

Revue préscolaire

Revue professionnelle de l'Association d'éducation préscolaire du Québec



VOL. 62 N°1 • HIVER 2024

Démystifier les différents types de lecture interactive : quand la variété a bien meilleur goût!

5

L'éducation inclusive à l'éducation préscolaire

36

L'appartenance au groupe : caractéristiques et enjeux à l'éducation préscolaire

72

Soutenir les tout-petits au regard du domaine affectif et de l'axe de la connaissance de soi : quelles pratiques favoriser?

79

Dossier

Colloque de la Chaire de recherche sur la réussite éducative à l'éducation préscolaire

UNE TOUTE NOUVELLE

SOURCE D'ÉNERGIE

STIMULANTE POUR
VOS ÉLÈVES.



Spécialement conçue pour l'éducation préscolaire
vidéo · comptine · guide pour l'enseignant · e

Découvrez cette ressource
et plusieurs autres



Education**Nutrition**.ca

Revue trimestrielle publiée par l'Association d'éducation préscolaire du Québec
10360, rue Sackville
Montréal (Québec) H2B 2W6
Tél.: (438) 351-4396
Courriel: aepq@aepq.ca
Plateforme numérique: aepqkiosk.milibris.com
Site: aepq.ca

Les textes apparaissant dans la *Revue préscolaire* n'engagent que la responsabilité des auteurs et, à moins de mention contraire, ne constituent pas une prise de position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ).

La *Revue préscolaire* est conforme aux rectifications orthographiques. L'utilisation du féminin n'a d'autre but que d'alléger les textes. Veuillez cependant noter qu'une écriture épiciène peut être utilisée à la demande des auteur.e.s.

Les membres du conseil d'administration de l'AÉPQ, le comité de réalisation, les auteurs et chroniqueurs de la *Revue préscolaire* sont toutes bénévoles.

Le contenu des annonces publicitaires n'engage en rien la *Revue préscolaire*.

Toutes les demandes de reproduction doivent être acheminées à Copibec (reproduction papier) au 514 288-1664 ou 1 800-717-2022 ou par courriel à: licences@copibec.qc.ca.

Tous les numéros de la *Revue préscolaire* peuvent être consultés sur la plateforme numérique de l'AÉPQ au aepqkiosk.milibris.com.

COORDINATION: Marylaine Bouchard
SECTION GÉNÉRALE: Mélissa Auclair
SECTION DOSSIER: Charline St-Jean
SECTION CHRONIQUES: Brigitte Campbell
COLLABORATRICE: Raymonde Gagnon

PRODUCTION: Association d'éducation préscolaire du Québec
RÉVISION: Laurence Paquette
DESIGN GRAPHIQUE: Claude April

MERCI OEUVRE DE LA PAGE COUVERTURE
La cabane à sucre (Découpage et collage)

Merci aux élèves de Linda Poisson, École La Ribambelle, Centre de services scolaire des Bois-Francis.

COORDINATION DU DOSSIER
Merci à Julie Lachapelle et Annie Charron pour avoir coordonné le dossier sur le *Colloque de la Chaire de recherche sur la réussite éducative à l'éducation préscolaire*.



Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque et Archives Canada ISSN 1925-1181

VOL. 62 N° 1 · HIVER 2024

GÉNÉRALE

4
Mot de la présidente
Maintenir une riche collaboration entre les milieux
Maryse Rondeau

5
Démystifier les différents types de lecture interactive : quand la variété a bien meilleur goût!
Hélène Beaudry, Monica Boudreau, Isabelle Beaudoin

9
Lauréate du Prix Monique-Vaillancourt-Antippa 2023
Danielle Jasmin
Esther Meloche-Ménard
Danielle Jasmin

17
Lauréate du Prix Marie-Jacques 2023
Catherine Montminy
Marylaine Bouchard
Catherine Montminy

D. DOSSIER

20
Présentation du dossier
Colloque de la Chaire de recherche sur la réussite éducative à l'éducation préscolaire
Annie Charron, Julie Lachapelle, Raymond Nolin, Maude Roy-Vallières

22
Connaitre chaque enfant pour mieux établir un lien d'attachement personnalisé et proposer des interventions adaptées
Annie Charron

26
La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire
Annie Charron, Julie Lachapelle

31
1^{re} table ronde du 3 mai 2023
L'importance du jeu symbolique pour favoriser le développement global de tous les enfants et pour mettre en œuvre des interventions préventives
Roxane Drainville, Raymond Nolin, Anne-Sophie Lefebvre, Annie Charron

36
2^e table ronde du 3 mai 2023
L'éducation inclusive à l'éducation préscolaire
Catherine Gosselin-Lavoie
Geneviève Audet

43
Pratiques adaptées à l'âge préscolaire pour favoriser l'intérêt et les apprentissages des enfants en lien avec le langage écrit
Roxane Drainville

47
Savoir saisir les occasions pour favoriser le développement du langage oral des enfants
Christian Dumais

53
L'éducation par la nature pour soutenir de saines habitudes de vie chez les enfants
Une porte ouverte sur leur développement à l'éducation préscolaire
Caroline Bouchard
Michèle Leboeuf

59
La proprioception, un 6^e sens au cœur du développement et des apprentissages de l'enfant à l'éducation préscolaire
Geneviève Cadoret

65
Comprendre les habiletés sociales à l'éducation préscolaire : un premier pas pour mieux les soutenir!
Sarah Landry, Martin Gendron

