées pendant le jeu ont eu un rôle déterminant dans l'évolution du langage des enfants. La reformulation, l'introduction de nouveaux mots et le questionnement ont permis de soutenir l'élargissement du vocabulaire et d'encourager les enfants à préciser leur discours (Drainville et al., 2023 ; Mavungu-Blouin et al., 2022). Cette forme d'étayage s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, où l'adulte accompagne l'enfant dans le développement de ses compétences en lui offrant un modèle légèrement plus avancé que son niveau actuel (Parent et Bouchard, 2020 ; Sylvestre et Bouchard, 2019).

Aussi, l'approche participative des parents constitue un point central du projet (Lehrer et al., 2020). Les visites des experts ont offert des occasions authentiques de découvrir de nouveaux mots et de les associer à des expériences concrètes (Allen et al., 2020). L'exemple du coin du garage de mécanique illustre particulièrement bien ces apprentissages. Avant la visite du papa mécanicien et l'utilisation du coin de jeu lié à ce travail, les enfants pouvaient nommer dix mots liés à ce métier (voir les mots rouges sur la figure 4). Après ces expériences, ils ont été en mesure d'en ajouter une quinzaine à leur répertoire (voir les mots verts sur la figure 4). Cette progression témoigne non seulement d'un enrichissement du vocabulaire, mais également d'une capacité à réinvestir ces mots dans des contextes signifiants (Allen et al., 2020 ; Bouchard et al., 2019).

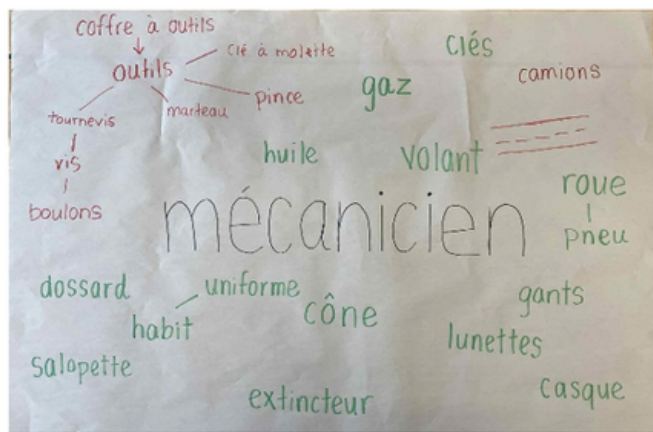


Figure 4 - Réseau de concepts sur le métier de mécanicien

De manière plus générale, une amélioration de la qualité du langage a été observée. L'utilisation de mots génériques comme « ça » a diminué au profit d'un vocabulaire plus précis pour nommer les objets, les actions et les rôles liés à notre thème. Cette évolution indique que les enfants ont développé une meilleure maîtrise du lexique et qu'ils ont été en mesure de mobiliser ces nouveaux termes dans leurs interactions (Bouchard et al., 2019 ; Lemay et al., 2019).

Enfin, une augmentation de l'engagement des enfants dans les jeux symboliques a aussi été constatée. Davantage de jeunes participaient activement aux jeux, et ce, sur des périodes plus longues qu'avant la mise en place de la thématique de la ville et des métiers. Cette implication accrue peut s'expliquer par le fait que les contextes proposés étaient plus accessibles, structurés et signifiants (Charron et al., 2020). En effet, lorsque les enfants comprennent mieux les situations de jeu et disposent du vocabulaire nécessaire pour y participer, ils sont plus enclins à s'y engager et à y rester (Landry et al., 2020 ; Parent et Bouchard, 2020).

Les limites du projet

Malgré les retombées positives observées, certaines limites doivent être prises en considération afin de porter un regard critique sur mon projet et d'envisager des pistes d'amélioration. D'abord, bien que plusieurs observations aient été réalisées tout au long du projet, celles-ci n'étaient pas toujours planifiées de manière systématique. L'absence d'une grille d'observation structurée ou de moments d'observation prédéfinis a limité la précision des données recueillies (Boudreau et al., 2020). Or, la planification de l'observation et l'utilisation d'outils adaptés permettent de mieux documenter les apprentissages des enfants et de suivre leur évolution dans le temps (Boudreau et al., 2020). Également, les données recueillies reposent principalement sur des observations qualitatives. Même si cette approche est pertinente pour rendre compte de la richesse et de la complexité du développement langagier, elle ne permet pas de mesurer de manière précise l'ampleur des progrès réalisés par chaque enfant (Boudreau et al., 2020). Une combinaison de données qualitatives et quantitatives aurait permis d'obtenir un portrait plus complet des apprentissages. Enfin, il aurait été pertinent de documenter plus précisément les connaissances initiales et finales de chaque enfant. La mise en place de courtes activités d'évaluation individuelle aurait permis de mieux cibler les besoins spécifiques et d'ajuster les interventions en conséquence

(Boudreau et al., 2020). Ces limites mettent en lumière l'importance d'adopter une démarche réflexive et d'ajuster nos pratiques en fonction des observations réalisées, afin de mieux répondre aux besoins des enfants.

Que retenir de cet article?

Ce projet met en évidence le potentiel de l'approche thématique et du jeu symbolique pour soutenir le développement du langage au préscolaire. En proposant des contextes signifiants, progressifs et ancrés dans le vécu des enfants, il est possible de favoriser leur engagement et de multiplier les occasions d'interactions verbales (Charron et al., 2020 ; Lemay et al., 2019). Les résultats observés montrent que le développement du langage ne repose pas uniquement sur l'exposition aux mots, mais bien sur leur utilisation dans des situations concrètes et variées. Le fait de manipuler des objets, d'endosser des rôles et d'interagir avec les autres permet aux enfants de donner du sens aux mots et de les intégrer progressivement à leur répertoire lexical (Charron et al., 2020 ; Sylvestre et Bouchard, 2019). L'implication de l'enseignante apparaît également centrale dans ce processus. En intervenant comme co-joueuse et en offrant un étayage langagier adapté, elle soutient la complexification du langage tout en respectant le caractère spontané du jeu (Allen et al., 2020 ; Drainville et al., 2023 ; Mavungu-Blouin et al., 2022). De plus, l'aménagement de l'environnement et la présence de divers supports visuels, tels que les mots-étiquettes, contribuent à rendre le langage accessible et à favoriser son appropriation (Charron et al., 2020). L'intégration des parents dans le projet a également permis d'enrichir les expériences des enfants et de diversifier les contextes d'apprentissage. En exposant les enfants à une variété de métiers et de réalités, ces interventions ont favorisé l'acquisition d'un vocabulaire plus riche et plus varié (Bergeron-Gaudin, 2023). Bref, soutenir le développement du langage au préscolaire consiste à créer des environnements riches, à proposer des expériences diversifiées et à intervenir de manière intentionnelle pour accompagner les enfants dans leurs apprentissages. L'approche thématique représente une avenue pédagogique pertinente pour répondre à ces objectifs et contribuer à la réussite éducative des enfants.

Références

- Allen, N., April, J. et Bouchard, C. (2020). Soutenir le développement langagier en CPE lors de certaines routines. *Psychologie préventive*, (32), 3-13.
- 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* (2^{ed.}, pp. 338-365). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Robert-Mazay, C., Milonçon, J., Deneault, J., Laurent, A., Pulido, L. et Niyubahwe, A. (2020). Le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (pp. 58-74). Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H., Jacob, E., Paquette, A., Robert-Mazay, C. et Bouchard, C. (2020). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir les enfants. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (pp. 242-257). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C. (2020). L'aménagement de l'environnement physique à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 166-182). Presses de l'Université du Québec.
- Drainville, R., Marinova, K. et Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRSES / CIR_SAS International Journal*, 7(1), 39-61. <https://doi.org/10.51657/ric-v7i1-51835>
- Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2020). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (pp. 80-95). Presses de l'Université du Québec.
- Lehrer, J., Lehoucq, M. et Menard, V. (2020). La coéducation et le partenariat entre les enseignantes et les parents. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (pp. 104-116). Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^{ed.}, pp. 38-68). Presses de l'Université du Québec.
- Mavungu-Blouin, C., Laurent, A., Letarte, M.-J. et Lemelin, J.-P. (2022). Pratiques éducatives en maternelle quatre ans : comment l'enseignante s'engage-t-elle dans le jeu de l'enfant ? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1095354ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.
- Paquette, A., Lehrer, J. et Lehoucq, M. (2020). Les fondements pédagogiques et la diversité des approches en éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (pp. 35-53). Presses de l'Université du Québec.
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Les contextes de classe pour soutenir le langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire 5 ans : Quelle est la place du jeu symbolique ? *Revue Précolinaire*, 58 (3). 31-33. https://www.revue-precolinaire.ca/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/RP_Vol58_3.pdf
- Sylvestre, A. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à communiquer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^{ed.}, pp. 172-199). Presses de l'Université du Québec.



-DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Jouer pour de vrai : Quand l'environnement et la posture de co-joueur s'unissent pour l'engagement actif

Gabrielle Boulé



Introduction

Dans le domaine de l'éducation préscolaire, le jeu libre est largement reconnu comme le principal moteur du développement global de l'enfant de 0 à 6 ans (Bouchard, 2019). Cette importance fondamentale est d'ailleurs au cœur des orientations du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), qui considère le jeu comme pilier central des expériences éducatives en maternelle. C'est lors de ces petits moments d'exploration spontanée que le jeu devient le contexte le plus fertile pour soutenir l'enfant dans le développement de ses compétences physiques, affectives, sociales, langagières et cognitives.

Toutefois, un défi de taille persiste dans les classes de maternelle : la simple présence de coins de jeux ne garantit pas systématiquement un engagement profond. La recherche en éducation démontre que sans un aménagement signifiant et un soutien pédagogique adéquat, le jeu peut rapidement basculer vers l'errance ou l'imitation superficielle, limitant ainsi les occasions d'apprentissage (Bodrova, 2008, cité dans Landry et al., 2013). Le passage d'une présence passive à une participation active constitue donc un enjeu crucial pour les enseignants qui souhaitent maximiser le potentiel didactique de ces périodes.

C'est dans cette optique que s'inscrit mon projet d'intervention en contexte, réalisé au sein d'une classe de maternelle 5 ans. Malgré un environnement riche en matériel, plusieurs élèves manifestaient un désengagement marqué lors des périodes de jeu libre. Ce phénomène se traduisait par l'errance d'un coin de jeu à un autre, une difficulté à initier ou prolonger leur scénario de jeu, ainsi que par des questions répétitives, telles que « Qu'est-ce que je fais maintenant ? ». Cette désorganisation apparente témoigne souvent d'une surcharge cognitive : devant l'abondance de choix, l'enfant ne parvient plus à hiérarchiser ses intérêts et finit par perdre son intention de jeu initiale. De plus, ce genre d'observation suggérait que l'environnement, tel qu'il était structuré, ne parvenait pas à soutenir l'initiative et la planification autonome des enfants.

Cet article documente les pistes d'interventions déployées en contexte de stage pour répondre à la question suivante :

Comment soutenir l'engagement actif des enfants lors des périodes de jeu libre en classe de maternelle?

L'engagement actif : au-delà d'une simple occupation

L'engagement en contexte de jeu libre peut parfois être confondu avec une simple participation passive ou une conformité aux règles de la classe. Il se définit plus précisément comme une participation active (Rogoff, 2017), un état où l'enfant devient l'acteur principal de ses apprentissages. La recherche en sciences de l'éducation (Bouchard, 2019) suggère que cet engagement est multidimensionnel. D'abord, la dimension comportementale s'observe par la persévérance et l'effort déployé malgré les distractions. Ensuite, la dimension cognitive, particulièrement sollicitée dans le jeu symbolique, implique une planification autonome et une capacité à transformer une idée abstraite en scénario concret. Enfin, la dimension affective se traduit par un plaisir manifeste et un sentiment de bien-être.

Or, la réalité vécue lors de mon stage a mis en lumière des manifestations concrètes du désengagement lors des jeux libres. Ce dernier ne se limitait pas à de l'inactivité, mais s'exprimait par une rupture dans la planification autonome. L'errance observée et les demandes de guidage externe (« Qu'est-ce que je fais maintenant ? ») révèlent un bris dans la dimension cognitive de l'engagement : l'élève ne parvient pas à transformer ses intentions en scénarios de jeu prolongés. Ce constat m'a permis d'observer que l'engagement n'est pas un état binaire (engagé ou non), mais qu'il fluctue selon le soutien offert. L'engagement n'est donc pas un acquis spontané, il nécessite parfois un étayage extérieur. De nombreux travaux démontrent que, sans l'aide de l'adulte ou d'un pair plus âgé, plusieurs enfants ne parviennent pas au niveau de jeu mature (Bodrova, 2008, cité dans Landry et al., 2013). L'enjeu n'est donc plus de savoir s'il faut intervenir ou non dans le jeu de l'enfant, mais de savoir « comment » y intervenir, sans le dénaturer.

À cet égard, les travaux de Barbara Rogoff (2017) offrent une perspective éclairante sur la nature de cette intervention. Elle propose le modèle de l'apprentissage par l'observation et la participation active (Intent Community Participation), où l'enfant apprend en s'impliquant dans des activités authentiques aux côtés de partenaires plus expérimentés, comme, l'adulte. Selon Rogoff, l'apprentissage repose sur une transmission de la participation : l'élève passe d'une observation périphérique (parfois teintée d'errance ou d'imitation simple) à une contribution directe au projet de jeu.

Il est important de préciser que l'apprentissage par imitation, loin d'être un signe de passivité, constitue le socle naturel du développement de l'enfant d'âge préscolaire. Pour Rogoff, l'imitation est le résultat d'une observation active : l'enfant scrute les gestes et les interactions de l'adulte ou de ses pairs pour s'approprier les outils de sa culture. Ce stade est tout à fait sain et nécessaire. Toutefois, si l'imitation permet l'entrée dans l'activité, c'est la participation active, ou le fait de s'investir pleinement dans l'action qui permet à l'enfant de franchir une étape supérieure de son développement.

Cette approche redéfinit la hiérarchie entre l'adulte et l'enfant, suggérant que l'enseignante doit agir comme un modèle inspirant et un partenaire de projet plutôt que comme un simple superviseur. En se joignant au jeu non pas pour le diriger, mais pour y collaborer, l'adulte crée un espace où l'enfant se sent légitimé dans son rôle. C'est dans cette optique de collaboration que s'inscrit la posture de co-joueur, permettant d'offrir l'étayage nécessaire pour que l'enfant puisse plonger réellement dans son scénario de jeu.

La posture de co-joueur

Pour répondre aux besoins des enfants de ma classe manifestant des signes de désengagement lors des jeux libres, mon intervention s'est d'abord centrée sur le déploiement d'une posture de co-joueur. Cette approche se définit comme le « juste milieu » indispensable entre un accompagnement minimal, voire absent, qui peut laisser l'enfant sombrer dans l'errance, et un accompagnement trop directif, qui risque de dénaturer le jeu. En adoptant un rôle de facilitateur (Johnson et al., 2005, cité dans Allard et al., 2024), l'enseignant(e) n'impose pas sa vision, mais agit plutôt pour lever les obstacles à l'engagement et rendre les interactions plus fluides. Ce rôle s'inscrit directement dans l'obligation professionnelle de soutenir le développement global de l'enfant en respectant sa zone proximale de développement. Il s'agit donc d'offrir un soutien ajusté qui permet à l'enfant de franchir des étapes du jeu plus complexes qu'il ne pourrait atteindre seul.

Concrètement, cette intervention s'est manifestée par des actions directes, mais non directives. Plutôt que de dicter le scénario, je cherchais à intégrer le jeu en tant que partenaire, par exemple, en devenant un patient dans le coin hôpital, pour soutenir l'enfant de l'intérieur. Ma présence dans le jeu a permis d'offrir une rétroaction immédiate et valorisante, d'encourager la persévérance lorsque les élèves rencontraient des défis matériels ou sociaux, et de stimuler la réflexion par des questionnements ouverts tels que : « De quoi ton patient aurait-il besoin pour se sentir mieux ? » En agissant ainsi, l'enseignante aide l'enfant à complexifier son propre scénario sans le lui imposer. Ce soutien, modulable et temporaire, fournit le « coup de main » nécessaire pour que l'enfant reprenne les rênes de son jeu avec une intentionnalité renouvelée, favorisant ainsi le passage d'une présence passive à une participation réellement active. L'adulte pratique donc un étayage qui respecte l'autonomie de l'enfant tout en nourrissant ses capacités de planification.

Toutefois, pour que cet étayage soit réellement porteur de sens, il doit impérativement être ajusté à la zone proximale de développement (ZPD) de chaque élève. Mes observations en contexte de jeu symbolique durant mon stage m'ont permis de constater que, si certains enfants ne nécessitaient qu'une légère relance verbale pour poursuivre leur scénario, d'autres avaient besoin d'un soutien beaucoup plus substantiel. Pour ces derniers, j'ai dû occuper un rôle plus actif que passif, m'impliquant directement dans la co-construction ou la relance de scénarios qui, sans mon implication, auraient stagné.

Cette nécessité de moduler le soutien selon la ZPD de chaque élève rejoint directement l'un des outils d'observation centraux de mon projet : la grille d'observation qualitative. Cet outil m'a permis de documenter non seulement les manifestations d'engagement des enfants, mais aussi, de manière réflexive, la posture que j'adoptais au sein de leur jeu. En remplissant cette grille à plusieurs reprises pour les mêmes élèves, j'ai pu consigner une évolution significative : une diminution progressive de mon implication directe au profit d'une croissance de l'autonomie et de l'engagement de l'enfant.

Cette démarche de retrait graduel témoigne de la réussite de l'étayage : une fois que l'adulte a facilité l'amorce du scénario et soutenu la planification initiale, il peut s'effacer pour laisser place à une initiative totalement investie par l'enfant. Ce retrait n'est pas un désengagement de l'adulte, mais un acte de confiance pédagogique. Il consiste à observer en silence pour vérifier que l'étayage a été dirigé par l'enfant, lui permettant de reprendre pleinement le contrôle de son imaginaire. Ainsi, l'observation qualitative ne sert pas uniquement à constater le désengagement, mais devient un levier pour ajuster ma posture en temps réel, assurant que mon intervention demeure un tremplin vers l'autonomie plutôt qu'une béquille permanente. En somme, l'accompagnement stratégique de l'adulte dans le jeu de l'enfant agit comme un puissant moteur d'engagement, à condition que ce soutien demeure modulable et sensible au rythme de progression unique de chaque enfant au sein de sa zone de développement.

La légitimité de l'adulte dans l'univers enfantin

Un constat marquant de mon PIC réside dans la réception de ma présence par les enfants : loin de percevoir mon intégration au coin symbolique comme une intrusion ou une forme de surveillance, les enfants ont plutôt manifesté un désir réel de m'inclure dans leur univers. Le fait d'être invitée par les enfants à « venir jouer » confirme que la barrière hiérarchique traditionnelle s'est effacée au profit d'un partenariat horizontal. En acceptant d'occuper un rôle secondaire, comme celui du patient attendant les soins du médecin, je n'étais plus l'adulte qui dirige, mais une partenaire à leur niveau.

Cette acceptation naturelle a permis des échanges d'une grande richesse, car en acceptant d'occuper un rôle secondaire, j'ai pu entrer en dialogue avec eux de l'intérieur de leur imaginaire. Cette posture de « partenaire à leur hauteur » a non seulement approuvé leur scénario de jeu, mais a aussi renforcé leur sentiment de compétence : l'enfant est devenu celui qui accueillait et guidait l'adulte dans son monde, inversant ainsi les rapports de pouvoir inhabituels pour favoriser un engagement authentique et soutenu. Cette évolution de la dynamique relationnelle et l'intensification de l'engagement qui en découle ont été rigoureusement documentées à l'aide de mes outils de collecte.

Grilles d'observation qualitative - (Semaine 1 vs. Semaine 3)

Grille d'observation - Jeu symbolique			Grille d'observation - Jeu symbolique		
Semaine 1			Semaine 3		
Nom de l'enfant : []			Nom de l'enfant : []		
Date : 20 novembre			Date : 9 décembre		
Engagements observés		Noté	Engagements observés		Noté
Choix spontané de rôle		X	Choix spontané de rôle		X
Maitrise du rôle		X	Maitrise du rôle		X
Produit des actions symboliques		X	Produit des actions symboliques		X
Vérification par le jeu		X	Vérification par le jeu		X
Intégration avec les autres enfants		X	Intégration avec les autres enfants		X
Niveau d'engagement de l'enfant		Noté	Niveau d'engagement de l'enfant		Noté
Reste longtemps dans le jeu		X	Reste longtemps dans le jeu		X
Maitrise du jeu		X	Maitrise du jeu		X
Prise de rôle secondaire		X	Prise de rôle secondaire		X
Participation dans son rôle		X	Participation dans son rôle		X
Rôle de l'adulte		Noté	Rôle de l'adulte		Noté
Observation active		X	Observation active		X
Commentaires encouragements		X	Commentaires encouragements		X
Questions ouvertes		X	Questions ouvertes		X
Prise de rôle secondaire		X	Prise de rôle secondaire		X
Relance du jeu		X	Relance du jeu		X
Modulation		X	Modulation		X
Observation observateur		X	Observation observateur		X
Notes			Notes		
Interventions fréquentes et nécessaires pour maintenir le jeu de l'enfant, l'adulte agit à l'initiative de l'enfant, l'enfant s'engage progressivement en réponse aux sollicitations de l'adulte. Absence d'initiation spontanée. Plus d'initiative et de persévérance lorsque le rôle est défini par des consignes précises de l'adulte « médecin » dominent par l'adulte.			Interventions fréquentes et nécessaires pour maintenir le jeu de l'enfant, l'adulte agit à l'initiative de l'enfant, l'enfant s'engage progressivement en réponse aux sollicitations de l'adulte. Absence d'initiation spontanée. Plus d'initiative et de persévérance lorsque le rôle est défini par des consignes précises de l'adulte « médecin » dominent par l'adulte.		

L'évolution des scénarios : de l'étayage à l'autonomie

Si la grille d'observation qualitative permet de consigner cette progression, l'analyse fine de paroles d'enfants extraites de séquences vidéo vient donner une voix à ces données. À titre d'exemple, la comparaison de deux moments de jeu à trois semaines d'intervalle rend ce changement tangible.