72
L'appartenance au groupe : caractéristiques et enjeux à l'éducation préscolaire
Christelle Robert-Mazaye

79
Soutenir les tout-petits au regard du domaine affectif et de l'axe de la connaissance de soi : quelles pratiques favoriser?
Marie-Andrée Pelletier
Marie-Claude Labrecque

84
Favoriser le développement du sentiment de confiance en soi chez les enfants d'âge préscolaire
Nathalie Breton

90
Les fonctions exécutives à l'éducation préscolaire
Stéphanie Duval

98
Cerveau, développement cognitif et apprentissage à l'éducation préscolaire
Lorie-Marlène Brault Foisy
Élisabeth Bélanger

C. CHRONIQUES

103
Arts plastiques
Affiches de fruterie
Isabelle Giasson

106
Le Récit à l'éducation préscolaire
Créer des outils imagés pour tous
Isabelle Therrien
Natalie Aubry

110
OMEPE
Aller à la rencontre des enfants et des enseignantes
Elisabeth Jacob

112
Littérature jeunesse
Cours courageux
Laura Doyon

115
Musique
Des routines d'éveil au rythme pour soutenir le développement global des enfants de maternelle... dans le plaisir!
Andrée Lessard
Loïc Pulido

118
Prof écolo
La pédagogie en nature ou le plaisir d'éduquer à l'extérieur!
Caroline Ricard

120
Naître et Grandir
Apprendre à persévérer



Repérez moi pour être redirigé vers un lien.



Maryse Rondeau
Présidente,
Association d'éducation
préscolaire du Québec

L'AÉPQ est un organisme à but non lucratif qui vise à offrir des formations de qualité à ses membres et à fournir des outils aux enseignantes. De plus, elle agit comme un porte-parole actif et entendu auprès des organismes suivants :

- MEES
- Syndicats (CSQ, FSE, FAE)
- Universités
- OMEP (Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire)
- ACELF (Association canadienne des enseignants de langue française)
- Et différents autres organismes œuvrant auprès de la petite enfance

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Maryse Rondeau, *Présidente*
Carolane Couture, *Vice-présidente*
Esther Meloche-Ménard, *Secrétaire*
Annick Bourbeau, *Trésorière*
Andréanne Béliveau-Fortin, *Administratrice*
Marie-Claude Blanchard, *Administratrice*
Ariane Fiset, *Administratrice*
Carolane Dubé, *Administratrice*
Catherine Montminy, *Administratrice*

POURQUOI ÊTRE MEMBRE?

Devenir membre de l'AÉPQ vous permet de faire partie d'une communauté de pratique qui s'intéresse à l'éducation préscolaire. En plus de pouvoir participer aux différentes activités organisées par l'association, vous pourrez échanger avec d'autres collègues, vous tenir informée et avoir la possibilité d'assister à des formations.

DEVENIR MEMBRE, C'EST S'ENGAGER À :

- participer aux décisions visant à assurer aux enfants des conditions de vie favorables à leur développement intégral;
- vous interroger avec vos collègues sur ce qui pourrait améliorer le mieux-être des enfants;
- vous ressourcer auprès d'intervenants de qualité à l'affût des nouvelles découvertes concernant le monde de l'enfance.

**POUR DEVENIR MEMBRE
DE L'AÉPQ, ABONNEZ-VOUS
À L'INFOLETTRE DE L'AÉPQ.**

Maintenir une riche collaboration entre les milieux

La collaboration avec les milieux universitaires a toujours fait partie des priorités de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ). Elle représente un gain inestimable pour nos membres puisqu'elle nous permet de faire évoluer nos pratiques au bénéfice des enfants qui nous sont confiés. La contribution des milieux universitaires prend plusieurs formes. Tantôt, c'est un article dans la *Revue préscolaire*, une conférence ou un atelier qui présentent des résultats de projets de recherche et nous aident à développer notre sens critique pour agir en cohérence avec nos valeurs. À un autre moment, c'est un conseil, une discussion enrichissante ou une contribution à divers projets qui donnent encore plus de sens à tout ce que nous entreprenons de part et d'autre.

L'année 2024 commence extrêmement bien sur ce plan avec la parution de cet extraordinaire dossier qui résume toutes les conférences du colloque organisé par la *Chaire de recherche sur la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire*. L'étendue et la profondeur des sujets traités démontrent à quel point nous pouvons compter sur des chercheuses et des chercheurs universitaires qui ont à cœur le développement harmonieux du jeune enfant en tenant compte des caractéristiques qui lui sont propres. Nous remercions infiniment madame Annie Charron, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pour l'ensemble de ses initiatives, mais aussi pour le partage des résultats de cette belle aventure, qui viennent enrichir la compréhension des orientations contenues dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Nous remercions aussi les membres de son équipe pour leur grande contribution, plus particulièrement madame Julie Lachapelle, doctorante à l'UQAM, qui a coordonné l'ensemble du dossier pour cette parution.

Toujours dans le but de consolider la collaboration avec les milieux universitaires, nous allons, cette année, compléter la mise en place du *Regroupement des professeurs.es-chercheuses universitaires, experts.es à l'éducation préscolaire*. Ce regroupement a vu le jour en novembre 2020 avec la préparation du document [En bref. Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Maternelle 4 ans et maternelle 5 ans](#) que l'AÉPQ avait créé pour résumer et critiquer le nouveau programme. Cette démarche permettra de rendre encore plus efficiente et visible la belle collaboration sur laquelle nous pouvons déjà compter. Nous voulons donner plus de visibilité à tout ce qui se fait au niveau de la recherche et ainsi permettre à toutes les personnes qui s'intéressent à l'avancement de notre profession de trouver les ressources humaines et théoriques pertinentes en lien avec leurs préoccupations.

Ces nouvelles réalisations qui se positionnent déjà comme des événements marquants dans l'évolution de notre association me permettent d'affirmer que la communauté de l'éducation préscolaire se porte bien. Pour ne rien manquer et joindre notre communauté d'apprentissage très dynamique, je vous invite à suivre nos actions via l'Infolettre et les réseaux sociaux de l'AÉPQ.

Références bibliographiques

Association d'éducation préscolaire du Québec. (2021). *En bref. Le programme-cycle de l'éducation préscolaire du Québec. Maternelle 4 ans et 5 ans*. bit.ly/3x8Nsja

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD



Démystifier les différents types de lecture interactive : quand la variété a bien meilleur goût!¹

Hélène Beaudry, M. A.

Doctorante en science de l'éducation,
Professionnelle de recherche,
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis

Monica Boudreau

Professeure-chercheuse
en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis

Isabelle Beaudoin

Professeure-chercheuse
en didactique du français,
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis

Mme Catherine, enseignante à la maternelle 4 ans, fait la lecture interactive d'un livre de littérature jeunesse au moins une fois par jour. Elle prend toujours soin de choisir un livre qui rejoint les intérêts des enfants et les thèmes abordés en classe. Elle planifie des interventions qu'elle fera avant, pendant et après sa lecture. Elle aimerait toutefois varier la manière dont elle exploite les livres de littérature jeunesse en contexte de lecture interactive. Par exemple, la conseillère pédagogique spécialisée en éducation préscolaire de son centre de services scolaire lui a récemment parlé d'une autre forme de lecture interactive : la lecture indiciaire. De plus, sa collègue de maternelle 5 ans vient de recevoir une formation sur la lecture interactive enrichie et lui mentionne qu'elle a hâte d'essayer ce type de lecture auprès des enfants de sa classe.

Devant cette multiplicité de façons de faire la lecture interactive de livres de littérature jeunesse, comment s'y retrouver? Cet article propose, d'une part, de distinguer les différents types de lecture interactive. D'autre part, il vise à mettre en lumière les apports de ces différentes façons de faire. Chacune d'entre elles gagne à être exploitée pour soutenir le développement de l'émergence de l'écrit tout en donnant le goût de la lecture aux enfants.

La lecture interactive est une pratique reconnue pour soutenir l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011; Mol et al., 2009) et est fréquemment exploitée par les enseignantes à l'éducation préscolaire (Dionne, 2015; Price et al., 2012). Celle-ci consiste en une lecture qui est faite par un adulte, en l'occurrence l'enseignante, à un

enfant, à un sous-groupe d'enfants ou à tous les enfants de la classe. Ce type de lecture implique que l'enseignante effectue des interventions avant, pendant et après la lecture (Moss, 2016) et qu'elle interagisse avec les enfants par le biais de questionnements ou de discussions à propos des différents aspects du texte (Smolkin et Donovan, 2003).

¹ La seconde partie de cet article (à paraître dans le prochain numéro de la Revue préscolaire) vous proposera des moyens concrets pour tirer profit de chacun de ces types de lecture interactive en fonction de vos intentions pédagogiques.



Une lecture interactive dite enrichie, aussi parfois appelée « lecture partagée enrichie », [...] vise principalement à initier les enfants d'âge préscolaire à des concepts propres à la conscience de l'écrit, aux inférences, au vocabulaire littéraire et à la conscience phonologique.

Les bénéfices associés à la lecture interactive pour soutenir le développement de chacune des composantes de l'émergence de l'écrit sont nombreux. Par exemple, la lecture interactive de livres de littérature jeunesse représente un contexte idéal pour **élargir le champ lexical de l'enfant** (Mol et al., 2009), **l'initier au schéma du récit** (Duke et Pappas, 1998), **le familiariser avec des concepts reliés à l'écrit** (p. ex. lettres, mots, etc.) et **favoriser le développement de ses habiletés propres à la conscience phonologique** (p. ex. conscience des rimes, des syllabes et des sons) (Mantzicopoulos et Patrick, 2010). Il s'agit également d'une pratique qui peut être exploitée pour **initier les enfants à des stratégies qui leur seront ultérieurement nécessaires pour comprendre les textes lus**, telles que faire des inférences, formuler des hypothèses, faire des prédictions ou encore analyser les actions des personnages (Giasson, 2011). Enfin, la lecture interactive peut agir comme levier pour **favoriser le développement de nouvelles connaissances sur des sujets variés** qui rejoignent les intérêts des enfants (Mantzicopoulos et Patrick, 2010).

Les différents types de lectures interactives

La lecture interactive peut prendre différentes formes en fonction des intentions pédagogiques poursuivies. Par exemple, l'enseignante peut choisir de faire la lecture d'un documentaire dans le but de favoriser le développement de nouvelles connaissances sur un thème exploité en classe. Elle peut également opter pour la lecture interactive d'un album narratif riche sur le plan lexical pour amener les enfants à inférer le sens de nouveaux mots de vocabulaire ou encore choisir un album dont le texte est écrit en gros caractères pour initier les enfants à des concepts reliés à l'écrit (p. ex. lettres, mots, etc.). Parmi les diverses façons de faire la lecture interactive aux enfants, on retrouve la lecture indiciaire et la lecture interactive enrichie.