Extraits de paroles d'enfants – Coin symbolique

Extrait 1 (Semaine 1) :

- Enfant A : (Assis dans le coin, regarde le matériel sans y toucher).
- Moi : « Oh là là, je crois que j'ai une grosse blessure au bras, est-ce qu'il y a un médecin ici ? »
- Enfant A : « Oui, moi » (hésitant)
- Moi : « Est-ce que vous avez besoin d'un outil pour examiner ma blessure ? »
- Enfant A : (Prend le stéthoscope après une longue hésitation) « Oui, celui-là. »
- Moi : « D'accord, et que faites-vous ensuite ? »

L'enfant B reste silencieux et observe.

Extrait 2 (Semaine 3)

- Enfant A : « Vite ! Préparez le lit, le patient arrive et il a très mal ! »
- Enfant B : « Je prends les bandages ! (Se tourne vers moi) Toi, tu es l'infirmière, tiens sa main parce qu'il a peur. »
- Moi : « D'accord, je lui tiens la main. »
- Enfant A : « On doit aller faire une radiographie pour voir si c'est cassé. »
- Enfant B : « Attention ! Il faut laisser passer les ambulanciers. »

La comparaison de ces deux extraits permet de mettre en lumière le changement important en ce qui concerne la dynamique sociale dans le coin symbolique. Dans le premier verbatim, j'ai pu constater une dépendance aux relances de l'adulte. L'enfant B restait en retrait, tandis que l'enfant A limitait ses interventions à une participation timide et guidée. À ce stade, le scénario était fragile et dépendait pleinement de mes relances.

Deux semaines plus tard, le second verbatim témoigne d'un véritable partenariat entre les pairs. Les deux enfants s'impliquaient désormais de manière équitable et complémentaire : l'enfant A assumait la

Cette dimension s'est également reflétée dans mes outils de collecte de données. Dans une perspective reggiane, la documentation pédagogique ne sert pas uniquement à évaluer l'élève, mais à valider la pertinence de l'espace physique. Les traces récoltées montrent que les enfants étaient davantage enclins à s'investir dans le coin symbolique lorsqu'ils habitaient une structure qu'ils ont contribué à bâtir. L'intégration du matériel créé par les enfants transforme ainsi la perception de la classe : l'enfant ne subit plus l'environnement, il interagit avec lui, ce qui réduit l'errance au profit d'une intention marquée.

Conclusion

Dans le cadre de mon projet, cette dimension a été opérationnalisée par la bonification du coin symbolique de l'hôpital, par le biais d'activités de création volontaires. Si l'approche Reggio Emilia et les recherches actuelles sur le jeu libre soulignent souvent l'importance des matériaux ouverts et polyvalents (loose parts) pour stimuler la créativité, mon PIC a privilégié un autre pilier fondamental de cette philosophie : la personnalisation du milieu par l'enfant. En offrant aux enfants la possibilité de réaliser des dessins et des bricolages liés à la thématique du mois pour enrichir leur espace de jeu, l'environnement a cessé d'être un décor fixe pour devenir un projet collectif. De plus, l'ajout des productions authentiques d'enfants plutôt que du matériel commercial standardisé normalise l'imperfection et l'essai-erreur. L'espace de classe devient alors un lieu de vie réel où l'erreur fait partie intégrante du processus de création. Cette approche démontre que l'engagement ne dépend pas uniquement de la nouveauté du matériel, mais de la charge symbolique et affective que l'enfant y dépose.

Au-delà de la réussite de ce PIC, cette expérience souligne l'importance de conserver la qualité du jeu symbolique en maternelle. Lorsque la posture et l'environnement s'unissent, le jeu devient bien plus qu'une simple occupation : il devient un laboratoire social et cognitif où l'enfant développe son autonomie et son plaisir d'apprendre. En redonnant au jeu sa pleine valeur pédagogique, nous permettons aux élèves de s'investir avec sens et de « jouer pour de vrai », posant ainsi les assises de leur réussite future. Dès lors, une question subsiste : si l'environnement et notre posture ont le pouvoir de transformer l'engagement d'un enfant, combien d'occasions d'apprentissage nous échappent encore derrière l'apparence d'une simple errance ?

Références

- Morin, C., Bouchard, C., & Lefebvre, J. (2009). Une vision intégrative de l'éducation dans le contexte de la mondialisation des savoirs et des enjeux du développement durable. *Cronique journal d'éducation*. Université de Moncton, 47(2), 30-33. <https://doi.org/10.31814/cronique.v47n2.2>
- Bouchard, C. (2016). L'importance globale de l'école à la fin du 21^e siècle en contexte globalisé (Québec-Alberta). Presses de l'université du Québec.
- Charneau, A., Levesque, A., Boudreau, M., Jacob, S., & Boudreau, M. (2011). L'éducation professionnelle au Québec : fondements théoriques et pédagogiques. Presses de l'université du Québec.
- Lévesque, S., Péllet, F., & Bouchard, C. (à paraître). L'état des lieux symbolique pour le développement de la pensée sociale et de l'apprentissage coopératif. Congrès de l'ACFAS, Québec. <http://www.acfas.ca/fr/programmes/Programme%20de%20la%20Commission%20des%20Sciences%20Humaines>
- Ministère de l'Éducation. (2012). Programme cycle III de l'éducation professionnelle. Gouvernement du Québec. <http://www.mec.gouv.qc.ca/education/professionnelle/>
- Papayote, A., Levesque, A., & Lévesque, D. (2013). Les fondements pédagogiques et la diversité des approches en éducation professionnelle. Dans Charneau, A., Levesque, A., Boudreau, M., Jacob, S., & Boudreau, M. (2013) L'éducation professionnelle au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques. Presses de l'université du Québec.
- Roy, G. (2010). *La formation professionnelle et les perspectives socio-économiques*. Montréal : Éditions du Centre de Recherche en Éducation, Université du Québec à Montréal. <http://www.cerem.usherbrooke.ca/ressources/publications/formation-professionnelle-et-perspectives-socio-economiques.pdf>

Le développement de l'autorégulation au préscolaire

Marine Dury et Anne-Sophie Germain



Au quotidien, nous côtoyons une panoplie de personnes différentes avec lesquelles nous avons des interactions constantes. Dans notre société, il est important que nos comportements et nos émotions soient contrôlés afin de favoriser un vivre-ensemble agréable et sain pour tous. Cet apprentissage est en développement continu au cours de notre vie et peut s'acquérir lorsque nous sommes exposés à différentes sphères durant notre vie. Nous retrouvons diverses microsociétés, qui permettent ce développement comme dans une classe de préscolaire 5 ans (Boulanger, 2014). Certaines bases de cet apprentissage sont ancrées durant le passage en maternelle comme les enfants de 5 et 6 ans sont enclins à retenir davantage ce qu'ils apprennent. Le cerveau de l'enfant au préscolaire se développe encore pour lui permettre d'acquérir les outils nécessaires pour réguler lui-même ses émotions et ses comportements. L'enseignante a un rôle clé dans l'accompagnement de l'enfant afin de trouver ce qu'il peut faire seul (autorégulation) et de l'accompagner dans ses habiletés de régulation toujours en développement (co-régulation) (The Psychology Notes Headquarters, 2026). Dans le cadre de notre stage IV, nous avons remarqué que certains élèves avaient besoin d'un accompagnement individualisé pour réussir à réguler leurs émotions et gérer leurs comportements. Nous avons alors mis en place un projet en contexte (PIC) dans lequel nous avons tenté différentes techniques d'intervention pour soutenir ces élèves.

Nous nous sommes alors posé la question suivante :
Comment accompagner graduellement le passage de la co-régulation à l'autorégulation chez les enfants d'âge préscolaire ?

Cadre de référence et concepts utilisés

Un climat de classe adéquat se traduit d'une part par un environnement sécurisant construit avec des routines constantes, des attentes claires et des relations positives et assurées par l'enseignant (Gaudreau, 2024). D'autre part, les élèves reçoivent des outils afin de développer des stratégies pour gérer leurs émotions et adopter des comportements socialement acceptables en groupe. En s'appuyant sur ces principes, l'objectif spécifique de notre projet était de donner des outils concrets d'autorégulation aux élèves en passant par diverses stratégies, dont la co-régulation.

Pour soutenir notre objectif, nous avons ciblé 3 concepts clés tirés des sciences l'éducation et du développement émotionnel de l'enfant :

Dans la classe A, Mikael (nom fictif pour conserver la confidentialité de l'élève) est un enfant en reprise de maternelle, allophone et qui a un diagnostic de trouble de langage. Un plan d'intervention a été mis en place l'année scolaire passée, lors de sa première maternelle, avec comme objectif d'améliorer la gestion de ses comportements et de ses émotions. En classe, il pouvait avoir des réactions fortes aux refus et il arrivait qu'il lance des objets, se sauve de l'adulte, bouscule des objets et arrache des choses collées au mur. Lors d'une émotion forte, il refusait de collaborer et pouvait passer plusieurs minutes dans un état de crise, même avec l'aide de l'adulte. Donc, en se basant sur le développement émotionnel (Korah et Lefebvre, 2023), il se trouvait au premier stade : exprimer ses émotions, malgré le fait qu'il ait 5 ans.

Dans le cadre de notre projet mené dans deux classes de maternelle 5 ans, deux élèves ont attiré notre attention puisqu'ils nécessitaient une aide accrue dans le développement de la régulation de leurs émotions et de leurs comportements :

Dans la classe A, Mikaël (nom fictif pour conserver la confidentialité de l'élève) est un enfant en reprise de maternelle, allophone et qui a un diagnostic de trouble de langage. Un plan d'intervention a été mis en place l'année scolaire passée, lors de sa première maternelle, avec comme objectif d'améliorer la gestion de ses comportements et de ses émotions. En classe, il pouvait avoir des réactions fortes aux refus et il arrivait qu'il lance des objets, se sauve de l'adulte, bouscule des objets et arrache des choses collées au mur. Lors d'une émotion forte, il refusait de collaborer et pouvait passer plusieurs minutes dans un état de crise, même avec l'aide de l'adulte. Donc, en se basant sur le développement émotionnel (Korah et Lefebvre, 2023), il se trouvait au premier stade : exprimer ses émotions, malgré le fait qu'il ait 5 ans.

Dans la classe B, Agnès (nom fictif pour conserver la confidentialité de l'élève) est une enfant prématurée qui avait un accompagnement individualisé prévu par une T.E.S. et qui, par manque de personnel, n'a jamais pu être mis en place. Ainsi, le suivi reposait sur l'enseignante. Agnès présentait certains comportements qui nuisaient fortement aux moments de rassemblement. Elle criait régulièrement toutes les idées qui lui traversaient l'esprit telles que « Oh oh il faut que j'aille faire pipi » ou bien encore « Oh non il faut que je mouche mon nez », malgré les interventions et les rappels réguliers.

Analyse et exemplification à l'aide des traces

Afin de soutenir ces élèves qui démontrent des difficultés lors de la régulation de leurs émotions et de leurs comportements même en co-régulation, nous avons ciblé différentes stratégies d'intervention préventives et réactives à mettre en place :

Mikaël : Interventions mises en place

1— Lien positif

Afin d'assurer une gestion de classe positive et une belle relation avec Mikaël, le lien positif fut la première chose construite avec lui (Gaudreau, 2024). C'était également l'un de ses besoins principaux puisqu'il demandait régulièrement à l'enseignante de jouer avec lui et il tentait d'attirer son attention. Ce lien a pu se créer lorsque l'adulte s'intéressait à lui en lui posant des questions et en jouant avec lui, surtout lorsqu'il le demandait. Il suffisait de trouver des choses en commun et de connecter sur des aspects qui résonnaient avec lui. Par exemple, il parlait espagnol à la maison et l'enseignante était fluide dans cette langue. En lui parlant dans sa langue maternelle, un lien très fort s'est installé. Il aimait aussi les jeux de ballon à l'extérieur, donc l'adulte jouait souvent avec lui. Il a donc été primordial de préserver un lien positif avec lui tout en apposant des attentes et des limites claires pour éviter les ambiguïtés.

2— Enseignement explicite des comportements attendus et des émotions

Afin de soutenir Mikaël dans son apprentissage des comportements attendus lors de la gestion d'une émotion, le développement

émotionnel devait être pris en compte selon son âge. (Korah et Lefebvre, 2023)

Ainsi, la première étape a été de préciser les attentes comportementales face à sa gestion des émotions. Grâce à l'album La couleur des émotions écrit par Anna Llenas, toute la classe a pu bénéficier d'un éveil aux émotions de base que l'on peut ressentir (colère, joie, tristesse, peur, sérénité). Une discussion a ensuite eu lieu sur des choses qui nous faisaient ressentir ces émotions et quelles pouvaient être les réactions associées à celles-ci. Par la suite, un tableau avec des images des différentes émotions a été accroché sur la porte avec une épingle pour chaque élève avec leur nom dessus pour qu'ils puissent identifier leur émotion dans l'instant. Cet outil a grandement été utilisé par Mikaël et ce fut un premier pas vers l'identification de son émotion (Piersol & Vrablik, 2021).

Par la suite, les choix socialement acceptables lorsqu'une émotion est ressentie ont été enseignés au groupe comme, aller au coin calme de la classe pour s'apaiser, aller boire de l'eau dans le corridor, demander un câlin, etc. Pour aider les élèves à se rappeler des choix possibles, chaque fois qu'ils semblaient exprimer leur émotion de façon dérangeante, avec l'aide de l'adulte, il se référait à une affiche sur laquelle se retrouvait une image de chaque action possible. Mikaël a grandement eu besoin de ce soutien et a pu choisir en me pointant la solution qu'il préférait.

3— Système d'émulation

Pour aider Mikaël à connaître les attentes lors de contextes précis en classe, un système d'émulation a été mis en place. Il ciblait spécifiquement les moments de détente en classe puisqu'il présentait des difficultés à s'apaiser seul. Il devait toujours avoir un adulte qui venait le flatter au début de la période de repos et il devait aussi manipuler des objets sensoriels tels qu'un Tangle^[1], un sablier à bulles, un lézard lourd, etc., pour éviter de déranger les autres élèves. (Voir image 2) Son système tenait sur une page plastifiée sur laquelle les comportements attendus pendant et après la détente avaient été dessinés avec lui pendant qu'il les nommait avec l'adulte. Chaque fois qu'il réussissait à reproduire tous ces comportements, il pouvait avancer son étoile d'une case. Lorsqu'il se rendait à l'étoile, il pouvait piger dans un coffre à surprise.

^[1] Le Tangle est un jouet thérapeutique articulé et déformable pour enfants et adultes. Il aide à limiter l'agitation, à rester concentré et à diminuer le stress.



4— Utilisation de pictogrammes séquence d'intervention

Lors des moments où Mikaël était dans l'émotion et qu'il refusait de collaborer avec l'adulte, une séquence d'intervention avec des images avait été présentée afin de pouvoir intervenir en réaction. La première étape de cette séquence était de rappeler le comportement attendu à l'élève et de laisser 30 secondes à 1 minute à Mikaël pour répondre à la demande de l'adulte. La deuxième étape était de rappeler à nouveau le comportement attendu et s'il ne respectait pas la consigne, un « faux » choix lui était offert. Par exemple, s'il ne voulait pas ranger le ballon, l'adulte lui disait : « Est-ce que je range le ballon ou tu ranges le ballon ? » pour que le ballon soit rangé et qu'il ait l'impression de ne pas avoir d'autre choix. La troisième étape consistait à un arrêt d'agir et à une conséquence logique qui suivait le comportement dérangeant. Finalement, s'il n'était pas en mesure de cesser le comportement, la T.E.S. était contactée et il avait un moment d'arrêt à l'extérieur de la classe. (Voir image 3) Afin de rendre le tout concret et visuel, cette séquence avait été imprimée en petit format et était montrée directement à Mikaël pour se rappeler des étapes. L'utilisation d'un support aidait beaucoup à la compréhension des consignes en les clarifiant. (Centre Intégré Universitaire de Santé et de Services Sociaux de la Capitale Nationale, s.d.)



Mikaël : Analyse de traces

Au début du PIC, Mikaël était un élève qui avait des réactions dérangeantes lorsqu'il ressentait des émotions fortes comme la colère, la tristesse, la joie, la gêne, etc. Il refusait de collaborer avec l'adulte pour l'aider à se réguler en se sauvant et il dérangeait souvent les autres élèves lors des rassemblements et des contextes où il leur était demandé un effort cognitif. Afin de pouvoir graduer la fréquence et l'intensité de ses comportements, une grille de fréquence a été remplie. Pour pouvoir graduer les comportements, ils ont été classés selon une légende. (Voir image 4) Mikaël avait comme objectif d'exprimer ses émotions en utilisant de bonnes stratégies. Il pouvait utiliser les stratégies enseignées en classe et il était attendu qu'il accepte l'aide de l'adulte pour l'inviter à la co-régulation. Pendant le PIC, quelques changements ont été observés dans son comportement suite aux interventions mises en place, ils diminuaient d'intensité et de fréquence. À la fin du PIC, il acceptait l'aide de l'adulte sans s'opposer, il faisait plus souvent des choix adéquats pour exprimer ses émotions et il pouvait nommer son émotion en utilisant les outils mis en place en classe. Ces changements témoignent d'un déplacement graduel vers l'autorégulation. Il est possible d'observer dans la grille de fréquence que dans la première semaine d'observation, la majorité des comportements étaient des réactions fortes, mais dans la dernière semaine, il y avait davantage de comportements à réactions adéquates que de réactions fortes ou très fortes.



Agnès : interventions mises en place

1— Lien positif

Agnès est une enfant qui, depuis le début de l'année, a un grand besoin de présence adulte, par ce fait, elle arrivait rapidement à avoir un lien très significatif avec les personnes qui l'accompagnaient. Afin de répondre à ce besoin de présence adulte et à son besoin de soutien pour la gestion de ses comportements et de ses émotions autant lors des rassemblements que des périodes d'enseignement, il a été question de créer un outil d'intervention. Cet outil utilisait le lien positif comme levier pour travailler avec elle les comportements attendus. Puisqu'Agnès demandait régulièrement à l'adulte de jouer avec elle durant les jeux libres, il s'agissait alors d'une opportunité pour travailler avec elle l'autorégulation en utilisant le jeu et par le fait même, continuer de construire ce lien positif (Gaudreau, 2024).

2— Jeu

Comme le jeu représente le contexte d'apprentissage et de développement idéal (Bodrova et Leong, 2012 et Bouchard, 2019), l'idée est donc venue de créer un jeu auquel Agnès pouvait jouer avec l'adulte. Ce jeu, proposé en deux variantes (à propos des idées [image 5] et des comportements [image 6]), se présentait sous forme d'un tableau et de pictogrammes représentant différents comportements. L'objectif était alors qu'Agnès choisisse un pictogramme au hasard, nomme ce qu'il représente selon elle, puis le classe dans la catégorie qu'elle juge appropriée sans intervention de l'adulte. Elle devait ensuite justifier son choix, ce qui amenait à une conversation avec l'adulte qui la questionnait et qui l'accompagnait dans sa réflexion, sans jamais lui donner de réponses directes. Au fur et à mesure des périodes de jeu, les discussions avec Agnès étaient de plus en plus élaborées. Par exemple, lors d'une captation vidéo, Agnès affirme : « Oh, celui-là, je me suis fait mal. Je le mets dans les idées que je dis à madame Marine parce que tu peux m'aider ». À l'inverse, au début du projet, ses réponses étaient plus limitées, comme en témoigne l'extrait suivant : « Le garçon s'est fait mal, je le mets dans les idées que je garde dans ma tête ». Lorsqu'on lui demandait de justifier son choix, elle répondait simplement : « Parce que », sans être en mesure d'élaborer davantage.

Image 5

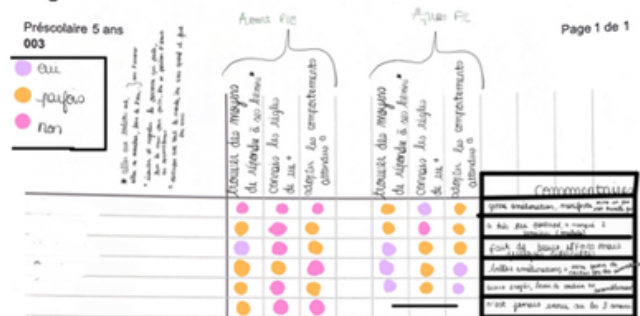


Image 6



permis d'être mieux outillée dans son processus d'autorégulation, notamment lorsqu'elle nomme les choses travaillées durant des périodes de rassemblement ou bien lorsque des pictogrammes lui permettent de se souvenir du comportement attendu. (Voir image 7)

Image 7



3— Utilisation de pictogrammes

Afin de soutenir Agnès lors des périodes autres que celles de jeux et de lui fournir des outils pour l'accompagner dans son autorégulation de comportements et d'émotions, les pictogrammes du jeu étaient utilisés afin de lui faire des rappels de façon non verbale. Par exemple, il arrivait après une activité bougeotte qu'Agnès reste debout alors que tout le monde s'est assis. Lui montrer le pictogramme qui représente les enfants assis lui permettait de visualiser la consigne et d'appliquer la règle qui y était associée de façon autonome. Ainsi vers la fin du projet, elle pouvait utiliser des repères visuels concrets qui lui permettaient de développer son autonomie (Centre Intégré Universitaire de Santé et de Services Sociaux de la Capitale Nationale, s.d.), en associant les situations aux pictogrammes, en ajustant ses réactions et en mobilisant les stratégies appropriées qui ont été déterminées lors du jeu de manière progressive.

Agnès : Analyse de traces

Pour observer l'efficacité des interventions liées à la mise en place du jeu pour accompagner Agnès, l'utilisation d'une grille de fréquence permet de voir si les comportements ciblés ont pu diminuer, puisque l'objectif n'est pas de les éliminer totalement. Avant de débiter le projet, les comportements d'Agnès ont été observés lors d'une semaine type ciblée. En réunissant les manifestations au cours de la semaine, il est possible de s'apercevoir qu'Agnès arrivait rarement à réaliser les comportements attendus, tels qu'aller aux toilettes seule, participer avec tout le monde, lever la main pour parler... Lors d'une semaine ciblée après le projet, les comportements d'Agnès ont été une nouvelle fois observés. Il est possible de remarquer qu'après le projet, Agnès travaille fort pour réguler ses comportements lors des rassemblements. En effet, après le projet, elle est capable d'appliquer les règles de vie durant tous les rassemblements. Même si elle a parfois encore besoin de soutien, on remarque que ses comportements ont grandement diminué puisqu'elle va parfois être capable de trouver des moyens de répondre à ses besoins seule. Par exemple, elle pouvait aller aux toilettes d'elle-même et adopter les comportements attendus, comme être assise lorsque tous les autres sont assis. Un lien peut être fait avec la ZPD considérant la stratégie d'étayage mise en place afin de la guider davantage vers l'autonomie. (The Psychology Notes Headquarters, 2026) On peut aussi remarquer que ce projet lui a

Constats et conclusion

À la lumière des traces analysées, il ressort que le passage de la co-régulation à l'autorégulation repose sur un accompagnement graduel et intentionnel de l'adulte. D'abord, une présence sécurisante de l'adulte permet de soutenir la régulation externe, mais sera progressivement diminuée selon les principes de la ZPD et de l'étayage. Ainsi, l'enseignant a une place centrale en modélisant et verbalisant les stratégies d'autorégulation, tout en ajustant son soutien à mesure que les fonctions exécutives se développent. Ce processus nécessite un enseignement explicite des émotions et des stratégies d'autorégulation, le développement d'un langage intérieur pour aider à se contrôler, et une gestion de classe structurée basée sur les 6 composantes de gestion de classe. Les traces recueillies prouvent que tous ces éléments sont indispensables pour soutenir les élèves dans leur autorégulation encore en développement.