FREEPIK

Pour Turgeon (2020), la lecture indiciaire a pour objectif principal de favoriser l'émergence de conduites interprétatives. Elle amène l'enfant à développer son habileté à tirer profit des indices que l'auteur ou l'illustrateur ont introduits dans l'album de manière à pouvoir formuler des hypothèses au cours de la lecture, à justifier ces dernières, puis à les valider ultérieurement (Turgeon, 2020). Par exemple, l'enseignante pourrait inviter les enfants à émettre une hypothèse quant à l'identité du personnage principal de l'histoire à partir de l'illustration de la page couverture ou encore leur demander de deviner le lieu dans lequel se déroule l'histoire à partir de la description fournie dans le texte.

Lefebvre (2015), quant à lui, propose une lecture interactive dite enrichie, aussi parfois appelée «lecture partagée enrichie», qui vise principalement à initier les enfants d'âge préscolaire à des concepts propres à la conscience de l'écrit, aux inférences, au vocabulaire littéraire et à la conscience phonologique. Elle implique le recours au même livre à cinq reprises, soit une fois par jour lors d'une semaine type. Ainsi, lors de chacune des quatre premières lectures, l'enseignante doit mettre en œuvre des interventions spécifiques de manière à soutenir le développement des éléments prédéterminés. Lors de la dernière journée de la semaine, le livre est laissé entre les mains des enfants, qui sont libres de l'exploiter à leur guise.

La lecture indiciaire et la lecture interactive enrichie comportent des avantages évidents pour soutenir le développement de nombreuses habiletés propres à l'émergence de l'écrit. Par exemple, la lecture indiciaire est idéale pour amener les enfants à développer des conduites interprétatives qui leur seront ultérieurement nécessaires pour comprendre les textes lus. Le canevas que propose la lecture interactive enrichie est quant à lui d'un grand intérêt en ce sens qu'il rejoint plusieurs des composantes de l'émergence de l'écrit, notamment le langage, la clarté cognitive et la conscience phonologique.

La clé pour faire d'une lecture interactive une réussite ne réside pas tant dans le type de lecture interactive retenu, mais plutôt dans la planification rigoureuse que fera préalablement l'enseignante et l'habileté de cette dernière à s'ajuster aux intérêts, aux besoins et au niveau de développement des enfants de sa classe.

Varié les types de lectures interactives animées en classe : une pratique gagnante

Parmi ces différentes façons d'aborder la lecture interactive, il peut être ardu pour une enseignante de déterminer la façon de faire qui doit être privilégiée de manière à rejoindre ses intentions pédagogiques tout en transmettant le goût de la lecture aux enfants. Puisque chacun de ces types de lecture interactive comporte des forces indéniables, l'enseignante soucieuse d'exploiter le plein potentiel qu'offrent les livres de littérature jeunesse gagne à varier les types de lectures interactives qu'elle anime en classe.

Par ailleurs, le fait d'opter pour un type de lecture interactive autre que la lecture indiciaire ou la lecture interactive enrichie peut offrir à l'enseignante une certaine flexibilité pour notamment élargir l'éventail d'œuvres de littérature jeunesse présentées aux enfants. En effet, comme la lecture indiciaire et la lecture interactive enrichie

se prêtent souvent mieux aux albums narratifs, le choix d'animer la lecture interactive autrement peut faciliter le recours à d'autres types de livres tels que les documentaires, les livres sans texte ou les bandes dessinées. Une telle façon de faire permet aussi à l'enseignante de varier davantage ses interventions, par exemple pour demander aux enfants de faire part de leur appréciation de l'histoire ou des illustrations, leur donner l'occasion de s'exprimer pour faire des liens avec leur vécu ou pour initier les enfants aux vocables propres aux genres littéraires autres que narratif (p. ex. table des matières, phylactères, etc.).

Étant donné que toutes ces façons de faire la lecture sont susceptibles de faire vivre aux enfants des moments agréables autour du livre, il importe de varier les types de lectures interactives animées en classe afin d'engager ces derniers dans des discussions de qualité qui vont les amener à développer des connaissances et des habiletés diversifiées en lien avec l'écrit. La clé pour faire d'une lecture interactive une réussite ne réside pas tant dans le type de lecture interactive retenu, mais plutôt dans la planification rigoureuse que fera préalablement l'enseignante et l'habileté de cette dernière à s'ajuster aux intérêts, aux besoins et au niveau de développement des enfants de sa classe.

En conclusion

En conclusion, il existe plus d'une bonne façon de faire la lecture interactive de livres de littérature jeunesse en classe. Le recours à des interventions de qualité demeure l'avenue à privilégier. La variété des types de lecture interactive proposée aux enfants leur permettra de comprendre qu'un livre est à la fois un objet d'apprentissage et de plaisir qui peut être exploité de mille et une façons. Pour la suite de cette année scolaire, n'hésitez pas à mettre la variété au menu de vos périodes de lecture. Bonnes lectures!