Sur le plan professionnel, les résultats de l'analyse mettent en avant l'importance pour les futurs enseignants de planifier des stratégies d'intervention réfléchies et différenciées. Le climat de classe sécurisant, le recours à des outils concrets (pictogrammes, jeu, enseignement explicite) et l'ajustement du soutien selon l'autonomie des enfants sont essentiels afin de permettre le passage de la co-régulation à l'autorégulation. Il faudra également garder en tête que l'autorégulation est une compétence à développer au préscolaire et qu'il faudra adopter une posture soutenante et accompagnatrice.

En revanche, quelques limites devraient être considérées. Le développement de l'autorégulation de l'enfant est affecté par des facteurs externes tels que l'environnement familial, son expérience de vie ou même la présence de troubles de comportements, d'apprentissage ou d'attachement, ce qui peut réduire l'efficacité des interventions mises en place en classe. Également, le contexte scolaire tel que le nombre d'élèves et les intervenants scolaires limités influencent le réalisme de la mise en place de ces stratégies et pourrait empêcher des résultats positifs. Dans le futur, il est important de garder en tête que d'autres outils pourraient être utilisés selon le profil des élèves du groupe-classe. Il sera important aussi d'explorer le rôle-conseil des intervenants scolaires et la collaboration maison-école dans le développement de l'autorégulation.

Références

- Ball, B. (2025, août 30). Zone proximale de développement (ZPD). Brain Ball. https://brainball.fr/glossaire/zone-proximale-de-developpement-zpd/#Zone_proximale_de_developpement_definition_et_origines_historiques
- Bodrova, E., & Leong, D. (2012). Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec
- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs.
- Boulanger, D. (2014). L'écosystémie sous l'angle des discours : mise en perspective de l'approche de Bronfenbrenner — Nouvelles pratiques sociales. Érudit. <https://id.erudit.org/iderudit/1033626ar>
- Centre Intégré Universitaire de Santé et de Services Sociaux de la Capitale Nationale. (s.d.). Programme Agir Tôt : Utilisation d'outils visuels. https://www.ciuss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/NosServices/FamilleEnfantParent/ProgAgirTot/Fiche_UtilisationOutilsVisuels.pdf
- Fairbrother, M., & Whitley, J. (2014, 18 février). Comprendre et soutenir le développement de l'autorégulation. [taalecole.ca. https://www.taalecole.ca/laautoregulation/](https://www.taalecole.ca/laautoregulation/)
- Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe. PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (PUQ).
- Korah, C., & Lefebvre, C. (2023). La feuille de route des psychoéducateurs : L'accompagnement émotionnel à l'école : une solution indispensable pour aider nos élèves à s'exprimer et à s'épanouir. Foucade, 24(1), 37-40. https://www.raiv.ulaval.ca/sites/raiv.ulaval.ca/files/publications/fichiers/cqjdc_la_foucade_24_1.pdf
- Llenas, A. (2014). La couleur des émotions. GLENAT.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). Programme de la maternelle et du jardin d'enfants. https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_french_aoda_web_july28.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Montminy, N., & Duval, S. (2018, August 22). L'autorégulation : Qu'est-ce que c'est ? Les Éditions Passe-Temps. https://passetemps.com/blogs/parlons-apprentissage/l-auto-regulation-qu-est-ce-que-c-est?srsltid=AfmBOorQyUVzybyv2VOZEKJEABEJeKQe_qFlx1tEkfBQHx24Tnre8vn
- Piersol, H. M., & Vrablik, M. C. (2021). Strategies for Enhancing the Emotional Intelligence and Self-Regulation Skills of Students with Learning Disabilities. Teaching Exceptional Children, 53(4), 239-247.
- The Psychology Notes Headquarters (2026, 21 mars). Scaffolding in Education : Vygotsky's ZPD & 7 Techniques That Work. The Psychology Notes Headquarters. <https://www.psychologynoteshq.com/scaffolding>

Soutenir le jeu symbolique des enfants en nature : la substitution

Gabrielle Nadeau



Le jeu symbolique est un élément central du Programme-cycle de l'éducation préscolaire. En effet, le jeu est la manière privilégiée pour apprendre et développer le plein potentiel de chaque enfant (ministère de l'Éducation, 2023). À travers ses différentes expériences de jeu, que ce soit en classe ou même à l'extérieur, l'enfant est alors amené à développer graduellement un jeu symbolique de plus en plus mature. Celui-ci se définit par la création d'une situation imaginaire par l'enfant, des rôles choisis, distribués et effectués par plusieurs enfants ainsi que des règles déterminées et partagées par les rôles choisis (Vygotski, 1978). Parallèlement, la pédagogie nature est une pratique de plus en plus répandue à l'éducation préscolaire permettant aux enfants de jouer dans un milieu diversifié et riche pour leur développement. En effet, le jeu symbolique semble beaucoup plus présent chez les enfants d'âge préscolaire dans un environnement extérieur qu'en classe (Shim, Herwig & Shelley, 2001), car les environnements naturels et peu manufacturés stimulent davantage le jeu symbolique chez ceux-ci (Frost, 1992). Ne disposant pas de la même variété de matériel et afin de continuer de progresser dans leurs scénarios de jeux, les enfants doivent alors recourir à la substitution. Celle-ci apparaît ainsi comme un levier important permettant au niveau de jeu des enfants d'évoluer vers un niveau de plus en plus mature. Toutefois, cela ne se fait pas toujours de façon spontanée. Le milieu naturel jouant un rôle important

dans le développement de la substitution chez les enfants, il en demeure que l'enseignant joue un rôle central en les soutenant par diverses interventions. Dès lors, une question s'impose : Comment l'intervention de l'enseignant peut-elle soutenir spécifiquement le développement de la substitution chez les enfants d'âge préscolaire en contexte de pédagogie nature, et ce, afin de favoriser le développement d'un niveau de jeu symbolique de plus en plus mature ?

La substitution dans le jeu symbolique des enfants

Au préscolaire, à travers les jeux symboliques qui sont au cœur même du Programme-cycle (ministère de l'Éducation, 2023), l'enfant est amené à avoir recours à la substitution afin de progresser dans ses scénarios de jeux. La substitution est la capacité de l'enfant à utiliser un objet substitut ou des mots afin de remplacer un objet manquant dans le cadre d'un jeu (Marinova, 2014). Ainsi, l'enfant développe sa capacité à se détacher de ce qui est visible afin d'agir de façon imaginaire. La substitution peut représenter un défi pour certains enfants selon leur capacité d'abstraction, soit leur capacité à rompre le lien figé en ce qui a trait à la fonction d'un objet, ainsi que selon les milieux auxquels ils ont été exposés. La présence d'un

manque en ce qui a trait au matériel disponible dans l'environnement de jeu est donc un facteur important dans le soutien du développement du schéma de substitution de l'enfant (Drainville et al., 2023). En ce sens, l'environnement naturel apparaît alors comme un levier important de la capacité de substitution des enfants d'âge préscolaire. Effectivement, l'absence de matériel ainsi que la présence d'une multitude d'objets naturels, polyvalents et sans fonctions prédéfinies, tels que des feuilles, des branches, des pommes de pin et des cailloux, obligent l'enfant à intégrer les différents objets l'entourant en leur attribuant la fonction de son choix afin de soutenir ses différents scénarios de jeux. Ainsi, la présence de matériaux flexibles dans l'environnement auquel l'enfant est exposé permet d'augmenter le niveau de ses jeux symboliques, car il devient de plus en plus curieux et créatif dans ce qu'il expérimente, ce qui ultimement influence les rôles ainsi que les scénarios de jeux qu'il entreprend (Daly & Beloglovsky, 2015).



Figure 1 — Élèves utilisant des branches d'arbre comme des baguettes magiques dans le cadre d'un jeu de sorcières.

La nature comme moteur du jeu symbolique

Dans le cadre de ce projet, un environnement extérieur apparaissait donc comme le parfait milieu afin d'amener les enfants à développer leur capacité de substitution dans le cadre de leurs jeux symboliques. En effet, les environnements naturels, tels que la cour d'école ou les boisés, sont des milieux riches pour permettre aux enfants de jouer, car ils offrent très souvent plus d'espace et de temps, ce qui a un impact significatif sur la qualité et la diversité des jeux entrepris par ceux-ci. En ce sens, l'environnement extérieur est un milieu offrant une plus grande liberté aux enfants ainsi qu'une plus grande flexibilité dans leurs jeux (Frost, 1992).

Selon la théorie des affordances (Gibson, 1977), soit une théorie décrivant les actions d'une personne dans son environnement comme le résultat des possibilités que celui-ci lui offre, l'environnement et les objets présents dans ce dernier peuvent être évalués en fonction de leurs différentes caractéristiques, telles que

l'espace disponible, la taille, les matériaux, les paysages, etc. La perception qu'a une personne de chacun des attributs de son environnement quant à leur possible utilisation ainsi qu'à la construction de sens qu'elle fait autour de ceux-ci lui permettra de construire certaines affordances. Celles-ci seront également influencées par les différentes expériences préalablement vécues par la personne ainsi que ses propres capacités physiques et mentales. Ainsi, les affordances fournies par les différents éléments naturels deviennent un moteur important du jeu symbolique des enfants, car ils utilisent les objets et les espaces extérieurs pour entrer dans leurs différents scénarios de jeux. Par exemple, un bâton n'impose aucun usage prédéfini à l'enfant. Ce dernier est alors libre de lui donner la fonction de son choix en fonction de ses affordances et afin de répondre aux besoins de son scénario de jeu. La branche pourra alors prendre la forme d'une épée, d'une baguette magique, d'une béquille ou d'un tout autre objet de son choix. C'est alors que la substitution apparaît, puisque l'enfant doit arriver à se détacher de la fonction première de l'objet (par exemple, la branche en tant qu'élément naturel sans fonction prédéfinie) afin de lui attribuer une fonction provenant de son imaginaire. La nature est ainsi un environnement rempli de possibilités pour l'enfant où il peut constamment réinventer ce qui l'entoure afin d'enrichir ses scénarios de jeu. En somme, la polyvalence et la flexibilité qu'offrent les éléments de la nature font des milieux naturels de véritables catalyseurs de la substitution dans le cadre des jeux symboliques.



Figure 2 — Élèves utilisant des branches d'arbres comme des balais de sorcières dans le cadre d'un jeu de sorcières.

Les rôles de l'adulte dans le jeu symbolique des enfants

Dans le cadre des jeux des enfants d'âge préscolaire, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur, l'adulte est amené à intervenir de différentes façons, entre autres dans leurs jeux symboliques. Lorsqu'il le fait, il doit prendre en considération la zone proximale de développement de l'enfant. Vygotsky la définit comme ceci (Vygotsky, 2012, p. 1) :

[...] il faut définir au moins un double niveau de développement de l'enfant : premièrement, le niveau du développement actuel, c'est-à-dire, ce qui est déjà arrivé à maturité, et, deuxièmement, la zone du

développement le plus proche, c'est-à-dire le développement ultérieur des fonctions qui ne sont pas encore parvenues à maturité, mais qui sont quand même en train de mûrir ; elles donneront des fruits et passeront au niveau du développement actuel demain.

En ce sens, la zone proximale de développement apparaît comme une zone intermédiaire où l'enfant se retrouve face à des tâches qu'il ne peut réaliser seul, mais qu'il peut réaliser avec l'aide d'une tierce personne, telle que son enseignant, un autre adulte ou même un pair plus avancé. En prenant en compte la zone proximale de développement de l'enfant, l'enseignant peut ainsi étayer ses interventions en fonction de chaque enfant, mais surtout d'où il se situe dans sa zone proximale de développement afin de leur offrir un niveau de soutien adapté (Bouchard, 2019). L'étayage peut ainsi prendre différentes formes, mais, dans le cadre des jeux des enfants, l'enseignant peut intervenir de différentes façons, et ce, en jouant différents rôles facilitateurs, soit :

×Le leader de jeu : L'adulte est très présent dans le jeu de l'enfant et il y joue un rôle actif, ce qui fait en sorte qu'il peut influencer de façon considérable le jeu de l'enfant en introduisant certaines idées qui influenceront la suite du jeu.

×Le cojoueur : L'adulte est encore présent dans le jeu de l'enfant et il y joue toujours un rôle actif, mais de façon beaucoup moins importante. Il occupe une place moins importante ou égale à celle de l'enfant et ils deviennent de véritables partenaires où l'adulte suit les recommandations de l'enfant. C'est donc l'enfant qui dirige le jeu et les orientations prises tout au long de celui-ci. L'adulte peut à l'occasion faire de petites suggestions de façon subtile.

×Le metteur en scène : L'adulte ne participe plus de façon active dans le cadre du jeu lui-même de l'enfant, mais il joue un rôle actif en amont, il prépare le jeu et met en place des thématiques ainsi que certains éléments matériels afin de stimuler différents scénarios de jeux chez l'enfant sans pour autant s'engager lui-même dans ceux-ci, le soutien de l'adulte apparaît donc comme un support au jeu ;

×L'observateur : L'adulte ne joue ni un rôle actif dans la préparation du jeu ni dans le jeu lui-même, mais il demeure à proximité du jeu de l'enfant. À l'occasion, il peut souligner les différentes actions qu'il entreprend dans le jeu de façon verbale ou non verbale en faisant certains commentaires ou en questionnant l'enfant sur son jeu. (Kalkusch & Perren, 2025)

Ainsi, ces différents rôles possibles dans le cadre des jeux symboliques de l'enfant permettent à l'adulte d'adapter son niveau d'étayage en fonction de chaque enfant, et ce, en prenant en considération sa zone proximale de développement en ce qui a trait à son niveau de jeu symbolique. En ce sens, l'adulte doit donc être capable de passer d'une posture à une autre afin de soutenir de façon adéquate les besoins spécifiques de chaque enfant pour les amener à avoir un niveau de jeu symbolique de plus en plus mature et soutenu, entre autres, en étant capable d'avoir recours à la substitution de façon autonome et intentionnelle.

L'élaboration du projet

Mon projet d'intervention en contexte a été réalisé dans une classe de 15 enfants de maternelle 4 ans dans une école située en milieu urbain. J'ai eu la chance de vivre ce stage avec une enseignante associée qui était fervente de la pédagogie nature. Cette dernière réalisait déjà des sorties en pédagogie nature à raison d'environ une fois toutes les deux semaines. Ces sorties avaient lieu sur le bord d'un cours d'eau et à proximité d'un petit boisé, ce qui en faisait un milieu riche en découvertes et privilégié pour le développement global ainsi que le plein épanouissement des enfants. Ayant moi-même un fort intérêt pour la pédagogie nature, j'ai eu l'occasion de vivre cette expérience dès le début de mon stage et j'ai rapidement été convaincue de la pertinence de cette approche pédagogique dans le cadre de l'éducation préscolaire. J'ai donc décidé de mettre celle-ci au cœur de mon projet d'intervention en contexte.



Figure 3 — Lecture d'un album jeunesse lors d'une matinée en pédagogie nature.

Par ailleurs, dès le début de mon stage, j'ai pu remarquer que la substitution était peu présente dans le cadre des jeux symboliques des enfants en classe, mais surtout lors de nos matinées en pédagogie nature. Les enfants avaient de la difficulté à s'engager dans des jeux symboliques et à faire perdurer ceux-ci dans le temps, car ils n'avaient plus accès à la même diversité de jeux et d'objets qu'en classe. Ils se retrouvaient face à un vide qu'il n'était pas en mesure de combler. J'ai ainsi cherché à comprendre comment, en tant qu'enseignante, je pouvais soutenir les enfants de ma classe de maternelle à développer leur capacité de substitution dans un contexte de pédagogie nature avec certaines interventions, et ce, afin de les amener à développer un niveau de jeu symbolique de plus en plus mature. Ainsi, tout au long de la mise en place de mon projet d'intervention en contexte, soit du mois d'octobre au mois de décembre, j'ai fait des matinées en pédagogie nature avec mes élèves presque toutes les semaines. Lors de celles-ci, j'ai mis en place différentes interventions visant à soutenir les enfants dans le développement de leur capacité de substitution dans le cadre de leurs jeux symboliques en nature :

1. J'ai offert des périodes de jeux libres d'environ 90 minutes lors de nos matinées en pédagogie nature. Cela était primordial pour moi, car (ministère de l'Éducation, 2023, p. 9) :
chaque enfant doit bénéficier de suffisamment d'espace et de temps pour s'engager dans son jeu. S'il sait qu'il aura assez

de temps pour le déployer, il s'y investira. Au contraire, le jeu restera superficiel si le temps alloué est trop court.

En ce sens, lorsque je planifiais nos matinées en pédagogie nature, je m'assurais de toujours planifier des périodes d'environ 90 minutes afin de m'assurer que les enfants allaient bénéficier de suffisamment de temps pour s'engager pleinement dans les jeux entrepris. En fait, il m'apparaissait important que les enfants disposent d'un temps suffisant afin de s'engager dans différents scénarios de jeux pour qu'ils aient l'occasion de les développer ainsi que de les complexifier. En disposant d'un temps plus important de jeu, les enfants avaient alors plus de chances de voir apparaître un manque en ce qui a trait au matériel dans le cadre de leurs jeux, laissant ainsi davantage place à la substitution pour répondre à l'absence de ces différents éléments. Par ailleurs, je disposais également de plus de temps afin d'observer les jeux des enfants et d'étayer leurs jeux. Ainsi, je pouvais intervenir de façon réfléchie auprès des élèves afin de les soutenir dans le développement de leur capacité de substitution.

J'ai utilisé la littérature jeunesse en classe et lors de chacune de nos sorties en pédagogie nature. Cela avait pour but de stimuler et d'enrichir les scénarios de jeu ainsi que la substitution à l'aide des différents éléments de la nature présents dans l'environnement de jeux des enfants. La littérature jeunesse est un levier important de la substitution, 1. car elle permet aux enfants de se créer des référentiels qu'ils peuvent ensuite réinvestir dans le cadre de leurs jeux symboliques. Plus particulièrement, pour ce qui est de la substitution, les livres lus leur ont permis de voir que les objets qui nous entourent peuvent prendre différentes formes tout en stimulant les scénarios de jeux possibles. En ce sens, les élèves devenaient de plus en plus en mesure de percevoir les affordances possibles des objets naturels les entourant afin de les mettre à profit dans le cadre de leurs jeux en nature. En effet, les personnages des histoires ainsi que les objets utilisés par ceux-ci devenaient de véritables modèles pour eux, qu'ils réinvestissaient dans leurs jeux par la suite (Soucy & Dumais, 2020). Voici donc les différents livres que j'ai sélectionnés en fonction des thématiques abordées, des intérêts des enfants ainsi que de mon intention qui était de stimuler la substitution :

- × Le bâton de hérisson (Praagman, 2019) ;
- × La chaise bleue (Boujon, 2000) ;
- × La sorcière dans les airs (Donaldson, 2013) ;
- × Opération fantôme (Duquennoy, 2019) ;
- × Monsieur Bout-de-Bois (Donaldson, 2021) ;
- × Un toit pour Noël (Harry, 2020).

2. Je suis intervenue dans la zone proximale de développement de chaque enfant. En effet, l'étayage était au cœur de mes interventions tout au long de mon projet d'intervention en contexte afin de soutenir les enfants dans le développement de leur capacité à avoir recours à la substitution. Pour ce faire, j'ai joué différents rôles dans les jeux des enfants, et ce, en prenant en considération leur zone proximale de développement : leader de jeu, cojoueur, metteur en scène ou observateur (Kalkusch & Perren, 2025). Cela avait pour but d'amener chaque enfant à mobiliser la substitution de plus en plus dans ses jeux symboliques. En ce sens, selon mes observations, j'adaptais ma posture en fonction de chaque enfant afin de les aider à progresser dans cette capacité à substituer les différents éléments dans leurs jeux. Ainsi, lorsque j'observais qu'un enfant avait plus de difficulté à s'engager

dans un jeu, je privilégiais une posture de leader ou de cojoueur. Lorsque j'observais qu'un enfant avait plus de facilité et qu'il avait recours à la substitution pour progresser dans ses scénarios de jeux, je me retirais progressivement et j'adoptais alors davantage un rôle de metteur en scène ou même simplement d'observateur en faisant quelques petites interventions verbales ou non verbales. De la sorte, je souhaitais que la substitution devienne peu à peu spontanée chez les enfants plutôt que d'être qu'une simple réponse de leur part à une suggestion de l'adulte.

4.

J'ai fait des liens entre les jeux libres que nous vivions en nature et les activités vécues en classe. Cela se faisait parfois de façon planifiée et parfois de façon spontanée, et ce, afin de soutenir les enfants dans le développement de leur niveau de jeu symbolique ainsi que dans leur recours à la substitution. Je permettais donc toujours aux enfants d'apporter en classe les éléments qu'ils trouvaient en nature afin de poursuivre leurs jeux avec ceux-ci, ce qui soutenait et encourageait la substitution. Fréquemment, les enfants apportaient des branches qu'ils avaient trouvées lors de nos matinées en nature en classe et ils poursuivaient leurs jeux avec celles-ci. Ainsi, en apportant des objets naturels utilisés dans le cadre des jeux symboliques extérieurs en classe, les élèves étaient en mesure de transposer cette capacité de substitution en classe afin de poursuivre certains jeux, ce qui encourageait les enfants à y avoir recours de plus en plus.