Références bibliographiques

Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455. doi.org/10.7202/1035312ar

Duke, N. K. et Kays, J. (1998). "Can I Say 'Once Upon a Time'?" : Kindergarten Children Developing Knowledge of Information Book Language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 295-318. doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80041-6

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

Lefebvre, P. (2015). Formation La lecture interactive enrichie. Lire des histoires pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école. *La fabrique des petits lecteurs*. bit.ly/3TeEoSA

Mantzicopoulos, P. et Patrick, H. (2010). "The Seesaw Is a Machine that Goes up and down" : Young Children's Narrative Responses to Science-Related Informational Text. *Early Education and Development*, 21(3), 412-444. doi.org/10.1080/10409281003701994

Mol, S. E., Bus, A. G. et de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. doi.org/10.3102/0034654309332561

Moss, K. M. (2016). *The Connections between Family Characteristics, Parent-Child Engagement, Interactive Reading Behaviors, and Preschoolers' Emergent Literacy* [thèse de doctorat, Alfred University]. AURA. bit.ly/3T9YWeF

Price, L. H., Bradley, B. A. et Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426-440. doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.003

Smolkin, L. B. et Donovan, C. A. (2003). Supporting Comprehension Acquisition for Emerging and Struggling Readers: The Interactive Information Book Read-Aloud. *Exceptionality*, 11(1), 25-38. doi.org/10.1207/S15327035EX1101_3

Turgeon, É. (2020). Favoriser l'émergence des conduites interprétatives avec la lecture indiciare. *Revue préscolaire*, 58(1), 11-14. bit.ly/3URznk0

Infolettre
Concours

Je renouvelle mon adhésion

Avez-vous renouvelé votre adhésion à l'Infolettre de l'AÉPQ?
Un tirage aura lieu parmi toutes les personnes nouvellement inscrites avant l'envoi de la prochaine Infolettre.

aépq

Danielle Jasmin

Le 24 novembre 2023, à Laval, lors de la soirée soulignant les 70 ans de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ), le [Prix Monique-Vaillancourt-Antippa](#) a été remis à Danielle Jasmin. Ce prix, remis annuellement par le conseil d'administration de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ), souligne la contribution exceptionnelle d'un ou d'une pédagogue au perfectionnement de l'éducation pour le mieux-être des enfants d'âge préscolaire.



Présentation de la lauréate Hommage à une grande dame : Danielle Jasmin

Esther Meloche-Ménard

Mentorée et amie de Danielle Jasmin

J'ai rencontré Danielle Jasmin il y a 20 ans, alors qu'elle devenait ma troisième maître-associée. À la fois femme engagée, pédagogue de renom, mentore dévouée, amie d'exception et bien plus encore, elle a un CV impressionnant. Entre vous et moi, il était grand temps qu'elle reçoive le prix Monique-Vaillancourt-Antippa!

La carrière de Danielle est sans fin! Elle œuvre dans le domaine de l'éducation depuis 1972. Elle s'y est d'abord impliquée comme enseignante et s'y investit toujours aussi activement depuis sa retraite en 2009. Danielle est reconnue pour son engagement envers l'éducation préscolaire et envers la pédagogie Freinet. Elle a été membre fondatrice de l'école alternative l'Envol de Laval, en 1987 et y a enseigné 22 ans. En 1994, Danielle a écrit le livre *Le conseil de coopération* : une référence dans le domaine de l'éducation! Ce livre a été repris en France et a inspiré la compagnie québécoise *Les Belles Combines* dans la création de son conseil de famille.

Son implication à l'AÉPQ ne date pas d'hier. La preuve : déçue de sa première expérience au congrès de 1975, elle prend la responsabilité du programme du congrès de 1977, sous l'influence de ses parents. Même si elle a officiellement pris sa retraite de l'enseignement en 2009, Danielle demeure engagée. En 2011, elle est co-présidente du 31^e congrès de l'AÉPQ. Elle s'implique également dans le conseil d'administration de l'AÉPQ, d'abord comme conseillère, puis comme vice-présidente pour finalement devenir, en 2014, présidente par intérim. De 2012 à 2019, elle dirige la *Revue préscolaire* en ayant toujours le souci d'offrir aux lecteurs et aux lectrices des articles à la fois théoriques et pratiques d'une grande qualité.

Depuis quelques années, elle fait la promotion de l'approche du théâtre à la manière de Vivian Paley. Elle fait aussi du mentorat et défend corps et âme la cause des tous-petits. Danielle Jasmin, c'est la voix des tous-petits! Les valeurs qui sont au cœur du programme de formation de l'éducation préscolaire sont celles qu'elle incarne et qu'elle défend depuis toujours. La coopération, l'engagement, la curiosité, l'écoute active et la générosité sont d'autres valeurs qui l'animent et qu'elle défend avec ferveur. Inspirée de plusieurs grands noms dont Dolto, Ginott, Freinet, Bettelheim et Salomé, Danielle a une façon unique de voir les choses et d'analyser les situations. Croyez-moi, bien que ce soit déstabilisant, c'est un privilège de se faire dire : « Je réfléchis avec toi. »!

Danielle dit avoir beaucoup reçu dans sa carrière et a toujours eu le souci de donner au suivant. D'une grande humilité, je sais qu'il est difficile pour elle de recevoir ce prix de reconnaissance puisqu'elle a toujours fait les choses pour se sentir utile, mais d'abord et avant tout, **POUR** les enfants!

Au nom des centaines d'enfants et de leur famille qu'elle a accompagnés à travers les années; des collègues qu'elle a fait réfléchir et des enseignants et enseignantes en formation qu'elle a accueillis et bien guidés, **MERCI DANIELLE!** Il est temps d'ouvrir grand les bras et le cœur à cette reconnaissance tellement méritée!