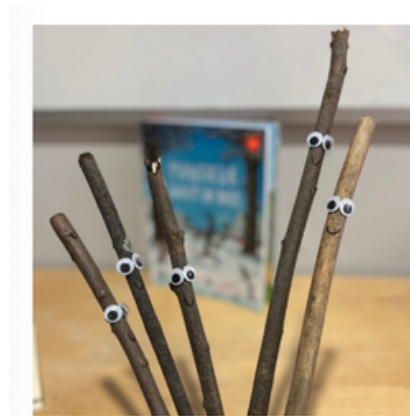


Figure 4 — Confection de la famille de Monsieur Bout-de-Bois en classe afin de poursuivre les jeux entrepris en nature en classe.

Les résultats

Afin de pouvoir voir l'évolution des enfants de ma classe de maternelle tout au long de mon projet d'intervention en contexte, soit le développement de leur capacité de substitution dans le cadre de leurs jeux symboliques en contexte de pédagogie nature, et ce, en fonction des interventions faites, j'ai consigné mes observations dans un tableau où je notais mes observations et où j'appliquais un code de couleurs en fonction de mes observations pour chaque enfant à chacune de nos matinées en pédagogie nature. Le rouge représentait les enfants pour qui il n'y avait aucune substitution, le jaune les enfants pour qui il y avait peu de substitution et le vert les enfants pour qui il y avait de la substitution de façon un peu plus soutenue. Cette façon de faire m'a permis d'avoir un portrait global de l'évolution de chaque enfant afin de me guider dans mes interventions d'une fois à l'autre, ce qui me permettait de cibler certains enfants ayant besoin de davantage de soutien. Voici un extrait de ce tableau présentant des élèves pour qui une évolution significative a pu être observable en ce qui a trait à la substitution dans le cadre des jeux symboliques en nature :

Tableau 1. Évolution du recours à la substitution par les enfants tout au long du projet						
	21 octobre 2025	30 octobre 2025	14 novembre 2025	27 novembre 2025	2 décembre 2025	11 décembre 2025
Enfant 1						
Enfant 2						
Enfant 3						
Enfant 4						
Enfant 5						

Les enfants pour qui l'évolution a été la plus marquante sont sans aucun doute le deuxième, le troisième ainsi que le cinquième :

×Pour ce qui est du deuxième enfant, son niveau de jeu était peu développé au début du projet. Ses jeux étaient de courte durée, il jouait majoritairement seul, il avait des scénarios de jeux qui étaient peu développés et il y avait absence complète de substitution dans le cadre de ceux-ci. Tranquillement, à travers les différentes interventions que j'ai pu faire au fil des matinées en pédagogie nature, ses jeux sont devenus de plus en plus soutenus et il est parvenu à intégrer davantage les objets naturels qui l'entouraient. En effet, comme pour la grande majorité des élèves de la classe, il est parvenu à utiliser les branches afin de substituer certains éléments dans ces jeux. Entre autres, à la toute fin du projet, lorsqu'il jouait au monde des dinosaures avec ses pairs, il a pris dans ses mains une branche et l'a présentée comme un os aux autres, ce qui représentait une très belle évolution pour cet élève.

×Pour ce qui est du troisième enfant, son niveau de jeu était également très peu développé au début du projet. Ses jeux étaient de courte durée, il jouait majoritairement seul ou en dyade, il avait des scénarios de jeu peu soutenus et il n'avait pas recours à la substitution. Cependant, à travers les différentes interventions que j'ai pu faire ainsi qu'en jouant avec un pair plus avancé pour le soutenir dans sa zone proximale de développement, il a été possible de voir rapidement une progression. Effectivement, il utilisait de plus en plus les objets, tels que les branches, afin de combler certains manques dans le cadre de ses différents scénarios de jeux symboliques. Progressivement, il est parvenu à les utiliser de plus en plus à chacune de nos matinées en nature pour faire différents objets selon les différents jeux qu'il entreprenait : pour faire un balai dans le jeu de sorcières, pour faire une épée dans un jeu de chevaliers et de princesses, pour faire une cuillère dans un jeu de cuisine, etc.

×Tout comme pour le deuxième enfant, le cinquième enfant avait un niveau de jeu très peu développé au tout début du projet. Il avait lui aussi des scénarios de jeu de courte durée, il jouait la plupart du temps seul, il avait des scénarios de jeux peu développés et la substitution ne faisait pas partie de ses jeux. Pour ce qui est de cet élève la progression a été plus lente, mais elle a bel et bien été présente. À l'aide de mes différentes interventions, il est parvenu à intégrer la substitution dans ses jeux tout en progressant vers un niveau de jeu de plus en plus élevé. Par exemple, à la toute fin du projet, dans le cadre d'un jeu symbolique de famille avec d'autres élèves, il est parvenu à utiliser une branche comme une canne à pêche afin de pêcher sur la glace. Il a ensuite préparé un repas avec le poisson imaginaire qu'il avait pêché.

De surcroit, afin de documenter mon projet, je prenais plusieurs photos des enfants afin de conserver des traces quant à la mobilisation de la substitution dans le cadre de leurs jeux, ce qui me permettait de planifier mes prochaines interventions. Voici donc quelques exemples d'observations de la substitution réalisées tout au long de mon projet d'intervention en contexte :



Figure 5 — Élève utilisant une branche d'arbre comme une épée dans le cadre d'un jeu de chevaliers et de princesses.



Figure 6 — Élève utilisant une petite branche de sapin comme téléphone, puis comme médicament dans le cadre d'un jeu d'hôpital.



Figure 7 — Élève utilisant une branche, des feuilles et de la terre pour faire un balai dans le cadre d'un jeu de sorcières.



Figure 8 — Elèves utilisant des branches pour faire des cannes pour jouer le rôle de personnes âgées.



Figure 9 — Élève utilisant une branche comme canne à pêche dans le cadre d'un jeu.

De façon spontanée, ce sont donc majoritairement les branches qui ont pris la plus grande place tout au long de mon projet d'intervention en contexte. En effet, c'est l'objet naturel auquel les enfants ont eu recours le plus souvent afin de faire de la substitution dans le cadre de leurs jeux symboliques en nature. Tout au long du projet, les branches ont pris toutes sortes de formes : balais de sorcières, baguettes magiques, cannes à pêche, personnages de livres, os de dinosaures, cannes, râtaux, épées, outils de cuisine, etc. Par ailleurs, d'autres objets naturels ont également été utilisés afin de substituer certains éléments dans les jeux des enfants, mais de façon moins fréquente. Par exemple, des pommes de pin, des cailloux, des branches de sapin, de la neige, etc.

De façon plus globale, j'ai pu remarquer tout au long de mon projet d'intervention en contexte que les élèves étaient peu à peu de plus en plus investis dans le cadre de leurs jeux symboliques en nature. Ils étaient de plus en plus curieux et ils avaient de plus en plus recours à la substitution. Le contexte de la nature et le peu de matériel disponible les ont encouragés à avoir de plus en plus recours à la substitution, et ce, tout en étant soutenus par les différentes interventions de l'adulte. En effet, voici de façon plus détaillée les retombées de mes interventions que j'ai pu observer sur le déploiement de la substitution par les enfants de ma classe dans le cadre de leurs jeux symboliques en nature :

Périodes de jeux d'environ 90 minutes : Celles-ci ont permis aux enfants d'aller plus loin que la simple exploration de leur environnement de jeux. En effet, ils disposaient de suffisamment de temps pour déployer des scénarios de jeux plus complexes dans lesquels ils s'investissaient (ministère de l'Éducation, 2009) et où ils devaient fréquemment faire face à des besoins matériels qu'ils devaient tenter de combler en trouvant des solutions. Entre autres, en ayant recours aux éléments naturels les entourant pour substituer certains objets (Drainville et al., 2023). Ainsi, la création de ce manque était entre autres rendue possible grâce au temps alloué plus long qui permettait aux différents jeux des enfants d'évoluer. Par exemple, lors d'une matinée en nature, certains enfants se sont amusés à jouer aux sorcières. Au départ, ils tentaient de jouer avec le seul matériel dont ils disposaient, soit de petites marmites. Ils n'ont donc pas eu immédiatement recours à la substitution, mais, plus le temps avançait, ils se sont spontanément mis à utiliser des branches afin de réaliser certaines actions et de remplacer certains accessoires d'une sorcière : balais, baguette et cuillère pour mélanger les potions. Cela leur a ainsi permis de poursuivre leur jeu et de pousser leur scénario de jeu plus loin. Si les enfants n'avaient pas disposé d'autant de temps pour jouer, ils n'auraient probablement pas eu autant recours à la substitution et ils ne se seraient pas engagés dans leur jeu de la même façon. Ils se seraient plutôt contentés d'utiliser les marmites qui avaient été mises à leur disposition sans avoir le temps de pousser leur jeu plus loin.

Utilisation de la littérature jeunesse : Les albums lus tout au long du projet ont agi comme de véritables catalyseurs d'idées chez les élèves pour ce qui est du déploiement de leurs différents scénarios de jeux ainsi que leur recours à la substitution. Effectivement, les différents livres lus ont permis aux enfants d'acquérir différents référents en ce qui a trait aux

scénarios de jeux possibles, aux rôles possibles ainsi qu'à l'utilisation des différents objets naturels qui les entouraient (Soucy & Dumais, 2020). Plus particulièrement, les albums lus ont permis aux enfants d'enrichir leurs affordances, ce qui les a aidés à user de leur imaginaire afin d'attribuer de nouvelles fonctions aux objets les entourant (Gibson, 1977). Ainsi, une branche avait la possibilité de devenir une multitude d'objets afin de répondre aux différents besoins qui se présentaient dans le cadre des jeux des enfants. Par exemple, la lecture de l'album *La sorcière dans les airs* (Donaldson, 2013) a stimulé les scénarios de jeux entourant les sorcières et elle a également créé un manque en ce qui a trait aux besoins matériels entourant ce scénario de jeu. En effet, à la suite de la lecture de cet album, la grande majorité des enfants se sont rapidement mis à jouer aux sorcières, ce qui a perduré tout au long de la matinée et même lors du retour en classe. De plus, l'album a également créé certains vides en ce qui a trait au matériel, car les enfants voulaient eux aussi préparer des potions, voler dans les airs et lancer des sorts. Cependant, ils ne disposaient pas de tout le matériel nécessaire, ce qui les a poussés à recourir à la substitution afin de réaliser ces différentes actions.

Étayage et interventions dans la zone proximale de l'enfant : Les différentes postures que j'ai adoptées dans le cadre des jeux symboliques des enfants en nature m'ont permis de répondre aux besoins de chacun d'eux de façon personnalisée, et ce, en intervenant dans leur zone proximale de développement (Bouchard, 2019). Cela a ainsi permis aux élèves de passer d'une mobilisation de la substitution grandement encouragée par l'adulte à une mobilisation de celle-ci beaucoup plus intentionnelle et spontanée dans le cadre de leurs jeux symboliques. Par exemple, dans le cadre du jeu de sorcières ayant pris place lors de l'une de nos matinées en nature, j'ai pu intervenir de différentes façons afin de soutenir chaque enfant de façon adéquate selon sa zone proximale de développement. Par exemple, lors de cette matinée, un enfant jouait à la sorcière, mais elle avait de la difficulté à progresser dans son jeu. Afin de la soutenir, j'ai adopté un rôle de cojoueur et je me suis mise à voler sur mon balai (branche), ce qu'elle a reproduit à son tour et ce qui lui a permis de poursuivre le jeu. Par ailleurs, d'autres enfants avaient beaucoup plus de facilité à recourir à la substitution de façon spontanée. Pour leur part, j'ai donc décidé d'adopter davantage une position d'observatrice, car ils parvenaient à faire évoluer leur jeu et à recourir à la substitution pour combler les vides présents sans soutien.

Liens entre les jeux vécus en nature et ceux vécus en classe : En permettant aux élèves de rapporter en classe les différents éléments de la nature qu'ils trouvaient en nature, les enfants ont ainsi pu faire le pont entre les jeux vécus en nature et ceux vécus en classe. Cette continuité a donc permis d'encourager la substitution, puisque les objets gardaient, la plupart du temps, la fonction attribuée par les enfants et, à l'occasion, ils leur attribuaient également d'autres fonctions. Cela a donc encouragé la place de la substitution dans le cadre des jeux symboliques des enfants. En effet, elle est graduellement devenue beaucoup plus spontanée, puisqu'elle faisait partie du quotidien des élèves en leur permettant de tisser ces liens entre l'extérieur et l'intérieur (Daly & Beloglowsky, 2015). Par exemple, pour ce qui est du jeu de sorcières, les enfants ont rapporté en classe les branches qu'ils avaient utilisées comme balais, baguettes magiques, cuillères, etc. Ils ont ainsi continué de jouer aux sorcières en classe les

jours suivants et même les semaines suivantes en continuant d'utiliser leurs branches.

Conclusion

En entamant ce projet, mon objectif était de mieux comprendre comment les interventions de l'enseignant pouvaient soutenir le développement de la substitution afin d'amener les enfants vers un niveau de jeux de plus en plus mature dans un contexte de pédagogie nature. Au terme de mon projet, j'ai donc eu la chance de mettre en place différentes interventions auprès de mes élèves de maternelle 4 ans, ce qui m'a permis d'observer des retombées significatives. En effet, il m'apparaît maintenant évident que l'environnement naturel, par sa richesse, sa flexibilité ainsi que le manque qu'il permet d'engendrer en ce qui a trait au matériel, est un levier important dans le développement de la substitution dans le cadre des jeux symboliques des enfants d'âge préscolaire. Cependant, il m'apparaît également évident que ce potentiel ne se déploie pleinement que lorsque les enfants sont accompagnés d'un adulte qui, par ses interventions réfléchies, soutient et guide les enfants dans le développement de leur capacité de substitution. En ce sens, les différentes interventions mises en place, soit d'offrir de longues périodes de jeux libres aux enfants, d'utiliser la littérature jeunesse, d'offrir aux enfants de l'étagage en fonction de leur zone proximale de développement et de faire le pont entre les expériences de jeux vécues à l'extérieure et celles vécues en classe, ont permis aux enfants de réellement s'engager dans leurs jeux symboliques en ayant recours à la substitution de façon de plus en plus spontanée et intentionnelle. Ce projet m'a donc permis de confirmer que la pédagogie nature de pair avec les interventions de l'adulte peut permettre aux enfants d'âge préscolaire de développer un jeu symbolique de plus en plus mature, et ce, en développant leur capacité de substitution. En somme, ce projet a su démontrer que la qualité des jeux symboliques des enfants ne dépend pas du matériel dont ils disposent, mais plutôt de la richesse de leur environnement ainsi que des interventions des adultes qui l'entourent. C'est ainsi que l'enfant devient en mesure d'avoir recours à cette flexibilité mentale qu'est la substitution, ce qui le suivra tout au long de sa vie.

Références

- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contexte éducatif. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015). Loose parts : Inspiring Play in Young Children. St-Paul : Redleaf.
- Drainville, R., Marinova, K. & Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES*, 7(1), 39–61. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51835>.
- Frost, J.L. (1992). *Play and playscapes*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. Dans R.E. Shaw et J. Bransford (dir.), *Perceiving, acting, and knowing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kalkusch, I. & Perren, S. (2025). Adults' Involvement in Social Pretend Play in the Context of Early Childhood Education. Dans N. Pramling, A. Farrell, C. Wallerstedt & M. Nilsen (dir.), *Adults in Play with Children*. Gothenburg: Springer.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>.
- Shim, S.-Y., Herwig, J.E. & Shelley, M. (2001). Preschoolers' Play Behaviors With Peers in Classroom and Playground Settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 149-163. <https://psycnet.apa.org/record/2014-25521-001>.
- Soucy, E. & Dumais, C. (2020). Quatre façons concrètes de favoriser la substitution. *Revue préscolaire*, 58(3), 22-24. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/45781821-f9da-45fe-99b6-bacd9e09652c?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn583-2020>
- Vygotski, L. (1978). The role of play in development. Dans L. Vygotski, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press (14e éd.).
- Vygotski, L. (2012). Analyse pédologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État.

Références des livres lus aux enfants dans le cadre du projet d'intervention en contexte :

- Boujon, C. (2000). *La chaise bleue*. Paris : L'école des loisirs.
- Donaldson, J. (2013). *La sorcière dans les airs*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Donaldson, J. (2021). *Monsieur Bout-de-Bois*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Duquennoy, J. (2019). *Opération fantôme*. Paris : Albin Michel Jeunesse.
- Harry, R. (2020). *Un toit pour Noël*. Paris : Gründ.
- Praagman, M. (2019). *Le bâton de hérisson*. Paris : Circonflexe.

Apprendre à se contrôler en jouant : le développement de l'inhibition en maternelle 4 ans

Marianne Bonneau



Le développement de l'enfant au préscolaire constitue une période clé, caractérisée par plusieurs changements significatifs sur les plans cognitif, social et émotionnel. Entre 3 et 6 ans, les enfants développent progressivement des habiletés leur permettant de mieux comprendre leur environnement, d'interagir avec les autres et de réguler leurs comportements. Ce développement global s'appuie sur des expériences variées et répétées, qui contribuent à structurer les apprentissages et à favoriser l'adaptation au milieu scolaire (Bouchard, 2019).

Parmi les habiletés en émergence à cet âge, les fonctions exécutives occupent une place centrale. Elles regroupent un ensemble de processus cognitifs, tels que l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive, qui permettent à l'enfant de contrôler ses pensées, ses émotions et ses actions (Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, 2013). Ces fonctions jouent un rôle déterminant dans la capacité de l'enfant à s'engager dans les activités, à suivre des consignes et à interagir de manière appropriée avec ses pairs.

Dans ce contexte, il est pertinent de s'intéresser aux moyens permettant de soutenir le développement de l'inhibition chez les enfants d'âge préscolaire. Cet article vise donc à explorer la mise en place d'interventions pédagogiques en classe de maternelle 4 ans, ainsi

qu'à analyser leurs effets sur les comportements et l'engagement des enfants en contexte scolaire.

L'inhibition, fonction exécutive importante au préscolaire

Parmi les différentes composantes des fonctions exécutives, l'inhibition occupe une place particulièrement importante chez les enfants d'âge préscolaire. Les fonctions exécutives regroupent un ensemble de processus cognitifs permettant de contrôler les pensées, les émotions et les comportements afin d'atteindre un objectif. Dans ce cadre, l'inhibition correspond à la capacité de résister à une impulsion, de retarder une réponse ou de contrôler un comportement automatique. En contexte scolaire, cette habileté est essentielle, puisqu'elle permet à l'enfant d'écouter les consignes, d'attendre son tour, de respecter les règles et de s'engager dans des tâches comportant plusieurs étapes. Elle est également étroitement liée à l'autorégulation, soit la capacité de gérer ses émotions, son attention et ses comportements en fonction des exigences d'une situation (Montminy & Duval, 2018). Le développement de ces habiletés favorise non seulement l'engagement

dans les activités, mais aussi la qualité des interactions sociales et la réussite scolaire.

Malgré son importance, le développement de l'inhibition peut représenter un défi pour plusieurs enfants d'âge préscolaire. Certains éprouvent des difficultés à contrôler leurs impulsions, à attendre leur tour ou à ajuster leurs comportements en fonction des consignes, ce qui peut nuire à leur participation aux activités et à leur capacité à maintenir leur attention. Dans les milieux éducatifs, ces défis se traduisent souvent par des interventions répétées de la part de l'enseignant, une gestion plus fréquente des comportements et, par conséquent, une diminution du temps consacré aux apprentissages. Cela met en évidence la nécessité de soutenir de manière intentionnelle le développement de l'inhibition dès le préscolaire, afin de favoriser une meilleure adaptation au contexte scolaire et de soutenir le développement global de l'enfant.

Mon contexte de stage

Dans ce contexte, l'observation d'une classe de maternelle 4 ans composée de treize enfants permet d'illustrer ces enjeux. Plusieurs difficultés ont été observées en lien avec l'attention soutenue, l'inhibition et la planification, notamment lors des rassemblements, de la transmission des consignes, des activités dirigées et des transitions. Ces constats soulèvent l'importance de mettre en place des interventions adaptées afin de soutenir le développement de ces habiletés. Il était donc important pour moi de me questionner sur la manière de soutenir le développement de cette fonction exécutive dans ma classe de stage.

La mise en place d'interventions pour soutenir l'inhibition

Afin de soutenir le développement de l'inhibition, différentes interventions ont été mises en place dans ma classe, pour une période de trois semaines. Ces interventions visaient à offrir aux enfants des occasions variées de pratiquer le contrôle de leurs impulsions, d'attendre leur tour et de respecter des consignes dans différents contextes.

D'abord, des ateliers structurés composés de différents jeux de société ont été proposés aux enfants. Au préscolaire, le jeu constitue un contexte privilégié pour soutenir les apprentissages et le développement global de l'enfant (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Les trois jeux ont permis de travailler, à leur manière, différentes fonctions exécutives. Le jeu de « Jenga » a permis de travailler la patience, la précision et le contrôle des mouvements, puisque les enfants devaient attendre leur tour et agir avec retenue afin de ne pas faire tomber la tour. Des activités de type « cherche et trouve » ont également été utilisées afin de solliciter l'attention soutenue et la capacité à se concentrer sur une tâche. Le jeu « Salut les pingouins » a permis de travailler le respect des règles et le contrôle des actions dans un contexte ludique.

Ensuite, de courtes activités ont été intégrées lors des transitions afin de maximiser les occasions de solliciter l'inhibition au quotidien. Des jeux comme « Jean dit », la chaise musicale, le jeu de la statue (danse-stop) et « 1, 2, 3, soleil » demandent aux enfants d'écouter attentivement les consignes et de contrôler leurs réactions de manière

rapide. Ces activités, souvent dynamiques et motivantes, permettent de travailler l'inhibition de façon répétée dans des moments clés de la routine.

Par ailleurs, certaines stratégies ont été mises en place dans les interactions quotidiennes. L'utilisation du bâton de parole, par exemple, a permis de structurer les échanges et d'encourager les enfants à attendre leur tour avant de s'exprimer. Les lectures interactives ont également offert des occasions de travailler l'écoute, l'attention et le respect des consignes. Finalement, les périodes de jeux libres et les tables d'invitation ont été utilisées pour observer et soutenir les comportements d'autorégulation dans des contextes plus spontanés.

En outre, l'autorégulation joue un rôle essentiel dans le développement global de l'enfant, puisqu'elle permet de gérer les émotions, les comportements et l'attention en fonction des exigences de la situation. Au préscolaire, cette capacité influence directement les interactions sociales, la participation aux activités et la gestion des frustrations. Un enfant capable de s'autoréguler sera davantage en mesure de résoudre des conflits de manière appropriée, de collaborer avec ses pairs et de persévérer dans une tâche malgré les difficultés. À l'inverse, des défis liés à l'autorégulation peuvent entraîner des réactions impulsives, des difficultés relationnelles et une diminution de l'engagement dans les apprentissages. Ainsi, le développement de l'inhibition s'inscrit dans un processus plus large visant à soutenir l'autorégulation et le bien-être global de l'enfant.

L'ensemble de ces interventions visait à multiplier les occasions de pratiquer l'inhibition dans des situations variées, afin de favoriser son développement de manière progressive et adaptée au contexte du préscolaire. De plus, ces interventions s'inscrivent directement dans les orientations du programme de l'éducation préscolaire, qui reconnaît le jeu comme un contexte privilégié d'apprentissage. En proposant des activités ludiques, il est possible de soutenir le développement des fonctions exécutives, dont l'inhibition, de manière adaptée au développement et aux besoins des enfants.

Résultat des interventions							
	Jean dit	1,2,3, soleil	Ateliers	Statue	Causerie	Jean dit	Statue
Enfant #1	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Enfant #2	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Enfant #3	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗

Tableau 1 – Résultat de l'engagement dans les différentes interventions

L'analyse et les résultats des interventions mises en place

L'analyse des observations recueillies au cours des interventions permet de dégager une évolution positive en lien avec le développement de l'inhibition chez les enfants. Les données présentées dans le tableau 1 permettent également de mettre en

évidence une progression dans la capacité des enfants à mobiliser leur inhibition au fil des semaines. Au début des interventions, plusieurs enfants éprouvaient des difficultés à respecter les règles des jeux proposés, notamment en ce qui concerne l'attente de leur tour, le contrôle de leurs actions et l'écoute des consignes. Toutefois, avec la répétition des activités et l'exposition régulière à ces jeux, une amélioration a été observée. En effet, comme le souligne Bouchard (2019), le développement des fonctions exécutives, dont l'inhibition, s'effectue de manière progressive et nécessite des expériences répétées dans différents contextes. Les enfants semblaient ainsi de plus en plus en mesure d'ajuster leurs comportements, de respecter les règles et de participer de façon adéquate aux différentes activités. Ces observations suggèrent que la pratique répétée dans des contextes variés a contribué au développement progressif de leur capacité d'inhibition.

De plus, les données issues des activités structurées et des jeux intégrés aux transitions montrent que plusieurs enfants ont été en mesure de mobiliser leur capacité d'inhibition dans différents contextes. Les jeux tels que « Jean dit », « 1, 2, 3, soleil » et le jeu de la statue ont offert des occasions répétées de contrôler leurs actions, d'écouter les consignes et d'ajuster leurs comportements en fonction des règles. La participation des enfants à ces activités témoigne d'un engagement généralement positif. Le caractère ludique des activités favorise la motivation et l'engagement des enfants (Ferland, 2018). De plus, les jeux proposés initialement sous forme d'ateliers ont été réinvestis par la suite en tables d'invitation lors des périodes de jeux libres. Un fort engagement a alors été observé chez les enfants, qui démontraient de l'intérêt à rejouer à des jeux déjà connus. Le fait de maîtriser les règles a favorisé leur participation ainsi que leur capacité à les appliquer de manière autonome, tout en mobilisant leur inhibition dans un contexte plus libre.

Les observations réalisées en contexte de grand groupe (tableau 2) révèlent une amélioration significative des comportements liés à l'inhibition à la suite des interventions. Alors qu'au départ, peu d'enfants levaient la main pour prendre la parole, plusieurs interrompaient les échanges ou demeuraient peu engagés lors des causeries, une nette évolution a été constatée par la suite, la majorité des enfants levaient désormais la main, attendaient leur tour de parole et interrompaient moins fréquemment les autres. L'analyse des données, basée sur la prise de note lors d'un comportement tel que lever la main, attendre son tour, ne pas interrompre et respecter les consignes de prise de parole, met en évidence une augmentation des comportements attendus chez plusieurs enfants. Cela peut se traduire à la fois une plus grande participation et un meilleur respect des règles de communication en classe. Ces résultats suggèrent que les interventions ont contribué à soutenir le développement de l'inhibition dans ce contexte de grand groupe, particulièrement exigeant pour les enfants du préscolaire.

Toutefois, malgré ces améliorations, certains enfants présentent encore des défis, particulièrement dans les situations exigeant une attention soutenue sur une plus longue période ou dans des contextes moins structurés. Ainsi, dans l'ensemble, les résultats indiquent que la mise en place d'activités variées et ludiques a permis d'augmenter les occasions de pratiquer l'inhibition, ce qui semble avoir contribué à une

amélioration de certains comportements d'autorégulation chez les enfants.

Démonstration de l'inhibition en contexte de grand groupe (semaine avant et après le bloc d'intervention)						
	Lundi	Mercredi	Vendredi	Lundi	Mercredi	Vendredi
Enfant #1	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓✓✓
Enfant #2	✓		✓	✓	✓✓	✓✓
Enfant #3		✓	✓	✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓

Tableau 2 – Démonstration de l'inhibition en contexte de grand groupe

Il importe toutefois de souligner que le développement de l'inhibition et des fonctions exécutives s'inscrit dans un processus à long terme. En effet, ces habiletés se développent progressivement chez l'enfant et nécessitent des occasions répétées de pratique dans des contextes variés. Ainsi, bien que les interventions mises en place sur une période de trois semaines aient permis d'observer certaines améliorations, elles ne peuvent, à elles seules, assurer un développement complet de l'inhibition. Les stratégies proposées se sont révélées pertinentes et bénéfiques pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages. Toutefois, leur mise en place sur une plus longue période permettrait de consolider les acquis et de favoriser un développement plus durable des fonctions exécutives.

Au-delà des résultats observés, cette démarche permet également de mettre en lumière certaines retombées pédagogiques pour la pratique enseignante au préscolaire. En effet, l'intégration d'activités ciblant les fonctions exécutives, et plus particulièrement l'inhibition, semble contribuer non seulement à l'amélioration de comportements spécifiques, mais également à l'instauration d'un climat de classe plus harmonieux. Le fait que les enfants soient davantage en mesure de respecter les consignes, d'attendre leur tour et de participer de manière adéquate facilite le déroulement des activités et permet de consacrer plus de temps aux apprentissages.

De plus, cette expérience met en évidence l'importance de proposer des interventions variées et adaptées aux besoins des enfants. L'utilisation du jeu comme principal levier d'intervention s'est révélée particulièrement pertinente, puisqu'elle favorise la motivation, l'engagement et la participation active des enfants. Le caractère répétitif et prévisible de certaines activités a également permis de sécuriser les enfants et de soutenir progressivement le développement de leurs habiletés d'autorégulation.

Par ailleurs, ces observations soulignent le rôle essentiel de l'enseignant dans l'accompagnement du développement des fonctions exécutives. En offrant un encadrement clair, en modélisant les comportements attendus et en proposant des occasions fréquentes de pratique, l'enseignant contribue activement au développement de ces habiletés. Il est donc pertinent d'intégrer de manière régulière et intentionnelle ce type d'interventions dans la planification pédagogique, afin de soutenir le développement global des enfants de façon cohérente et continue.

Conclusion

En conclusion, cette démarche a permis de mettre en lumière l'importance de soutenir le développement de l'inhibition dès la maternelle 4 ans. Les interventions mises en place, principalement sous forme de jeux et d'activités ludiques, ont offert aux enfants des occasions concrètes de pratiquer cette habileté dans différents contextes. Les observations réalisées, appuyées par les données recueillies, montrent que ces stratégies ont favorisé une amélioration de certains comportements liés à l'inhibition et à l'autorégulation, notamment en ce qui concerne la participation et le respect des règles de communication en contexte de groupe. Bien que des défis demeurent pour certains enfants, cette expérience souligne l'importance d'intégrer régulièrement des activités visant les fonctions exécutives dans la routine de classe, afin de soutenir le développement global des enfants et leur réussite scolaire.

Ainsi, le développement de l'inhibition et des fonctions exécutives constitue un levier essentiel pour favoriser la réussite éducative dès le préscolaire.

Références

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

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. (2013). Fonctions exécutives. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/complet/fonctions-executives>

Ferland, F. (2018). Le développement de l'enfant au quotidien de 0 à 6 ans (2e éd.). Éditions du CHU Sainte-Justine.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.

Montminy, N., & Duval, S. (2018). Comment favoriser l'autorégulation de l'enfant au préscolaire ? Les Éditions Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogs/parlons-apprentissage/autoregulation-de-enfant-au-prescolaire>



STRATÉGIE POUR SOUTENIR
L'ORGANISATION ET LA GESTION DE
CLASSE

Comment l'équilibre entre la routine et la nouveauté au moment de la détente permet un engagement favorable?

Maude Cayer



L'éducation au préscolaire regorge de manière de faire, de manière de vivre et même de manière d'agir. On introduit des concepts différents aux enfants, on leur fait vivre de nouvelles expériences, ils sont exposés à différents types de personnalité, bref ce moment charnière de leur vie dans l'entrée du monde scolaire est riche dans plein de sphères qui dépassent le monde scolaire. Un principe clé qui est omniprésent dans toutes les classes du préscolaire du Québec est le concept de routine, celui-ci peut se découler sous plusieurs formes, mais reste un élément essentiel au préscolaire. Les enfants de cet âge ont ce besoin fondamental d'avoir une routine claire et établie (source). Cependant, bien que les routines soient au cœur du préscolaire, il est impératif que les enfants soient exposés à des changements afin de favoriser leur niveau d'adaptation et de leur faire découvrir des méthodes diverses. Ce point sera détaillé au cours de cet article. La question qui découle de ces propos et qui pose interrogation à plusieurs dans le milieu est : "Comment l'équilibre entre la routine et la nouveauté dans la détente permet un engagement favorable de la part des enfants?". On sait très bien que trop de routine peut mener à l'ennui et, à l'inverse, trop de nouveauté peut mener de son côté à de l'insécurité. Où se situe l'équilibre? On retient que l'engagement est le concept clé de cette interrogation, c'est pourquoi ce sera défini dans les propos qui suivent. Nécessairement, cet article repose sur une analyse profonde des divers

concepts concernés, des traces seront aussi présentées afin d'illustrer l'engagement des enfants.

L'engagement pour la réussite des enfants

L'engagement est au cœur de cette interrogation. Cependant, il peut avoir plusieurs significations selon le contexte et le moment où il est considéré. De plus, plusieurs chercheurs tendent encore à définir clairement ce qu'est l'engagement. Plusieurs soulignent cette difficulté due au fait que l'engagement peut avoir plusieurs types et que cette dernière peut entrer en compte dans une multitude de domaines (Brault- Labbé, A., 2006). Dans le cadre scolaire, ce concept découle d'un processus et il permet de comprendre la participation active aux apprentissages et leur adaptation au nouveau milieu. Cet enjeu d'engagement est important, puisque ce dernier est un facteur clé de la réussite éducative dès le préscolaire.



OpenAI. (2026). ChatGPT

Selon les travaux du réseau de PÉRISCOPE, l'engagement se définit comme un concept multidimensionnel qui englobe les sphères comportementales, affectives et cognitives (Réseau Périscope, 2018). Avant même de vouloir favoriser l'engagement des enfants dans des routines comme la détente, il est important de savoir que les enfants non pas tout le même niveau d'engagement personnel.

L'étude de l'engagement, une porte d'entrée pour mieux comprendre

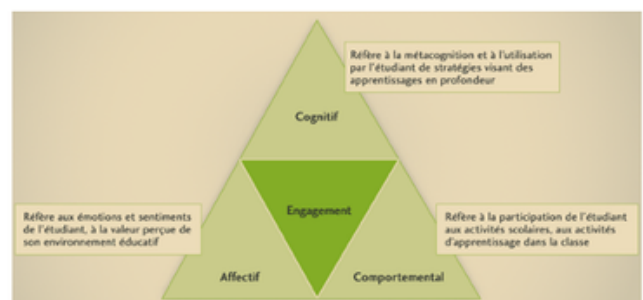
Dans cette perspective, ce concept est dynamique et évolutif, il est constamment en relation avec l'enfant et son environnement. Cela débute généralement par une phase d'activation de l'intérêt qui découle d'une nouveauté ou d'un élément significatif. Il s'en suit de la phase de maintien, caractérisée par des conditions dites favorables, telles que des consignes claires, le sentiment de compétence et le soutien de la personne responsable. Enfin, la phase d'approfondissement où on observe un élève qui sera investi, qui se permettra d'explorer et qui persévéra dans l'action demandée (Réseau Périscope, 2018).

Selon Dubé et ses collègues, le processus de cette composante repose sur trois forces qui permettent à un individu de traverser ce mécanisme d'engagement. Tout d'abord, la force motivationnelle, cette dernière se rattache souvent à la première phase du procédé, soit l'activation (Brault-Labbé, A. & Dubé, L., 2008). Par une motivation intrinsèque, un élève démontre un intérêt à un élément de son environnement, c'est ainsi que l'engagement est déclenché. D'autre part, la force dite comportementale poussera l'élève à persévérer dans la tâche qui nécessite un engagement (Brault-Labbé, A. & Dubé, L., 2008). Tout comme la première force, la deuxième peut être associée à une phase du procédé d'engagement, soit le stade de maintien. Un individu ayant des traits de persévérance et de constance sera plus apte à traverser ce stade. Enfin, la force cognitive est la dernière qui permet à un individu de maintenir une ligne de conduite vers l'engagement dit favorable (Brault-Labbé, A. & Dubé, L., 2008). Cette dernière force renvoie directement aux capacités neurologiques d'une personne de prendre en considération les éléments négatifs et ceux positifs de ce cheminement et de les accepter dans le processus afin de pouvoir s'engager profondément (Brault-Labbé, A., 2006). À l'aide des travaux de Dubé et ses collègues, on peut évoquer que les trois forces nommées précédemment ne sont pas toujours présentes avec la même intensité

dans le processus de l'engagement de l'individu (Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). Le diagramme ci-dessous permet de mieux saisir les trois concepts reliés directement à l'engagement, soit l'aspect cognitif, affectif et comportemental (Parent, 2017).

Afin de répondre à la question de départ, je trouve que ce point est fort intéressant dans le cadre de cet article, car on vient ici démontrer tout le volume que l'engagement peut avoir et tous les engrenages possibles que ce concept dispose.

Les éléments proposés sont riches et permettent une compréhension plus approfondie, mais ce phénomène reste multidimensionnel et surtout propre à chaque individu, ce qui rend la canalisation plus difficile pour les chercheurs.



Parent, 2017.

L'analyse des traces recueillies en stage

Si l'on revient à la question de départ en connaissance de ce qu'est l'engagement, selon Brault-Labbé et Dubé, on peut mieux analyser comment l'équilibre entre la routine et la nouveauté au moment de la détente permet un engagement favorable. Afin d'analyser les traces recueillies lors de mon stage, il est pertinent d'expliquer certaines routines du préscolaire au Québec. En général, après le dîner, les élèves font une détente. Au début, de l'année scolaire, la majorité des élèves dorment et ont besoin de ce moment pour se détendre traditionnellement. Plus l'année avance, par exemple, vers la fin du mois de novembre, plus les moments de détente se décroissent. Par exemple, les enseignants proposent diverses activités qui permettent à l'enfant de se détendre et le temps de la détente est décroissant. Au lieu de faire une détente de près de 40 minutes, cette routine sera effectuée pendant 15 à 20 minutes par jour. C'est à ce moment de l'année où il devient riche de varier les détentes afin de favoriser un plus grand engagement de la part du groupe et ainsi de les exposer à diverses pratiques de détente, comme le programme de l'éducation préscolaire au Québec suggère (ministère de l'Éducation, 2023). Bien que la détente dans les écoles du Québec représente qu'une minime partie de la journée, ce moment reste charnière. Les élèves apprennent diverses manières de se détendre (ministère de l'Éducation, 2021). Cette composante s'intègre dans le domaine physique et moteur du Programme cycle de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation, 2021).

Lors de mon stage final à l'éducation préscolaire cinq ans, j'ai mis en place un projet d'intervention en contexte sur le thème des détentes

variées. Lors de ce projet, mon attention portait sur la variation des détente. J'ai consigné les types de détente que je proposais aux élèves de ma classe et, ensuite, dans un tableau de données, j'inscrivais si les élèves étaient en mesure de bien se détendre. Le groupe d'élèves comprenait dix-huit enfants de cinq ans, dont huit filles et dix garçons. Une fille et deux garçons rencontraient des difficultés de comportements et d'impulsivité. Le groupe démontrait de l'intérêt pour les casse-têtes, les livres et les jeux extérieurs. Lors de la récolte de donnée, les détente duraient environ 20 minutes et les traces ont été recueillies tout le mois de novembre. Voici dans le tableau ci-joint les données recueillies. Tout d'abord, le type de détente sera évoqué et les deux autres colonnes permettent de classer les données en fonction des enfants engagés et ceux qui ne le sont pas. Dans la colonne des élèves non engagés, un léger descriptif des comportements sera indiqué afin de mieux comprendre ce qui a été observé lors de cette détente.

L'engagement lors des détente variées		
Type de détente	Nombre d'élèves engagés	Nombre d'élèves non engagés et comportements
Lecture individuelle d'album	12	6- Ils parlent avec les pairs, ne regardent pas l'album distribué, veulent changer d'album après quelques minutes.
Lecture individuelle de documentaire	14	4- S'oppose, dit ne pas aimer les documentaires.
Yoga	18	0- Effet de nouveauté, c'était la première fois qu'ils en faisaient.
Manipulation d'objets sensoriels	10	8- Trop de stimulation pour certains, ils voient l'objet comme un jeu et non comme une manière de se détendre.
Dessin de style mandalas	15	3- Certains élèves ne sont pas rendus à ce type de dessin demande trop de minutie et de détail.
Casse-tête	18	0- Un de leurs intérêts principaux, ils adorent les casse-têtes.

On remarque dans le tableau ci-dessus que les variétés de détente ont réellement un impact sur l'engagement que l'enfant fournira lors de ce moment de relaxation. En effet, on constate que, lors du yoga et des casse-têtes, c'est là que tout le groupe était engagé dans la détente variée. Le yoga était une nouvelle manière de se détendre, alors c'est venu activer chez les enfants la première phase de l'engagement, soit l'activation qui découle d'une nouveauté (Brault-Labbé, A. & Dubé, L., 2008). De plus, les casse-têtes étaient une de leur activité favorite, on vient alors toucher à la force motivationnelle, l'enfant a un intérêt pour ce genre d'activité, alors il peut s'engager dans le processus (Brault-Labbé, A. & Dubé, L., 2008). Ici, la nouveauté dans la routine de la détente a réellement eu un impact sur l'engagement, mais est-ce de même pour toutes les détente variées ? Or, tel le tableau nous l'indique, des activités de détente avec un livre ou un documentaire tendent à moins rejoindre le groupe d'élèves. Les comportements montrent bien que ce n'est pas tous les enfants qui étaient engagés dans l'exploration de leur album ou de leur documentaire.

Étant donné que l'effet de nouveauté ne s'applique pas dans ces deux activités de détente proposées, est-ce pour cela que le processus d'engagement ne s'est pas déclenché pour plusieurs ? On constate en effet cela, l'équilibre entre la nouveauté et la routine n'y était pas, les enfants n'ont pas pu déployer leur engagement maximal. Tandis que l'activité de manipulation a séparé le groupe en deux, une part était très réceptive à la manipulation et l'autre part l'était moins. La force cognitive pourrait être la raison de cette séparation. Les élèves ayant la capacité de prendre conscience des éléments positifs et ceux négatifs ont alors dégagés que l'objectif était pour se détendre et non pour jouer ou faire du bruit avec ce dernier (Brault- Labbé, A., 2006).

Il est intéressant de nommer qu'au début de la détente avec les objets sensoriels, tous les élèves étaient engagés, la phase d'activation allait de son cours, mais plusieurs n'ont su la maintenir jusqu'au dernier stade du processus, le stade de maintien (Brault-Labbé, A. & Dubé, L., 2008). Finalement, les dessins de type mandalas ont permis à plusieurs de rester engagés lors du moment de la détente. Bien que quelques-uns semblaient désengagés à cause de la difficulté, ce fut tout de même une réussite.

Les retombés de la nouveauté et de la routine

À la suite de l'analyse des traces recueillies lors de mon stage en maternelle cinq ans, plusieurs constats peuvent être émis concernant l'équilibre entre la routine et la nouveauté. Bien que le projet d'intervention se soit déroulé sur une période relativement courte, les données aident tout de même à dégager certaines tendances quant à l'engagement des enfants. De prime abord, les traces démontrent que la nouveauté a un impact sur l'activation de l'engagement, que l'on peut relier aux travaux de Brault-Labbé et Dubé (2008). L'activité nouvelle éveille leur curiosité et leur intérêt ce qu'on peut relier à la phase d'activation. En revanche, l'analyse des traces met de l'avant que la nouveauté seule ne permet pas un engagement qui perdure, cet effet demeure souvent temporaire. Comme lors de la manipulation d'objets sensoriels, certains élèves ont démontré de la difficulté à persévérer dans le processus d'engagement.

Ils percevaient l'objet comme un jeu et non comme un outil de relaxation. On peut donc suggérer que l'engagement repose aussi sur le fait de comprendre l'objectif du moyen proposé (Brault- Labbé, A., 2006).

D'autre part, la routine joue un rôle important dans le sentiment de sécurité et de confiance chez les enfants (Charron, A., et al. 2021). Ce concept contribue davantage à la phase de maintien de l'engagement (Brault-Labbé, A. & Dubé, L., 2008). Quand celle-ci est claire et prévisible, il est plus facile pour les enfants de s'engager dans la détente proposée. Les routines permettent une meilleure disposition aux apprentissages significatifs (Malenfant,2002).

Un autre constat important que nous pouvons souligner est que les enfants ne réagissent pas tous de la même façon aux détente proposées. En effet, on observe que la lecture d'album ou de

documentaire a rejoint certains élèves. Cela démontre aussi qu'avant même de s'engager dans le processus d'engagement, les enfants n'ont pas tous le même profil d'apprentissage, les mêmes préférences ou les mêmes intérêts, ce qui vient influencer fortement leur niveau d'engagement (Half, 2024).