Mot de remerciement

Danielle Jasmin

Enseignante à la retraite

Un immense merci aux membres du Comité organisateur du congrès 2023 et au Conseil d'administration de l'AÉPQ de m'avoir choisie comme récipiendaire du prix Monique-Vaillancourt-Antippa.

Je n'ai pas beaucoup de mérite dans tout ce qu'on a dit de moi. « Donner au suivant » : je suis tombée dans cette « marmite » quand j'étais petite par l'exemple de mes parents et parce qu'ils impliquaient tous leurs enfants dans certains de leurs engagements.

Dans ma classe, je montrais aux enfants à utiliser leurs bras et leurs mains pour indiquer la grosseur de leur émotion : les mains jointes ne représentent aucune émotion tandis que les bras grand ouverts, une immense émotion.

En écrivant ces mots, ma reconnaissance est aussi grande que ma gêne de recevoir cet honneur. Dans ma classe, un jour, Mathilde (5 ans) ayant oublié sa collation, voulait aller en demander une à sa grande sœur en 4^e année. Elle me dit : « Je suis gênée grand comme ça (bras complètement ouverts), mais je vais prendre mon courage. » Elle est revenue, sans avoir été capable de le faire, en me disant, piteuse : « Je pense que j'ai échappé mon courage devant la porte des 4^e année! » Je vais tenter de ne pas faire comme Mathilde! Ce n'est pas tous les jours qu'on a la chance d'avoir une tribune et j'en suis vraiment honorée.



Aucune émotion



Petite peine



Grande émotion

Voici donc cinq éléments qui ont fait de moi une meilleure enseignante au cours de ma pratique. Vous les connaissez sûrement, mais il est toujours bon de les réentendre.

1. L'écoute active

Mise en situation

Nous sommes à la mi-septembre. Vous sortez de votre classe en route vers le secrétariat. Épuisée, découragée, vous retenez vos larmes. Vous croisez la nouvelle directrice qui vous demande : « Comment ça va? ». Vous répondez : « Pas fort! ». Voyant votre désarroi, elle vous dit : « Ben oui, c'est comme ça la rentrée! On est toutes comme ça. Mais tu vas voir, ça va bien aller! » Et elle continue son chemin.

Imaginez si elle avait plutôt dit ceci :

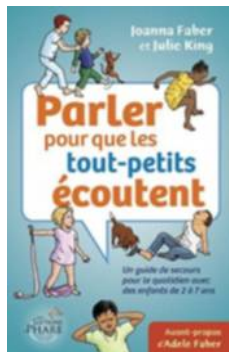
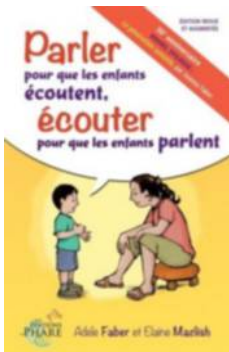
« Oh, je vois que la rentrée est difficile, peut-être plus cette année que les autres. Tu sembles découragée. »

Si vous aviez le choix, vous auriez sûrement voulu entendre la deuxième réponse, car ces mots vous permettent de vous sentir comprise, acceptée, non jugée.

Dans ma classe, deux semaines après la rentrée, c'était encore très difficile pour Ayeli de laisser aller sa mère. Elle tenait fortement son chandail. Elle a eu besoin de m'entendre dire : « Tu as une grosse peine, Ayeli... C'est difficile pour toi de laisser aller ta maman... Tu t'ennuies d'elle durant la journée qui est trop longue [elle me l'avait dit la veille]... Veux-tu me montrer la grosseur de ton ennui? » Elle a alors laissé le chandail de sa mère et pris son toutou chat à qui elle a ouvert grand les pattes de devant. Sa mère lui a rapidement fait un câlin et Ayeli a été capable de me suivre en classe. Voici un exemple de la grande force de l'écoute active.

Pour des raisons familiales particulières, j'ai dû m'occuper de mes trois jeunes frères et sœurs. C'est à 19 ans, en 1968, que j'ai acheté mon premier livre d'éducation des enfants : « Between parent and child » de Haim Ginott. Ce fut un choc, car je n'avais jamais entendu parler de cette façon d'écouter en nommant les sentiments. Rapidement, en mettant sommairement en application cette approche, j'en ai vu les effets positifs.

Tout au long de ma carrière, par mes lectures et des formations, l'importance de cette approche qu'on a nommée «écoute active» m'est apparue fondamentale et primordiale. Dès la rentrée scolaire, elle nous permet d'instaurer rapidement, avec chaque enfant, un lien affectif, ce qui leur permet d'avoir confiance en nous pour s'adapter à tout ce qui est nouveau dans ce début de vie scolaire.



Quelle ne fut pas ma grande surprise, en 2012, de trouver le livre *Parler pour que les enfants écoutent, Écouter pour que les enfants parlent*, dont les autrices avaient été formées par Haim Ginott! Quelques années plus tard, les filles de ces autrices, devenues mères de jeunes enfants, ont écrit *Parler pour que les tout-petits écoutent — Un guide de secours pour le quotidien avec des enfants de 2 à 7 ans*. Depuis plus de 50 ans, j'ai lu des dizaines de livres sur l'éducation des enfants et l'écoute active. Celui-là est le meilleur, selon moi, pour les raisons suivantes :

- Il est écrit par des mères formées et devenues formatrices.
- Il contient des dizaines d'anecdotes toutes vécues. On aime savoir qu'on n'est pas seules!
- C'est facile de s'identifier au parent découragé ou qui saute un plomb!
- Il est bien construit. Il propose de courtes sections faciles à lire et s'y référer.
- Il est écrit avec humour.
- Les illustrations sont parlantes.
- Il propose des mini BD.
- Il y a un aide-mémoire à chaque chapitre.