En guise de dernière analyse, le tableau L'engagement lors des détente variées permet de constater que ce n'est pas seulement la routine ni seulement la nouveauté qui favorise l'engagement optimal de la part des enfants, mais bien l'articulation dynamique entre les deux concepts. Une routine trop rigide peut affecter l'intérêt et peut venir à créer de l'ennui chez certains. Au contraire, trop de nouveauté viendra créer un sentiment d'insécurité ou même de confusion, les enfants arriveront très peu souvent à entrer dans le processus d'engagement (Brault-Labbé, A. & Dubé, L., 2008). Les moyens de relaxation plus engageants s'inscrivent dans un cadre connu, mais qui comporte un nouvel élément, par exemple un matériel ou un choix fait par l'enfant, et c'est là que le processus d'engagement est favorable.

Que retenir de cet article?

Pour conclure, l'analyse des traces recueillies dans le cadre de ce projet ainsi que les fondements théoriques permet de présenter de possibles réponses à la problématique de départ, soit comment l'équilibre entre la routine et la nouveauté au moment de la détente permet de favoriser l'engagement des enfants. En effet, les observations démontrent que le concept de routine occupe un rôle important chez les enfants à l'école en fournissant un cadre sécurisant et de confiance, ce qui favorise la capacité à s'ancrer dans une activité proposée (Charron, A., et al. 2021). Tout compte fait, les traces soutiennent que l'engagement repose sur un processus où les diverses phases (activation, maintien et approfondissement (Brault-Labbé, A., 2006)) doivent être complémentaires. On comprend donc que les routines et la nouveauté agissent en interaction ici pour favoriser l'engagement optimal.

Par ailleurs, l'analyse met en évidence que les différences entre les individus, comme les intérêts et les profils d'apprentissages, exerceront une influence sur la manière que les enfants entrent dans le processus de l'engagement (Half, 2024). Ce constat rappelle que l'engagement tel qu'expliqué par Brault-Labbé est un phénomène multidimensionnel qui varie d'un enfant à l'autre et donc en tant que professionnels en éducation, nous ne devons pas envisager une façon uniforme l'engagement, mais bien propre à chaque individu (2006).

Bien que les théories soient révélatrices sur le processus de l'engagement, dans cet article, on peut aussi comprendre, grâce aux traces recueillies, que des pratiques qui reposent sur un équilibre réfléchi entre les routines et les nouveautés seront les plus favorables. Concrètement, pour les enseignants, cela implique de garder le cadre sécurisant des détente, par exemple, que la durée de la détente soit la même, que le moment de la journée soit le même ou même que la place des enfants dans la classe soit la même.

Ensuite, de venir varier les composantes de relaxation, par exemple, intégrer des objets ou donner un choix contrôlé afin de soutenir la motivation et l'intérêt des enfants.

Finalement, bien que ce projet comporte certaines limites, par exemple la durée et le contexte spécifique dans lequel les traces ont été recueillies, l'article scientifique permet malgré tout de dégager des pistes de réflexion très intéressantes. Au-delà de la détente et du préscolaire, ces constats envisageables amènent une belle réflexion pour les enseignants sur l'équilibre entre la stabilité et la nouveauté dans l'ensemble des moments vécus en classe. Ce processus s'inscrit dans une démarche professionnelle visant à mieux répondre aux besoins des élèves d'âge préscolaire, mais il pourrait être pertinent de poursuivre les démarches de réflexion dans d'autres contextes éducatifs ou avec une autre clientèle.

Références

Brault-Labbé, A., (2006). Engagement psychologique et bien-être personnel: présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique. Thèse de doctorat, Université de Montréal. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/d6cf621c-3d88-416f-8e22-01633e83a608/content>.

Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial: pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), 729-751. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n3-rse2889/029516ar/>

Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M., St-Jean, C., (2021). L'organisation temporelle et les situations de développement et d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Chapitre 9. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M., Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec*. Presses de l'Université Du Québec.

Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement: un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18 (2), 211-237.

Malenfant, N. (2002). *Routines et transitions en services éducatifs*. Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'éducation, (2023). *Programme cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec

Parent, S., (2017). L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.

Réseau Périscope, (2018). Synthèse de connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/ étudiant-e-s dans la classe ou l'école. Série Leviers PRS, no 2-4, https://periscope-r.quebec/_engagement_recensions_resume.pdf

Robert Half, (2024). 4 styles d'apprentissage et comment les utiliser dans votre carrière. <https://www.roberthalf.com/ca/fr/perspectives/developpement-de-carriere/styles-dapprentissage-et-comment-les-utiliser-dans-votre-carriere>

La pédagogie par la nature : soutenir le plaisir d'apprendre chez les élèves

Sarah Boivin et Anna Vedani



Dans nos écoles, plusieurs enseignants observent une diminution du plaisir d'apprendre chez les élèves. Cette malheureuse réalité est causée, car le mode de vie des enfants aujourd'hui est de rester à l'intérieur et devant des écrans, ce qui réduit les occasions de bouger, d'explorer et d'interagir avec leur environnement. Le Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de participation (2015) souligne que seulement 14 % des enfants âgés de 5 à 11 ans font les 60 minutes d'activité physique intense dont ils ont besoin quotidiennement. (Ouellet, 2018, paragr. 2) Pourtant, les enfants d'âge préscolaire et primaire ont une grande curiosité naturelle, un besoin important de bouger et un désir d'apprendre par l'action et la découverte. Lorsque ces besoins fondamentaux ne sont pas suffisamment pris en compte dans les situations d'apprentissage, il peut devenir plus difficile de maintenir leur engagement lors des activités. Alors, soutenir le plaisir d'apprendre représente un enjeu important pour les enseignants. Selon nous, il est très important de nourrir chez les élèves le désir d'apprendre par eux-mêmes sans toujours penser aux exigences scolaires. Pour que l'enfant puisse avoir du plaisir, il faut que sa motivation soit reliée à une volonté ou un intérêt personnel. Alors, le concept de motivation intrinsèque et celui d'engagement de l'élève viennent « soutenir le plaisir d'apprendre » (MEQ, 2020).

Notre objectif commun est de favoriser des expériences d'apprentissage significatives, actives et stimulantes qui permettent non seulement de répondre aux besoins développementaux des enfants, mais aussi de renforcer leur engagement dans les tâches scolaires. Même celles dont l'intérêt n'y est pas ou qui demandent plus d'effort. En tant qu'enseignantes, il devient alors essentiel de réfléchir aux pratiques pédagogiques qui permettent de rendre les apprentissages plus agréables et pertinents pour les élèves. Nous voulons donc créer un environnement éducatif où les enfants peuvent bouger, apprendre avec plaisir, curiosité et enthousiasme. Notre question est donc la suivante, comment la pédagogie nature répond-elle à tous ces besoins chez l'enfant et favorise-t-elle le plaisir d'apprendre? Le but de cet article est de vous prouver qu'il y a plusieurs activités éducatives ainsi que significatives à l'extérieur qui suscitent du plaisir chez les élèves.

Le courant constructiviste et socioconstructiviste

En ce qui concerne la construction des connaissances chez l'enfant, nous pouvons affirmer que l'éducation par la nature c'est apprendre en agissant et en expérimentant. En effet, lors du PIC, les notions

enseignées n'étaient pas transmises passivement, mais construites activement. L'élève était acteur de ses découvertes, posant ses propres questionnements en nature en observant et en explorant le plus possible. De plus, la pédagogie par la nature encourage beaucoup la résolution de problèmes entre les élèves, ce qui correspond au socioconstructivisme, où la collaboration aide à reconstruire les savoirs. Les activités d'équipe qui visent la coopération soutiennent aussi la zone proximale de développement, car les jeunes qui ont besoin d'aide ont été placés stratégiquement avec d'autres élèves plus fort. Les activités ont permis aux élèves de développer des compétences sociales et d'apprendre en groupe.

La motivation intrinsèque

Le rêve d'une enseignante est que tous ses élèves puissent avoir une motivation intrinsèque lorsqu'il doit faire une tâche demandée. Cela signifie que l'élève réalise une tâche par plaisir, sans motivation extérieure (Archambault et Chouinard, 2022). Il le fait pour lui et non pour faire plaisir à l'adulte ou pour se débarrasser. À l'extérieur, il est plus facile pour l'enseignante de stimuler les sens et la curiosité chez son groupe. De plus, faire des liens avec leur quotidien et leur réalité dans la cour d'école donne du sens aux activités proposées. Il est important que les élèves puissent savoir le pourquoi de l'activité et à quoi elle va servir. C'est beaucoup plus motivant et engageant lorsqu'ils comprennent l'objectif.

Le plaisir d'apprendre

Le plaisir d'apprendre constitue un concept distinct, mais complémentaire à celui de la motivation intrinsèque. Alors que la motivation intrinsèque réfère aux raisons qui poussent l'élève à s'engager dans une tâche, le plaisir d'apprendre renvoie davantage aux émotions positives vécues de l'activité d'apprentissage, telles que la satisfaction, la curiosité ou le sentiment de compétence. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2020), le plaisir d'apprendre est un élément central de l'engagement scolaire, puisqu'il favorise la persévérance et l'implication active de l'élève dans ses apprentissages. Il est étroitement lié à la qualité des situations pédagogiques proposées, notamment lorsqu'elles sont significatives, adaptées au niveau de l'élève et qu'elles permettent une participation active. Dans un contexte de pédagogie par la nature, ce plaisir est particulièrement sollicité, car les élèves sont placés dans des situations concrètes, dynamiques et variées qui stimulent leur curiosité et leur désir d'explorer. Le plaisir d'apprendre se manifeste alors par des comportements observables, tels que l'enthousiasme, l'engagement spontané ou encore la volonté de persévérer dans la tâche, ce qui en fait un indicateur pertinent de la qualité des expériences éducatives vécues.

« Le plaisir d'apprendre est un élément central de l'engagement scolaire. » (MEQ, 2020).

Analyse des traces recueillies

L'analyse des traces recueillies lors des activités en plein air met en lumière de manière concrète comment la pédagogie par la nature soutient le plaisir d'apprendre chez les élèves. Par exemple, lors de l'activité sur l'ordre croissant et décroissant, les photos montrent les élèves manipulant des objets réels tels que des roches, des morceaux de glace et divers objets récupérés dans la cour d'école, qu'ils devaient placer en séquence. On observe également que certains élèves se sont eux-mêmes positionnés physiquement pour représenter un ordre, ce qui engage le corps dans l'apprentissage. Cette manipulation active permet aux élèves de construire leur compréhension des concepts mathématiques en agissant directement sur leur environnement, ce qui s'inscrit dans une perspective constructiviste (Piaget). De plus, les images illustrent des situations de collaboration où les élèves discutent, s'entraident et ajustent leurs réponses, notamment lors des jeux avec le ballon où ils doivent nommer des nombres en ordre croissant. Ces interactions sociales soutiennent le socioconstructivisme de Vygotsky, puisque les élèves mobilisent leurs connaissances collectivement et bénéficient de l'aide de leurs pairs pour progresser.

Tableau 1	Appréciations des élèves		
Activité des verbes	15 satisfaits	6 moyennement satisfaits	3 insatisfaits
Activité des résolutions de conflits	17 satisfaits	2 moyennement satisfaits	3 insatisfaits
Activité des fractions	10 satisfaits	3 moyennement satisfaits	7 insatisfaits

Les traces démontrent également un engagement marqué des élèves. Les appréciations recueillies à la suite des activités (par exemple, une majorité d'élèves satisfaits, comme le montrent les résultats 15-6-3 dans le tableau 1) témoignent d'un haut niveau de plaisir et d'adhésion aux tâches proposées. Cet engagement est aussi visible dans les photos où les élèves sont actifs, souriants et impliqués dans les défis, que ce soit en courant avec le ballon, en écrivant des mots ou des formes dans la neige ou de créer des formes grand format permet de donner un caractère ludique et concret aux apprentissages abstraits, ce qui favorise la motivation intrinsèque (Archambault et Chouinard, 2022). En ce sens, les élèves participent pour le plaisir de l'activité elle-même, et non uniquement pour répondre à une consigne scolaire.

L'ordre croissant et décroissant



- En quelques lignes, voici ce que nous avons fait aujourd'hui : Mettre des objets en ordre croissant et décroissant.
- Jouer avec un ballon et dire des nombres en ordre croissant (plus petit au plus grand)
- J'ai placé la classe du plus grand au plus petit. (ordre décroissant)

Appréciation : 15 6 3



À changer pour la prochaine fois: Plus actif. Équipe de 6 personnes à placer en ordre. Cacher des objets et les placer. Jeu de nappe. Tire à la corde.

Par ailleurs, les traces du journal de bord mettent en évidence une démarche réflexive importante. Les ajustements proposés pour les activités futures, tels que rendre les tâches plus actives, diminuer la taille des équipes ou encore augmenter le temps d'exploration, montrent la volonté d'adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves. Ces observations permettent de mieux comprendre que le plaisir d'apprendre est étroitement lié à un équilibre entre défi, autonomie et interaction sociale, comme le souligne le MEQ (2020).



Une autre activité significative observée dans les traces concerne la résolution de conflits en contexte de jeu extérieur. Les photos montrent des élèves engagés dans des mises en situation où ils doivent discuter, écouter le point de vue de l'autre et proposer des solutions. Cette activité permet de développer des compétences sociales essentielles tout en s'inscrivant dans une approche socioconstructiviste, puisque les élèves co-construisent des stratégies de résolution à travers l'interaction. Le fait de vivre ces situations en contexte réel, dans la cour d'école, donne du sens aux apprentissages et favorise leur réinvestissement dans la vie quotidienne. Les appréciations recueillies (17 élèves satisfaits contre 3 insatisfaits) témoignent d'un fort engagement, ce qui démontre que même des compétences plus abstraites comme la gestion des conflits peuvent être abordées de manière signifiante et motivante. Cela rejoint également le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2020), qui valorise le développement global de l'élève, incluant les dimensions sociales et émotionnelles.



**À changer pour la prochaine fois:
Mettre un peu plus de défis. Équipe
plus petite. Plus actif. Plus grand de
terrain.**

Par ailleurs, les activités en français, telles que la radicalisation des mots et la manipulation des graphèmes, illustrent également l'apport de la pédagogie par la nature. Les traces montrent que les élèves devaient associer des débuts et des fins de mots, ainsi que mimer des actions ou représenter des mots par des dessins. Ces approches diversifiées permettent de solliciter plusieurs canaux d'apprentissage (visuel, kinesthésique, oral), ce qui favorise une meilleure compréhension et mémorisation. Le fait de bouger, de manipuler et de créer dans un environnement extérieur contribue à rendre les

apprentissages plus dynamiques et engageants. Les résultats d'appréciation (15 élèves satisfaits, 3 insatisfaits) ainsi que les observations notées dans le journal de bord (besoin de groupes plus petits et d'activités plus actives) montrent que ces activités gagnent à être ajustées pour maximiser la participation de tous. Cela met en évidence l'importance de différencier les approches pédagogiques afin de répondre aux besoins variés des élèves.



Enfin, l'activité sur les fractions constitue un autre exemple pertinent de l'apprentissage concret en nature. Les élèves ont été amenés à représenter des fractions à l'aide de formes dessinées dans la neige ou construites en groupe, comme des cercles divisés en parties égales. Cette représentation visuelle et tangible permet de rendre un concept abstrait plus accessible, en s'appuyant sur l'expérimentation directe. Toutefois, les appréciations (10 élèves satisfaits, 7 insatisfaits) indiquent un engagement plus mitigé, ce qui est cohérent avec les observations inscrites dans les traces, notamment le besoin d'avoir plus de temps, de travailler en plus petits groupes et de disposer de davantage de matériel. Cette situation met en lumière l'importance des conditions de mise en œuvre dans la réussite d'une activité en plein air. Elle montre également que, bien que la pédagogie par la nature favorise généralement le plaisir d'apprendre, son efficacité dépend de l'ajustement des stratégies pédagogiques et de l'accompagnement offert aux élèves.

Ainsi, l'analyse de ces différentes activités, qu'elles soient liées aux mathématiques, au français ou au développement des compétences sociales, met en évidence la richesse et la diversité des apprentissages possibles en contexte de pédagogie par la nature, tout en soulignant l'importance d'ajuster continuellement les pratiques pour répondre aux besoins des élèves. Elles agissent à la fois sur le "comment", en proposant des situations actives, concrètes et collaboratives, et sur le "pourquoi", en renforçant la motivation intrinsèque et le sentiment de plaisir chez les élèves.

Nos constats

Malgré le peu de temps que nous avons, à la suite de la réalisation du projet d'intervention en contexte et l'analyse des traces, nous pouvons affirmer que les solutions proposées ont permis d'atteindre l'objectif qui était visé, soit : « soutenir le plaisir d'apprendre ». Nous avons remarqué un changement face à l'attitude des élèves sur leur engagement et leur plaisir en réalisant la tâche demandée. Au début du PIC, les élèves étaient excités et curieux. Cependant, les semaines avançaient et nous avons constaté que les élèves avaient moins tendance à s'exciter à l'extérieur. Ils voulaient apprendre et voir ce qui est possible de faire dans la cour d'école. Ils avaient

d'avantage le goût de sortir à l'extérieur pour apprendre. Ce changement d'attitude a été significatif pour certains, car peu importe la matière aucun élève ne voulait éviter la tâche, ce qui arrivait beaucoup en classe.

Lorsqu'apprendre devient un plaisir, l'effort cesse d'être un obstacle.

Le but de notre outil fait en collectif était de prouver que l'opinion de tous les élèves compte et que cela augmente le sentiment d'appartenance du groupe-classe. Ils pouvaient proposer des solutions pour les prochaines sorties pour avoir encore plus de plaisir lors des prochaines activités. Le journal de bord leur a prouvé qu'il est possible d'avoir du plaisir tout en apprenant, car les élèves devaient faire une appréciation. En impliquant les enfants dans le processus et en valorisant la participation de chacun cela permet de mieux adapter les interventions de l'enseignant, tout en tenant compte des intérêts et des besoins particuliers de chaque jeune. Les enfants ont également exprimé un sentiment de plaisir lors de la création des pages du journal de bord, car c'était leur projet aussi et non seulement celui de l'enseignante.

Références

Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd.). Chenelière Éducation.

Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante. Ministère de l'Éducation du Québec.
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ouellet, M. (2018, 25 novembre). Pourquoi les enfants ne jouent-ils plus dehors : facteurs et pistes de solution. Vifa Magazine.
<https://vifamagazine.ca/comprendre/sante-physique/pourquoi-les-enfants-ne-jouent-ils-plus-dehors-facteurs-et-pistes-de-solution/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec.

Piaget, J. (1970). La psychologie de l'intelligence. Armand Colin.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Développer l'inhibition, une clé pour la réussite des élèves ?

Erika Bouret Villanueva et Rosalie Gagnon



Tout enseignant, et ce, peu importe le milieu scolaire, se soucie de l'apprentissage de ses élèves. Toutefois, autant les enseignants que les élèves font face à des obstacles qui sont banalisés dans le quotidien d'une classe. Il n'est pas rare d'observer dans une salle de classe un élève dans la lune, un autre qui joue avec son crayon, quelques-uns qui discutent, un qui oublie de lever la main pour parler, un qui fonce tête baissée dans l'exécution d'un travail sans porter attention à certains détails, etc. Bref, plusieurs élèves ne sont pas disposés et adoptent des comportements dérangeants. Le principal impacté reste néanmoins l'apprentissage des élèves. Et s'il y avait une solution qui serait la clé pour favoriser la réussite des élèves ? Ainsi, cet article présentera comment le développement des fonctions exécutives, en particulier l'inhibition, grâce à l'approche OptiFex (Pelletier, 2026), contribue à optimiser les apprentissages.

Fonctions exécutives et réussite scolaire : accent sur l'inhibition

Les fonctions exécutives constituent une base essentielle sur laquelle s'appuient de nombreux processus cognitifs complexes.

Elles soutiennent un vaste ensemble d'aptitudes, d'habiletés et de compétences, permettant à l'enfant de réguler ses actions, ses pensées et ses comportements afin d'atteindre un objectif (Fiset, 2023). Dans notre cas, cet objectif est d'apprendre. La majorité des tâches et des activités mobilisent d'ailleurs plusieurs habiletés liées au fonctionnement exécutif de manière simultanée (Fiset, 2023).

« Des chercheurs comme Barkley (2001) et Blair (2002) s'entendent pour dire que les FE [fonctions exécutives] constitueraient le fondement, voire la base biologique, de la préparation à l'école. » (Fiset, 2023, p. 2).

Parmi les fonctions exécutives, l'une a un impact direct sur la disposition des élèves à apprendre : l'inhibition. Celle-ci est, d'une part, comportementale : « il s'agit de la capacité de l'enfant à contrôler ses intuitions et ses habitudes spontanées » (Duval & Bouchard, 2019, p. 403). Par exemple, un élève faisant preuve d'inhibition comportemental sera en mesure de se retenir avant de parler et lever la main même s'il connaît la bonne réponse et il veut vraiment la partager avec ses pairs. D'autre part, l'inhibition est aussi cognitive : elle « représente le contrôle des pensées et la mise en place de stratégies cognitives chez l'enfant, voire sa capacité d'attention dans une situation précise » (Duval & Bouchard, 2019, p. 403). Par exemple, lors d'un examen de mathématiques beaucoup trop facile, un élève faisant preuve d'inhibition cognitive sera en mesure de retenir son envie de se

débarrasser de sa tâche et prendra le temps pour la compléter minutieusement et la réviser.

Grégoire Borst (2025) mentionne que des difficultés d'apprentissage observées à l'école ne révèlent pas nécessairement une absence de connaissances ou de compétences. Ces difficultés apparaissent en effet dans certains contextes quand les individus, peu importe leur âge, utilisent une stratégie rapide et peu exigeante cognitivement qui fonctionne souvent, mais pas toujours. À ces moments, il serait plus approprié d'utiliser une stratégie lente et cognitivement exigeante qui fonctionne toujours. Ainsi, la capacité à inhiber (c'est-à-dire résister à) ces stratégies rapides pour activer une stratégie lente constitue un des mécanismes clés pour surmonter les difficultés observées autant dans des tâches du quotidien que dans des tâches scolaires classiques (Borst, 2025).

Approche OptiFex (Pelletier, 2026)

Dans une classe de maternelle cinq ans de seize élèves et dans une classe de deuxième année du primaire de dix-sept élèves, il a été possible d'observer un manque d'inhibition chez les élèves, ce qui les impactait dans leur disposition à apprendre. Afin de développer cette capacité à inhiber, nous avons choisi de mettre en place des interventions tirées de l'approche OptiFex (Pelletier, 2026). Cette approche a été élaborée par l'orthopédagogue Anick Pelletier dans le but de « proposer à l'élève un accès à l'autocontrôle exécutif (tâches, comportements et apprentissages) » (Pelletier, 2026, p. 3).

Cette approche agit directement sur les causes des difficultés scolaires et comportementales en ciblant à la fois des facteurs comme l'impulsivité, l'attention, la régulation émotionnelle, la mémoire et l'organisation, ainsi que les problèmes qui en résultent.

Également, cette approche propose la Ligne OptiFex qui permet de guider les intervenants à cibler les besoins des élèves et à proposer une séquence d'enseignement (Clinique d'orthopédagogie Optineurones, s. d.).

Concrètement, en nous basant sur cette approche, nous avons enseigné des stratégies d'autorégulation, fait des techniques d'impact et mis en place des interventions afin de développer l'inhibition des élèves dans chacune des classes. Ainsi, en cinq étapes réparties sur quatre semaines, les élèves ont pu apprendre à développer la littératie émotionnelle, à apprendre d'où proviennent les pulsions dans leur cerveau, apprendre des stratégies d'autocontrôle, à communiquer et à mettre en pratique tous ces apprentissages.

Évolution de l'inhibition des élèves

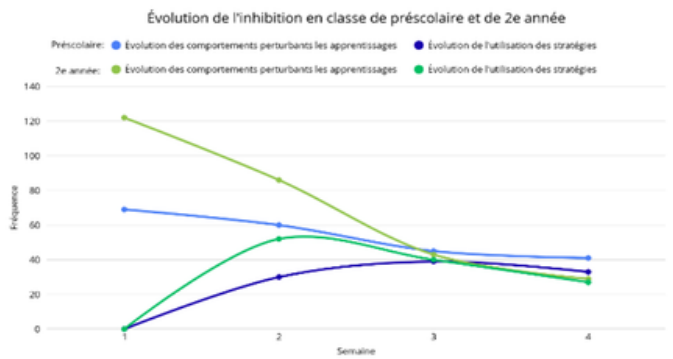
Dès la rentrée scolaire en août, il était évident dans les deux classes que certains élèves présentaient un déficit d'inhibition, ce qui entraînait des comportements perturbant leurs apprentissages (se mettre à la tâche de façon précipitée, courir ou marcher rapidement, se débarrasser de la tâche, ne pas s'activer et parler sans lever la main).

Ainsi, nous avons émis l'hypothèse que développer les fonctions exécutives, en particulier l'inhibition, contribuerait à optimiser les apprentissages des élèves.

Afin d'infirmer ou de confirmer notre hypothèse, nous avons sélectionné quelques stratégies issues de l'approche OptiFex (Pelletier, 2026) pour améliorer la disposition des élèves en classe. À la suite de l'enseignement de ces stratégies, nous observions si les élèves s'inhibaient en utilisant ces dernières et si cela leur permettait d'être disposés à apprendre.

De cette façon, pendant quatre semaines, nous avons quantifié l'utilisation de stratégies proposées par Anick Pelletier (2026), fondatrice de l'approche OptiFex. Nous parlons ici de stratégies telles que la respiration par l'abdomen, aller au coin calme (coin de régulation émotionnelle), contracter tous les muscles de son corps (la technique Retient-Force), s'arrêter lorsqu'on va trop vite (lorsqu'on fait la formule 1), transfert de l'activation électrique (Pelletier, 2026). Ces stratégies étaient accompagnées d'un vocabulaire commun répété régulièrement dans la classe (exemple : « Je vois que tu as utilisé la respiration par l'abdomen. Comment te sens-tu maintenant ? »).

Pour la récolte de nos données, nous avons observé quatre élèves du préscolaire et quatre élèves de deuxième année du primaire, en nous assurant d'avoir un échantillonnage adéquat, soit deux élèves qui faisaient davantage preuve d'inhibition et deux élèves pour qui c'était davantage un défi. En effectuant la moyenne de nos données par semaine, nous avons pu obtenir les résultats présentés dans le graphique suivant.



Constat d'observation

D'une part, en comparant le nombre de comportements perturbant les apprentissages au nombre d'utilisation des stratégies, nous observons que le premier diminue pendant que l'autre augmente. En effet, à la première semaine, nous observons de nombreux comportements perturbateurs pour peu de stratégies utilisées. À l'inverse, à la quatrième semaine, davantage de stratégies sont mobilisées pour un nombre réduit de comportements perturbateurs.

Ainsi, il est possible d'établir une corrélation entre le nombre de comportements perturbateurs et l'utilisation des stratégies : les comportements n'ont pas simplement disparu, ce sont les élèves qui sont désormais aptes à les reconnaître avant leur apparition et à les inhiber.

D'autre part, nous remarquons qu'il y a une régression plus importante du nombre de comportements perturbant les apprentissages dans la classe de deuxième année que dans la classe de préscolaire. Cela peut s'expliquer par la différence majeure au niveau de la maturité émotionnelle et cognitive des enfants en raison de leurs âges. Les élèves de deuxième année sont les plus vieux : ils ont plus d'expériences de vie et un cerveau plus développé. Ainsi, les élèves sont généralement plus réceptifs en deuxième année qu'au préscolaire. Ils comprennent plus vite et ils peuvent mettre en application les stratégies apprises plus facilement.

Finalement, l'analyse de nos données d'observation met en évidence une différence marquée du nombre de comportements perturbateurs entre le préscolaire et le premier cycle : au départ, il a près de deux fois plus de comportements perturbant les apprentissages dans la classe de deuxième année, malgré une maturité cognitive plus avancée chez les élèves du premier cycle. Cet écart est attribuable à des contextes d'apprentissage distincts, notamment l'organisation pédagogique propre à chaque contexte d'enseignement. Au préscolaire, les périodes de jeux libres soutiennent l'engagement des élèves et contribuent à la diminution des comportements perturbateurs. À l'inverse, au premier cycle, le contexte plus scolarisant, caractérisé par des tâches imposées et par un cadre plus contraignant, est susceptible d'accroître le stress et de solliciter davantage les capacités d'inhibition cognitive. Ces résultats montrent l'ampleur de la transition vécue par les élèves lors du passage du préscolaire au primaire, ce qui s'inscrit en cohérence avec les travaux de Duval et al. qui mentionnent que « les habiletés d'inhibition cognitive [diminuent] lors du passage vers le primaire. » (Duval et al., 2025, p. 17) en raison d'une charge cognitive et d'un stress accru liés aux nouvelles exigences. Or, un niveau élevé de stress peut nuire à l'autorégulation et aux fonctions exécutives, d'où l'importance de mettre en place des stratégies pour le réduire en classe (Duval et al., 2025). De plus, « l'étude [de Duval] a révélé que les habiletés d'inhibition comportementale des enfants [augmentent] de manière significative entre [le préscolaire et le premier cycle]. » (Duval et al., 2025, p. 354), et ce, possiblement en raison des pratiques enseignantes, des exigences accrues en matière de gestion et d'autonomie, et d'un gain de maturité. Cette progression favorise le respect des règles et l'engagement scolaire, tout en soutenant le développement d'autres fonctions exécutives comme la flexibilité cognitive. À l'inverse, des difficultés de régulation peuvent nuire à la participation et aux apprentissages (Duval et al., 2025).

Impacts sur les apprentissages

En observant nos résultats, nous notons une nette amélioration des comportements des élèves qui mettent en pratiques les différentes stratégies pour s'inhiber. Comment cela affecte-t-il les apprentissages ? Au préscolaire, les élèves réussissaient à mieux contrôler leurs excès de joie et leurs impulsions, créant ainsi une atmosphère plus calme et plus agréable. Au premier cycle, les élèves étaient plus disposés, puisqu'ils contrôlaient davantage leur impulsivité et leur stress que leur cause l'anticipation d'un travail.

Concrètement, lors des causeries au préscolaire, les tours de paroles étant respectés, l'ambiance était beaucoup plus propice à faire des apprentissages. La causerie se déroulait plus fluidement et les enfants pouvaient utiliser leur énergie cognitive à apprendre plutôt qu'à gérer le bruit et les mouvements de tous au tapis. De la même manière, en deuxième année, les élèves écoutaient davantage les autres lors de leur tour de parole sans les interrompre et ils étaient plus disposés à effectuer toute tâche demandant un effort cognitif, puisque le climat en classe était plus serein. Au moment de se mettre à la tâche, les élèves inhibaient leur désir de commencer et finir rapidement leur travail dans le but de s'en débarrasser. Nous observions plus d'élèves qui prenaient leur temps et révisaient leur travail au fur et à mesure.

De surcroît, il est facile de lier la gestion de classe à nos constats. En effet, en tant qu'enseignantes, il était plus facile pour nous de gérer les transitions, les comportements perturbateurs et la classe en générale. Les élèves qui faisaient preuve d'inhibition étaient plus collaboratifs aux consignes de l'adulte et aux règles de classes. Lors des transitions, nous observions les élèves fournir un effort pour contrôler leur envie de courir, sauter et jouer avec leurs amis pour se mettre à la tâche demandée. De notre côté, nous pouvions alors nous concentrer sur d'autres préoccupations sachant que les élèves étaient aptes à s'inhiber et faire ce qui était demandé ; nous avions confiance en la participation des élèves à la création et au maintien d'une ambiance propice au travail. Conséquemment, les apprentissages des élèves en étaient bénéficiés. D'ailleurs, Archambault et Chouinard (2008, pp. 118-119) soulignent que :

Plusieurs travaux de recherche ont jeté un nouvel éclairage sur les liens entre l'ambiance de la classe et la motivation à apprendre, faisant apparaître que le niveau d'engagement des élèves est grandement tributaire de l'ambiance dans laquelle les apprentissages se déroulent (Fredricks et al., 2004 ; Wigfield et al., 2015). [...] Par ailleurs, les élèves accordent habituellement plus de valeur aux activités et aux contenus abordés dans un environnement où règnent l'ordre et la discipline, plutôt que dans un milieu caractérisé par la confusion et le désordre (Jones et Jones, 2021).

Conclusion

Lors de l'élaboration de notre projet, nous avons posé l'hypothèse que le développement des fonctions exécutives, particulièrement l'inhibition, contribue à optimiser les apprentissages des élèves. En enseignant des stratégies issues de l'approche OptiFex (Pelletier, 2026) et en observant leur mobilisation par les élèves, nous avons dégagé plusieurs constats qui sont répétés dans des références des sciences de l'éducation. Ces constats nous permettent de confirmer que le développement de l'inhibition a un impact direct sur les apprentissages des élèves. Ainsi, il est requis de considérer l'inhibition au cœur des apprentissages scolaires.

L'utilisation de l'approche OptiFex (Pelletier, 2026) dans le but de développer l'inhibition semble pertinente et efficace considérant le succès de notre projet incluant des interventions issues de cette approche. Il serait donc possiblement très bénéfique de l'inclure dans

son ensemble dans notre enseignement. En effet, bien que nous ayons ciblé prioritairement l'inhibition dans l'intégration de l'approche OptiFex (Pelletier, 2026), cette dernière vise le développement de toutes les fonctions exécutives. Toutefois, une période de quatre semaines demeure limitée pour enseigner et observer le développement de l'ensemble des fonctions exécutives ainsi que ses effets. Il serait donc pertinent d'en observer les effets à l'échelle d'une classe complète, en mettant en œuvre les séquences d'enseignement suivant la ligne directrice OptiFex proposée par Anick Pelletier (2026), et ce, sur une période d'une année scolaire

Références

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Borst, G. (2025). Apprendre à inhiber : une clef pour les apprentissages scolaires fondamentaux. Dans N. Duroisin & J. Clerc, Fonctions exécutives, apprentissages et réussite scolaire : Concepts, pratiques et outils (pp. 31-57). Dunod. <https://doi.org/acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dunod.duroi.2025.01.0031>
- Clinique d'orthopédagogie Optineurones (s.d.). L'approche OptiFex : Les fonctions exécutives au cœur de notre approche. Optineurones. Consulté le 17 avril 2026 sur <https://www.optineurones.com/notre-approche>
- 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 contexte éducatif (2^e éd., pp. 372-419). Presse de l'Université du Québec.
- Duval, S., Montminy, N., Brault-Foisy, L.-M. & Boucher, S.-A. (2025). Transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire : regard sur les fonctions exécutives des enfants, ainsi que sur les perceptions et attentes des enseignantes. McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 59(3), pp. 338–365. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i3.10099>
- Fiset, A. (2023). Les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants de maternelle 4 ans. Formation et profession, 31(3), pp. 1–4. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.a315>
- Pelletier, A. (2026, 28 janvier). Formation OptiFex, partie 1 [présentation PowerPoint]. Optineurones.

Mieux s'engager pour mieux se détendre

Marie-Lie Lachance



Introduction/problématique

L'autonomie et l'autorégulation constituent les piliers du Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Ces compétences sont sollicitées quotidiennement à travers divers thèmes et situations d'apprentissage. Dans le contexte de l'éducation préscolaire, l'organisation temporelle joue un rôle important par la prévisibilité des routines qui offre à l'enfant un cadre sécurisant tout en favorisant le développement de sa compréhension du temps (Charron et al, 2021).

Toutefois, une planification efficace de la routine doit obligatoirement s'ajuster aux besoins fondamentaux des élèves, notamment celui de la détente. Après une matinée riche en stimulations et une période de jeux extérieurs, l'enfant de 5 ans a besoin d'un temps d'arrêt pour assimiler ses apprentissages et restaurer son énergie (Dubé, s.d.). Pourtant, le choix d'une période de repos universelle s'avère complexe au sein d'un groupe de 19 élèves aux besoins différents.

Bien que la pratique courante privilégie une détente couchée accompagnée d'une musique douce, ce choix ne convient pas à tous. Il arrive alors que la détente se transforme en une période exigeante de gestion des comportements pour l'enseignant. De plus, la fatigue

accumulée altère la capacité d'autorégulation des enfants, ce qui contribue aux escalades de comportements plus difficiles, particulièrement au moment des dernières transitions de la journée. Dès lors, comment faire pour que la détente soit réellement bénéfique à chacun ? Plus précisément, comment l'offre de choix à la détente peut-elle favoriser l'autorégulation des élèves de préscolaire et diminuer la désorganisation lors des transitions de fin de journée ?

Cadre de référence

La motivation et le vécu scolaire des élèves s'articulent autour de besoins psychologiques fondamentaux qui, une fois comblés, permettent de créer un engagement maximal. Selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2002), trois besoins essentiels doivent être satisfaits pour favoriser l'épanouissement de l'élève : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance.

Le besoin d'appartenance passe par la relation avec les autres. Y répondre permet à l'élève de se sentir accepté et de créer des liens solides avec des personnes significatives dans son environnement scolaire (Ryan et Deci, 2002). Le besoin de compétence renvoie à la nécessité de vivre des réussites scolaires. Lorsqu'ils se sentent

compétents, les enfants développent un plus grand désir d'apprendre, s'investissent davantage dans leur cheminement et manifestent une volonté accrue de relever de nouveaux défis (Ryan et Deci, 2002). Le besoin d'autonomie s'exprime par le désir de l'élève d'agir selon ses intérêts personnels et ses valeurs. Il est essentiel que l'enfant perçoive un certain pouvoir d'action sur ses tâches pour favoriser son apprentissage. En lui offrant cette liberté, on lui permet de se sentir maître de ses apprentissages, ainsi il pourra s'investir de manière plus authentique (Ryan et Deci, 2002).

Cette théorie précise que la motivation se décline en trois niveaux, soit l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. L'amotivation représente l'absence totale de volonté. La motivation extrinsèque se décline en différents types de régulation. La régulation externe est le niveau le plus faible d'autonomie dans la motivation extrinsèque, selon laquelle le comportement de l'enfant est encouragé par des facteurs environnementaux tels que les systèmes d'émulation fréquemment utilisés au préscolaire (Ryan et Deci, 2000). L'élève s'implique dans la tâche pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. Ensuite, la régulation introjectée est un engagement motivé par l'évitement de ressentir des émotions négatives telles que la culpabilité ou la honte (Ryan et Deci, 2000). L'élève agit dans l'objectif de ne pas se sentir mal ou pour ne pas décevoir. Un gain significatif en autonomie nous amène à la régulation identifiée. Selon ce principe, l'enfant choisit de s'investir, car il juge l'activité importante pour atteindre un objectif personnel (Ryan et Deci, 2000). Même si la tâche à réaliser n'est pas une source de plaisir, il y voit une pertinence pour son propre développement. Finalement, la régulation intégrée survient lorsque l'activité est en cohérence avec les valeurs et l'identité de l'élève (Ryan et Deci, 2000). Bien que le but reste externe (contrairement à la motivation intrinsèque qui vise le plaisir de l'action), l'élève agit avec un sentiment de pleine volonté. C'est d'ailleurs le plus haut niveau d'autonomie de la motivation extrinsèque (Ryan et Deci, 2000).

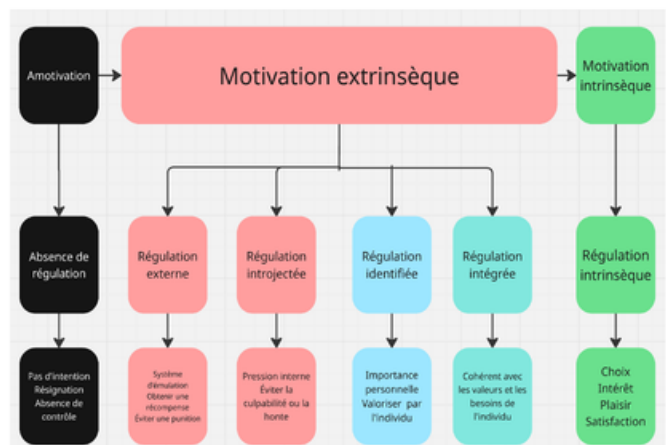


Figure 1 : La progression de l'autonomie inspiré de Ryan et Deci, 2000

Finalement, la motivation intrinsèque représente le plus haut degré d'autodétermination, où l'élève s'engage volontairement par pur plaisir ou intérêt personnel (Ryan et Deci, 2000). Le développement de la motivation intrinsèque repose avant tout sur la réponse aux besoins psychologiques fondamentaux précédemment présentés. Lorsqu'un milieu d'apprentissage valorise la compétence, le sentiment d'appartenance et les intérêts des élèves, il crée un climat propice à un engagement plus soutenu et authentique dans les tâches proposées (Ryan et Deci, 2000).

Au préscolaire, une attention particulière est portée au développement de l'autonomie (MÉQ, 2023). Bien qu'elle se rapporte à la capacité d'accomplir par soi-même des choses simples, la théorie de l'autodétermination définit l'autonomie comme la perception d'être l'auteur de son propre comportement et de pouvoir agir selon ses intérêts et ses valeurs (Ryan et Deci, 2002). Or, les pratiques pédagogiques imposant une activité identique à l'ensemble de la classe peuvent nuire à ce besoin, augmentant ainsi les risques d'opposition ou d'évitement chez l'enfant contraint à une activité qu'il n'aurait pas choisie. Afin de soutenir concrètement ce besoin d'autonomie et de maintenir l'engagement, la période de détente est un moment idéal où nous pouvons intervenir sur ce besoin. En proposant à l'élève quelques choix de détentes (allongée, pâte à modeler, mandalas, etc.) avant le début de la période, nous lui permettons de faire un choix qui correspond à ses besoins et intérêts personnels. Cette approche transforme une routine de groupe en un geste d'autodétermination, favorisant ainsi un engagement véritable de la part des élèves.

Contexte

Cet article présente les interventions déployées dans le cadre de mon projet d'intervention en contexte. Il a été réalisé dans une classe de 18 élèves de maternelle 5 ans. Le milieu socioéconomique élevé et l'absence de besoins développementaux particuliers ont créé un environnement particulièrement favorable aux apprentissages. Par ailleurs, il a été noté dès la rentrée que les parents manifestaient des attentes élevées concernant la préparation à la première année. Mon enseignante associée et moi avons développé une planification quotidienne plus soutenue en activités dirigées (voir Figure 2). Durant la matinée, les élèves participaient à deux activités dirigées qui demandaient une attention constante et une période de jeux extérieurs. Les enfants avaient alors un réel besoin de se détendre au retour de diner. Après quelques semaines d'observation, j'ai constaté que la période de détente couchée s'avérait inefficace. Au lieu de favoriser le repos, ces quarante minutes exigeaient des interventions régulières pour limiter les mouvements des enfants et le niveau sonore. Ce manque de récupération réelle entraînait une fatigue visible chez les élèves, rendant la gestion de classe plus difficile en après-midi.

Journée type
7h50-11h15
7h50 : Arrivée des enfants
7:55 : Les enfants prennent un atelier du matin
8h10 : Rassemblement au tapis
8h20 : Activité dirigée
9h00 : Collation
9h15 : 2 ^e activité dirigée
9h35 : Jeux libres
10h15 : Histoire
10h30 : Sortie à l'extérieur
11h10 : On rentre, routine du déshabillage
11h15 : Dîner (l'éducatrice du service de garde vient les rejoindre pour le dîner)
Après-midi
12h50 Retour du dîner, routine de déshabillage (enlever manteau, chaussures, chapeaux)
12h55 : Détente
13:10 : Fin de la détente
13:15 3 ^e Activité dirigée
13h35 : Jeux libres
14h10 : Routine de départ

Figure 2:Horaire type d'une journée

C'est de ce constat qu'est né mon projet d'intervention. J'ai choisi de modéliser différentes techniques de relaxation sur une période d'une semaine afin que les élèves puissent se les approprier. Durant la semaine du 3 novembre, j'ai d'abord introduit la manipulation de pâte à modeler à table, sans outils, pour encourager une exploration manuelle (voir Figure 3). La semaine suivante, j'ai enchaîné avec le coloriage de mandalas en permettant aux élèves de s'installer à l'endroit de leur choix dans la classe (voir Figure 4). Ce cheminement m'a mené à la semaine du 17 novembre où les élèves ont pu choisir la détente de leur choix parmi celles modélisées. Précisons par ailleurs que la détente couchée demeurerait accessible si les enfants ressentaient le besoin de s'allonger ou de dormir un peu. Cette dernière fut modélisée en début d'année scolaire.