On parle donc d'écoute active depuis longtemps. Pourquoi alors avons-nous encore autant de difficulté à l'appliquer? À mon avis, c'est parce que nos neurones sont programmés ainsi par les expériences vécues par l'être humain depuis des centaines d'années : on nie les sentiments, on les banalise, on les moralise, etc. Cette « nouvelle » approche de l'écoute active nécessite qu'on se construise de nouveaux chemins neuronaux, ce qui est long et ardu, mais absolument réalisable, comme pour tout changement de vieilles habitudes. Ce livre vous aidera grandement si c'est votre désir de perfectionner ou d'adhérer à cette approche.



FREPIK

Résumé des 3 situations possibles de l'écoute active

1. L'adulte est concerné par la situation et s'exprime en parlant de lui, en nommant ses émotions, en utilisant le « je ».

L'enseignante utilise le « je ». Elle dit ce qu'elle ressent, ce qu'elle voit et ce qu'elle entend, sans jugement positif (p. ex. « Vous êtes vraiment gentils! » ou « Vous êtes des champions! ») ou négatif (p. ex. « On dirait que vous avez 3 ans! » ou « Qu'est-ce que vous avez tous aujourd'hui? ») :

- Je suis **fière** d'être votre enseignante quand je vous vois capable de vous mettre en file les uns derrière les autres dans la cour, sans vous bousculer.
- J'ai sonné le carillon et vous avez tous pris la position « statue » en arrêtant de parler. Je suis **chanceuse** d'être votre professeure!
- Je suis **impatiente**, car ça fait 5 minutes que j'ai demandé de ranger et il y a peu de coins où c'est déjà fait.
- Je suis **découragée** de devoir redire encore une fois qu'il faut attendre la consigne avant d'aller choisir son atelier. Je vous demande donc de retourner à vos places et nous allons répéter cette routine. Je suis **désolée** pour ceux qui avaient respecté la consigne.
- Je suis **touchée** lorsque je vous écoute chanter notre chanson de classe.

2. L'adulte aide un enfant concerné par la situation en lui reflétant ce qu'il vit, en utilisant le « tu ».

L'enfant est concerné. L'enseignante utilise le « tu » :

- Tu es **content** de venir à la grande école de ton frère.
- Ta maman est partie trop vite et tu as de la **peine**.
- Tu es **fier** de toi parce que tu as réussi à grimper très haut dans le module.
- Tu es **fière** de toi, car tu as réussi à contrôler tes jambes : tu marches au lieu de courir dans la classe.
- Tu es **fâché** parce que ton camarade est passé devant toi pour boire à la fontaine.
- Tu es **frustrée**, car cela fait sept fois que tu recommences ta fiche Architek et que ta tour s'écroule encore.
- Tu es **découragé**, car ta main de 5 ans ne dessine pas le dinosaure que tu vois dans ta tête.

3. L'adulte utilise en alternance le « je » et le « tu » selon ce que vivent l'adulte et l'enfant.

L'enseignante et l'enfant sont concernés. L'enseignante alterne entre le « je » et le « tu » :

- Je sais que tu as beaucoup de **colère** en toi et que c'est très difficile de contrôler tes mains, mais je ne peux pas accepter que tu frappes un enfant, j'ai **peur** qu'il ait mal. C'est mon travail de protéger tous les enfants.
- Je vois que vous êtes en **pleine forme** ce matin, mais je ne **suis pas capable** de tolérer ce niveau si élevé de bruit.
- Je comprends que vous soyez très **excités** à l'idée d'aller au parc, mais je suis **frustrée** de voir que vous n'êtes pas encore en file.



2. La solidarité

Avec cette fin d'automne marquée par les négociations syndicales, plusieurs d'entre vous ont vécu cette solidarité exceptionnelle au niveau national. Cependant, dans votre quotidien à l'école, qu'en est-il de la solidarité? Pour moi, c'est une nécessité vitale entre collègues pour se soutenir en manifestant de l'empathie. Dans l'équipe pédagogique, il s'agit d'abord de reconnaître que nous avons des intérêts communs qui nous unissent et qu'il existe (ou devrait exister) un lien fraternel qui nous entraîne à nous porter assistance. Cela devrait même nous inciter à réclamer de la direction, par exemple, que lors des journées pédagogiques du début d'année, l'équipe de l'éducation préscolaire soit exemptée d'assister à la réunion qui ne concerne que le primaire puisque l'aménagement d'une classe de maternelle prend davantage de temps.

Cette solidarité dans l'équipe nous permet d'éviter la compétition et de choisir la coopération. Quelle est, selon moi, la principale embûche? Le manque d'estime de soi chez de nombreuses enseignantes, ce qui les amène à se comparer les unes aux autres et ainsi à faire remonter à la surface ce que je nomme le « syndrome de la mauvaise maîtresse d'école ». On se juge négativement, on se sent incompétente quand on n'y arrive pas avec « le petit qui frappe tous ses camarades » ou devant la murale, vantée par tous, réalisée par une collègue. Il faut que le leadership de la direction crée un climat solidaire et coopératif où toutes se sentiront à l'aise de parler autant de leurs bons coups que de leurs échecs.