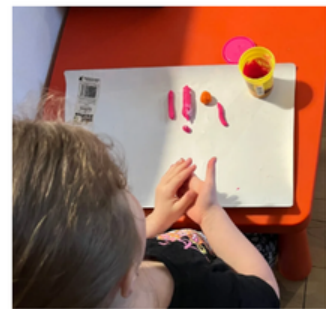


Figure 3: Exemple de détente pâte à modeler



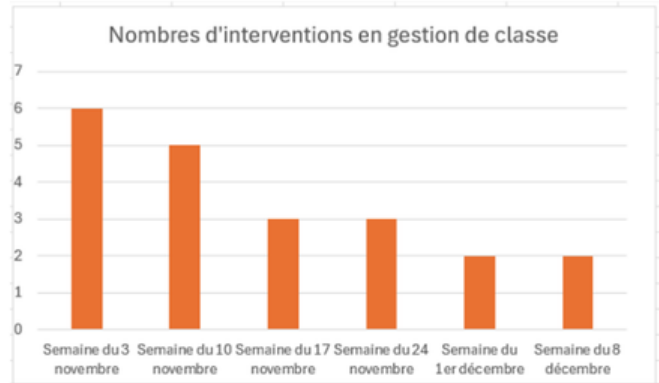
Figure 4: Exemple d'une détente mandala

Les détentees modélisées	Quelques intentions pédagogiques
Détente coloriage de mandalas	-Domaine cognitif (mathématique) : Poursuivre des suites logiques et des régularités ou en créer (MEQ, 2023). - Domaine moteur (exercer sa motricité fine) : Utiliser adéquatement les outils mis à sa disposition (crayons) (MEQ, 2023).
Détente pâte à modeler	- Domaine moteur (exercer sa motricité fine) : modeler différents matériaux (ex. : roule de la pâte à modeler, faire des serpentins, ou des boules de différentes grosseurs) (MEQ,2023). -Domaine cognitif (activer son imagination) : produire une création à partir de son idée (MEQ, 2023).
Détente couchée	-Domaine moteur (expérimenter différentes façons de se détendre) : Choisir une position confortable; profiter d'un moment calme et en ressentir un bien-être immédiat (MEQ, 2023).

Figure 5 : Intentions pédagogiques des différentes détentees

Une fois cet apprentissage complété, j'ai instauré un système de libre choix au retour du dîner. L'objectif du projet était de vérifier si l'autonomie accordée aux élèves augmenterait leur engagement à la détente, favorisant ainsi un meilleur repos pour l'après-midi. Afin d'évaluer l'efficacité de mon projet, j'ai comptabilisé les interventions

de gestion de classe visant les comportements perturbateurs survenant en après-midi, notamment lors de la période de jeux libres. J'ai porté mon attention sur le niveau sonore excessif, les conflits interpersonnels et les gestes d'agressivité. Cette collecte de données m'a permis de comparer la fréquence de mes interventions de gestion de classe avant et après l'instauration du libre choix de la détente (voir Graphique 1).



Graphique 1:Nombre d'interventions en gestion de classe

Analyse

Les résultats (voir Graphique 1) indiquent qu'en offrant aux élèves la possibilité de choisir leur mode de relaxation, les interventions liées à la gestion de classe ont diminuées. Cette baisse suggère que les élèves ont bénéficié d'un moment de détente réellement efficace, favorisant ainsi une meilleure autorégulation.

L'introduction de ce choix a contribué à améliorer l'engagement des enfants, s'inscrivant dans les principes de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002). En explorant diverses modalités de relaxation conformes au programme de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2023), le besoin psychologique d'autonomie a été comblé, permettant aux élèves d'exercer un contrôle sur leur bien-être en fonction de leurs besoins immédiats. Bien que les résultats soient assez concluants, la rigueur de la collecte de données aurait pu être bonifiée par une consignation plus détaillée du moment, de la nature des interventions et des élèves visés. Enfin, il aurait pu être pertinent d'interroger les élèves directement sur leur perception de l'autonomie offerte durant la détente. Un tel questionnaire permettrait de classer le niveau de régulation face à l'activité (voir Figure 1) et permettrait une autoévaluation des pratiques pédagogiques afin de mieux accompagner l'élève vers un niveau d'autonomie optimal, soit vers la motivation intrinsèque.

Conclusion

En conclusion, ce projet d'intervention en contexte a démontré que l'offre de choix durant la période de détente favorise l'engagement des élèves. Cet élan de motivation pour la détente a eu un impact positif sur le climat de classe en fin de journée, puisque les enfants, mieux reposés, faisaient preuve d'une plus grande capacité d'autorégulation. Bien que la durée limitée du stage n'ait pas permis d'explorer d'autres types de détentees comme le massage ou les jeux de cartes, un plus grand choix aurait sans doute enrichi l'expérience. Par ailleurs, bien que la récolte de mes données ne permette pas de confirmer de manière définitive le lien avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (notamment le besoin

d'autonomie), les résultats observés soulignent l'importance d'intégrer le libre choix dans tout processus d'apprentissage. Cette expérience suggère, pour une pratique future, à diversifier davantage les tâches afin de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. Bien qu'il soit complexe de satisfaire simultanément les trois besoins psychologiques (autonomie, compétence, appartenance) (Ryan et Deci, 2002), il nous incombe de maximiser l'engagement des élèves afin de favoriser leur réussite scolaire.

Références

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>

Charron, A et al. (2021). L'organisation temporelle et les situations de développement et d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron et al. (dir.) L'éducation préscolaire au Québec, fondements théoriques et pédagogiques (p.187-204). Presse de l'Université du Québec.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdncontenu/education/pfaq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>

Soutenir l'attention et l'écoute des consignes chez un enfant de 5 ans au préscolaire : une démarche d'accompagnement progressif par la constance, la visualisation et la valorisation.

Maud Parent



Introduction

Au cours des dernières années, le développement global de l'enfant et, plus particulièrement, celui des fonctions exécutives, occupe une place de plus en plus importante dans les orientations éducatives au Québec. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2021) souligne d'ailleurs l'importance de soutenir le développement des compétences liées à l'autorégulation dès le préscolaire, considérées comme des leviers essentiels pour la réussite éducative à long terme. Dans cette perspective, les milieux scolaires sont de plus en plus amenés à mettre en place des pratiques d'accompagnement adaptées au développement des jeunes enfants, favorisant leur engagement et leur participation active.

Parmi les fonctions exécutives, l'attention volontaire et le contrôle inhibiteur jouent un rôle central, puisqu'ils permettent à l'enfant de se concentrer, de réguler ses comportements et de s'engager de manière adéquate dans les activités proposées (CTREQ, 2018 ; Bouchard, 2019). Plusieurs travaux mettent en évidence que ces habiletés sont étroitement liées à la capacité de l'élève à suivre des consignes, à persévérer dans une tâche et à interagir de manière appropriée avec ses pairs.

Au préscolaire, ces capacités sont toutefois en plein développement. Il est fréquent d'observer des enfants qui éprouvent des difficultés à maintenir leur attention, à écouter une consigne jusqu'au bout ou à inhiber des comportements impulsifs. Ces défis peuvent se manifester lors des moments de rassemblement, des activités dirigées ou encore des transitions, et avoir un impact direct sur leur engagement et leurs apprentissages. Ces difficultés ne sont pas sans conséquences, puisqu'elles peuvent nuire au climat de classe, ralentir le déroulement des activités et limiter l'engagement de certains élèves dans les situations d'apprentissage. Elles soulèvent ainsi l'importance de mettre en place des interventions structurées et adaptées dès le préscolaire.

Dans les milieux éducatifs, cette réalité ne constitue pas uniquement un défi, mais également une occasion d'intervention. En effet, plusieurs recherches soulignent que les fonctions exécutives peuvent être soutenues et développées à travers des pratiques éducatives explicites et structurées (CTREQ, 2018). Cela amène les intervenants à réfléchir aux moyens concrets à mettre en place pour accompagner les élèves de manière progressive et adaptée à leur développement.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent article, qui vise à analyser un dispositif d'accompagnement fondé sur la constance, la

visualisation et la valorisation. Plus précisément, il cherche à répondre à deux questions centrales : d'une part, comment mettre en place un dispositif d'accompagnement permettant de soutenir le développement de l'attention et du contrôle inhibiteur chez les élèves du préscolaire, et d'autre part, quelles sont les retombées d'un tel dispositif sur les élèves ainsi que sur le climat du groupe-classe.

Cadre de référence

L'attention volontaire

L'attention volontaire correspond à la capacité de porter intentionnellement son attention sur une information pertinente et de la maintenir dans le temps malgré les distractions (CTREQ, 2018). Chez les enfants d'âge préscolaire, cette capacité demeure fragile, ce qui rend les périodes nécessitant une écoute soutenue particulièrement exigeantes. Les stimulations de l'environnement, les interactions sociales et le besoin de mouvement peuvent rapidement détourner l'attention de l'enfant.

Le contrôle inhibiteur et l'autorégulation

Le contrôle inhibiteur réfère à la capacité de freiner une réponse impulsive afin d'adopter un comportement plus approprié à la situation. Il constitue une composante essentielle de l'autorégulation (Bouchard, 2019). En contexte scolaire, cette capacité permet notamment à l'enfant d'attendre son tour, de ne pas interrompre et de compléter l'écoute d'une consigne avant de passer à l'action. Le développement de ces habiletés étant progressif, il nécessite un accompagnement explicite et constant de la part de l'adulte.

La mémoire de travail

La mémoire de travail constitue une autre fonction exécutive essentielle dans le développement des apprentissages chez les jeunes enfants. Elle correspond à la capacité de maintenir temporairement de l'information en mémoire et de la manipuler afin de réaliser une tâche (CTREQ, 2018). Au préscolaire, cette fonction est particulièrement sollicitée lors de l'écoute et de la réalisation de consignes, puisque l'enfant doit retenir les informations données tout en les traitant pour passer à l'action.

Chez les enfants d'âge préscolaire, la mémoire de travail est encore en développement, ce qui peut rendre difficile le suivi de consignes comportant plusieurs étapes ou nécessitant une attention soutenue. Un enfant peut, par exemple, oublier une partie de la consigne ou passer à l'action trop rapidement sans avoir intégré l'ensemble des informations.

Dans ce contexte, le rôle de l'adulte est crucial afin de soutenir cette fonction exécutive. L'utilisation de supports visuels, la reformulation des consignes et la simplification des tâches permettent de réduire la charge cognitive et de favoriser la compréhension. Ces interventions contribuent ainsi à soutenir l'attention et le contrôle inhibiteur, en permettant à l'enfant de mieux traiter et retenir l'information pertinente.

Une réalité observée en classe

Dans le cadre de stages réalisés au préscolaire, il a été possible d'observer que certains élèves présentent des difficultés liées à l'attention et à l'inhibition. Lors des périodes en grand groupe, certains enfants se déconcentrent rapidement, se lèvent, manipulent du matériel ou interviennent avant la fin des explications. Ces comportements nuisent à leur compréhension des consignes et rendent parfois plus difficile le maintien d'un climat propice aux apprentissages.

Ces observations s'inscrivent dans un contexte réel de classe et ont orienté la mise en place d'un dispositif d'intervention visant à soutenir ces habiletés de manière progressive et adaptée au développement des enfants.

Une démarche d'accompagnement progressive

Le dispositif mis en place repose sur trois principes clés : la constance, la visualisation et la valorisation.

Dans une perspective d'accompagnement, l'objectif n'est pas d'exiger une autonomie immédiate, mais plutôt de soutenir progressivement l'enfant dans le développement de ses capacités attentionnelles et inhibitrices. L'adulte joue un rôle clé de médiateur en rendant les attentes explicites, en structurant les routines et en offrant un soutien ajusté.

Des interventions ancrées dans le quotidien

Plusieurs interventions ont été mises en place de manière régulière :

- Instauration de routines stables et prévisibles afin de réduire la charge cognitive des enfants.
- Utilisation de messages valorisants précis mettant en évidence les comportements attendus.
- Mise en place de moments de coévaluation permettant aux élèves de réfléchir à leurs comportements.

Ces interventions visaient à rendre les attentes plus claires et à soutenir les élèves dans leur compréhension des comportements attendus.

Des outils pour soutenir l'attention

Afin de favoriser l'engagement des élèves, des supports visuels ont été utilisés pour rendre les attentes plus concrètes. Ces outils permettaient aux enfants de se repérer plus facilement dans les consignes et de reconnaître leurs réussites.

Des moments d'accompagnement individuel ont également été mis en place, notamment par la reformulation des consignes et l'aide à cibler l'information importante.

Une gradation du soutien

Le dispositif reposait également sur une gradation du soutien. Au départ, les interventions étaient fréquentes et explicites, puis elles étaient progressivement espacées afin de favoriser l'autonomie des élèves.

Une collaboration avec les différents intervenants (service de garde, spécialistes) a aussi permis d'assurer une certaine cohérence dans les interventions.

Mise en place du dispositif au regard du concept et de la gestion de classe

La mise en place du dispositif d'accompagnement s'appuie directement sur le développement de deux fonctions exécutives centrales au préscolaire, soit l'attention volontaire et le contrôle inhibiteur. En effet, les interventions proposées visent à soutenir la capacité des élèves à maintenir leur attention lors des consignes et à inhiber des comportements impulsifs afin d'adopter des comportements attendus en contexte scolaire.

Afin d'assurer la cohérence et l'efficacité du dispositif, celui-ci a été structuré en lien avec certaines composantes de la gestion de classe, notamment l'organisation de la classe et l'enseignement explicite des attentes, telles que décrites dans le modèle de Gaudreau (2017). La mise en place de routines stables et prévisibles permet de diminuer la charge cognitive des élèves et de soutenir leur attention, puisqu'ils peuvent anticiper les moments clés de la journée et se centrer davantage sur les consignes.

Par ailleurs, l'enseignement explicite des comportements attendus a été mobilisé de manière régulière. Les attentes ont été nommées, modélisées et rappelées dans différents contextes, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre les comportements attendus et de développer progressivement leur capacité à réguler leurs actions. Cette approche contribue directement au développement du contrôle inhibiteur.

L'utilisation de supports visuels s'inscrit également dans une logique de soutien aux fonctions exécutives. En rendant les consignes visibles et accessibles, ces outils facilitent la compréhension et permettent aux élèves de s'y référer de manière autonome, favorisant ainsi leur engagement dans les tâches.

Enfin, la valorisation des comportements attendus agit comme un levier motivationnel important. Les rétroactions positives, précises et immédiates permettent de renforcer les comportements souhaités et de soutenir le développement de l'autorégulation. Afin de rendre le dispositif opérationnel en contexte réel de classe, certaines modalités concrètes ont été mises en place. Par exemple, lors des périodes de rassemblement, les consignes étaient systématiquement accompagnées d'un support visuel et d'un modelage par l'adulte. Celui-ci démontrait explicitement le comportement attendu (ex. : regarder, écouter, attendre), puis invitait les élèves à le reproduire. Des rappels fréquents, mais courts, étaient effectués afin de maintenir l'attention des élèves sans alourdir la tâche cognitive.

Ces pratiques s'inscrivent directement dans certaines composantes de la gestion de classe décrites par Gaudreau (2017), notamment l'enseignement explicite des comportements attendus et l'organisation de la classe. L'enseignement explicite permet de

clarifier les attentes et de soutenir le développement du contrôle inhibiteur, tandis que l'organisation structurée des routines contribue à réduire l'incertitude et à soutenir l'attention volontaire.

De plus, chaque intervention a été pensée en fonction des fonctions exécutives ciblées. Par exemple, l'utilisation de supports visuels soutient la mémoire de travail en permettant aux élèves de conserver l'information en mémoire plus facilement. La constance des routines favorise l'attention en réduisant les distractions liées à l'imprévisibilité, tandis que la valorisation des comportements attendus agit sur le contrôle inhibiteur en renforçant les comportements appropriés.

Ces interventions permettent également de réduire la charge cognitive associée à la gestion simultanée de plusieurs informations. En structurant les attentes et en les rendant explicites, l'élève peut consacrer davantage de ressources attentionnelles à la compréhension de la tâche plutôt qu'à l'interprétation des consignes. Cela favorise un engagement plus soutenu et une participation plus active dans les activités proposées.

Ainsi, le dispositif ne repose pas uniquement sur des intentions pédagogiques, mais sur une mise en œuvre concrète et réfléchie, directement liée aux besoins développementaux des élèves.

Retombées du dispositif sur les élèves et sur le groupe-classe

Les observations réalisées permettent de constater des retombées positives tant au niveau individuel que collectif. Sur le plan individuel, les élèves démontrent une amélioration progressive de leur capacité à maintenir leur attention lors des consignes, à attendre avant d'agir et à s'engager dans les activités proposées. On observe également une meilleure compréhension des attentes, ce qui facilite leur participation et leur persévérance dans les tâches.

Lors des périodes de rassemblement, certains élèves qui avaient tendance à se lever ou à manipuler du matériel de manière impulsive sont progressivement en mesure de demeurer assis et attentifs plus longtemps. Par exemple, lors d'une période de causerie observée en novembre, un élève qui se levait fréquemment et intervenait sans attendre son tour a été en mesure de demeurer assis pendant toute la durée de l'activité, en utilisant les repères visuels affichés. De plus, il a levé la main avant de prendre la parole, ce qui témoigne d'une progression du contrôle inhibiteur. Ces observations ont été consignées dans des notes anecdotiques et ont permis de suivre l'évolution de cet élève sur plusieurs semaines, mettant en évidence une amélioration graduelle plutôt qu'un changement immédiat.

Dans les activités dirigées, certains élèves utilisent spontanément les supports visuels pour se rappeler les attentes, ce qui soutient leur mémoire de travail et leur permet de mieux s'engager dans les tâches proposées. Ces exemples illustrent concrètement les effets du dispositif sur les comportements des élèves.

Sur le plan du groupe-classe, le dispositif contribue à l'instauration d'un climat plus calme et propice aux apprentissages. La constance des interventions et la clarté des attentes permettent de réduire les interruptions et les comportements perturbateurs, ce qui favorise le déroulement des activités en grand groupe. Les élèves deviennent progressivement plus autonomes et plus sensibles aux comportements attendus, ce qui contribue à une meilleure gestion collective.

De plus, la valorisation des comportements positifs semble avoir un effet mobilisateur sur l'ensemble du groupe. Les élèves sont davantage engagés et démontrent une volonté de reproduire les comportements attendus, ce qui renforce la dynamique de classe.

Cependant, ces retombées demeurent progressives et variables selon les élèves. Certains nécessitent encore un accompagnement plus soutenu, ce qui souligne l'importance de maintenir des interventions différenciées et constantes. Malgré cela, les résultats observés mettent en évidence la pertinence du dispositif et l'importance d'un encadrement structuré pour soutenir le développement des fonctions exécutives au préscolaire.

Ces résultats s'inscrivent également dans une gestion de classe proactive (Gaudreau, 2017), où l'enseignant agit en prévention en structurant l'environnement et en rendant les attentes explicites, plutôt qu'en intervenant uniquement lors de comportements problématiques.

Ces éléments illustrent l'importance d'une cohérence entre les pratiques pédagogiques et les connaissances issues du développement de l'enfant.

Une méthodologie ancrée dans l'observation

Afin d'analyser les effets du dispositif, différentes traces ont été recueillies :

- Des notes anecdotiques consignées.
- Un tableau de suivi quotidien permettant de visualiser les comportements observés.
- Des observations issues de différents moments de la journée (rassemblement, activités dirigées, transitions).

Les traces seront interprétées à la lumière du cadre de référence : développement des fonctions exécutives (CTREQ, 2018 ; Bouchard, 2019) et ZPD/étayage (Vygotsky, 1978), ainsi que l'idée d'un accompagnement progressif et bienveillant (Isabel, 2023). Cette démarche d'observation s'inscrit dans un processus d'analyse continue de la pratique, permettant d'ajuster les interventions en fonction des besoins des élèves.

Des constats : une progression graduelle

Les observations réalisées permettent de constater une amélioration progressive des capacités attentionnelles et du contrôle inhibiteur chez les élèves.

On observe :

- Une meilleure capacité à écouter les consignes jusqu'au bout.
- Une diminution des comportements impulsifs.
- Une plus grande facilité à s'engager dans les tâches.

Les moments de valorisation et de rétroaction semblent jouer un rôle important dans cette progression, en permettant aux élèves de prendre conscience de leurs réussites.

Ces constats peuvent être interprétés à la lumière des concepts d'attention volontaire et de contrôle inhibiteur. L'amélioration de la capacité à écouter les consignes jusqu'au bout témoigne d'un développement de l'attention, tandis que la diminution des comportements impulsifs illustre une progression du contrôle inhibiteur. De plus, l'engagement accru dans les tâches suggère un meilleur fonctionnement de la mémoire de travail, permettant aux enfants de traiter et de retenir l'information plus efficacement. Nous pouvons faire un lien avec les travaux de Bouchard (2019), qui souligne que le développement du contrôle inhibiteur repose sur un accompagnement explicite et répété. De même, le CTREQ (2018) met en évidence que l'attention volontaire se développe lorsque l'enfant est soutenu par des repères clairs et des interventions constantes.

Des défis à considérer

Malgré les effets positifs observés, certains défis demeurent. Il peut être difficile de maintenir la motivation lorsque les renforcements sont moins fréquents, et la cohérence entre les différents milieux de vie de l'enfant représente également un enjeu. Ces éléments soulignent l'importance d'un accompagnement constant et d'une collaboration entre les intervenants.

Conclusion

Soutenir le développement de l'attention et du contrôle inhibiteur au préscolaire nécessite une approche progressive et adaptée au rythme de l'enfant. En misant sur la constance, la visualisation et la valorisation, il est possible de créer un environnement structurant qui favorise l'engagement et l'autorégulation.

Les constats issus de cette démarche mettent en évidence l'importance du rôle de l'adulte dans l'accompagnement des fonctions exécutives, ainsi que la pertinence de mettre en place des interventions cohérentes et explicites dès le préscolaire.

Cette réflexion amène également à envisager des pistes pour la suite, notamment l'importance de poursuivre l'observation des effets du dispositif sur une plus longue période ou dans d'autres contextes d'apprentissage. Il serait également pertinent d'examiner comment ces pratiques peuvent être adaptées à des élèves présentant des besoins plus spécifiques, afin de mieux soutenir l'ensemble des élèves du préscolaire.

Références

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

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). Le développement des fonctions exécutives chez l'enfant : pistes pour l'intervention éducative.

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

Isabel, R. (2023). L'inhibition au cœur du développement de l'enfant. Revue des finissantes et des finissants en éducation préscolaire 2022-2023, Université Laval.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society : The development of higher psychological processes. Harvard University Press.