Si notre collègue de niveau ne partage pas nos valeurs profondes, il faut se trouver une autre alliée dans l'école, même si elle est d'un autre niveau. Il faut se jumeler par affinité, sans juger. Et s'il n'y a personne dans l'école, n'hésitez pas à chercher ailleurs. Voici ce que j'ai vécu à ce sujet au début de ma troisième année d'enseignement :

Au souper du dimanche soir, chez mes parents, j'avoue que je songe à me réorienter, car dans les trois écoles que j'ai connues, je n'ai trouvé aucune collègue avec qui échanger sur la pédagogie.

Mon père me demande si l'enseignement me plaît toujours.

- *Oui, bien sûr, mais je me sens affamée de discussions pédagogiques.*
- *Alors, trouve-toi une façon de rejoindre d'autres enseignantes. Il y en a sûrement qui ont soif comme toi d'échanger en pédagogie.*

Le lendemain, j'ai rédigé un mémo spécial invitant celles et ceux qui voulaient parler de pédagogie à me retrouver à la brasserie du coin le vendredi suivant à 16 h. Comme nous étions avant l'ère d'internet, j'ai imprimé des copies de cette invitation et j'en ai envoyé par courrier interne dans chacune des 13 écoles de ma commission scolaire. Le vendredi suivant, nous étions 19 à la brasserie. Ces rencontres mensuelles ont duré plusieurs mois, puis des sous-groupes se sont naturellement formés.

Racontant ma « victoire » à mon père, il m'a simplement répondu : « Quand on veut, on peut! ».

Cette solidarité dans l'équipe nous permet d'éviter la compétition et de choisir la coopération.



FREEPIK

3. La lecture coopérative

Comme professionnelle de l'enseignement, nous avons besoin de nous tenir informées et à jour. Claude Paquette, un grand pédagogue, nous avait déjà demandé si on garderait confiance en notre médecin si on savait qu'il n'avait pas lu sa revue médicale depuis 5 ans. Or, les études démontraient à l'époque (dans les années 80) que les enseignantes lisaient très peu d'ouvrages ou de revues pédagogiques. C'est encore pire maintenant, paraît-il!



Alors, pour gagner du temps, je vous propose d'adhérer au concept de lecture coopérative. Je choisis, par exemple, cet excellent ouvrage de Johanne April et Anik Charron intitulé *L'activité psychomotrice au préscolaire* (2013) que, selon moi, toutes les écoles devraient posséder ne serait-ce que pour la centaine d'activités qu'on y trouve!

Dans un monde idéal, tous les membres de l'équipe d'éducation préscolaire devraient en lire au moins l'introduction (p. 1 à 10) et le premier chapitre (p. 19 à 22) pour être sur la même longueur d'onde dans ce domaine. Le manque de temps rendant cela difficile, je vous conseille de le faire en lecture coopérative, soit en répartissant la dizaine de pages de l'introduction et du premier chapitre entre les membres de l'équipe. À la prochaine rencontre d'équipe, on met en commun ce qu'on a appris, chacun présentant sa partie, puis on échange et on décide de la suite à donner ou non.

Au lieu d'aller voir *Pinterest* pour trouver des idées en arts plastiques, je vous invite fortement à vous référer aux chroniques publiées dans l'extraordinaire et gratuite *Revue préscolaire*. Vous serez ainsi assurées de faire véritablement des arts plastiques et non du bricolage. Et pourquoi ne pas en profiter pour faire un autre travail coopératif en partageant entre vous les découvertes que vous ferez en consultant cette revue. Chaque membre de l'équipe pédagogique choisit une chronique (arts plastiques, TIC, OMEP, littérature jeunesse, musique, environnement ou conseils aux parents). Elle sélectionne quelques textes (3 ou 4), les télécharge et les partage avec ses collègues. À la rencontre suivante, chacune présente son ou ses coups de cœur. On peut refaire cet exercice chaque semestre.

4. Choisir, c'est renoncer.

C'est lors d'une formation donnée par Mariel Ducharme, dans les années 90, que j'ai retenu cette phrase qui fait tant de bien : choisir, c'est renoncer. Il faut se le répéter, comme je le fais depuis dans ma vie, à tous les jours.

J'y avais aussi appris que dans chaque domaine de vie, on peut se situer dans l'une de trois postures que j'illustre ici :

- en survie : on pédale sous l'eau pour se maintenir la tête hors de l'eau;
- en maintien : on est capable de nager, mais on est loin des berges;
- en développement : on est sur la berge, on réfléchit, on échange, on lit, on doute, on a du plaisir...

Quels sont les renoncements nécessaires que vous devez faire pour atteindre la posture « en développement » au plan professionnel, familial, amical, de la vie citoyenne, etc.?

Renoncer à un désir de toute-puissance, accepter avec humilité nos limites

C'est avec le psychosociologue Jacques Salomé que j'ai commencé à accepter mes limites, à accepter que face aux difficultés d'un enfant, je ne pouvais pas traverser la ligne médiane entre lui et moi, sinon je tombais dans le territoire qui appartenait à lui et à ses parents. Je devais me demander si j'avais fait tout ce qui m'était humainement et professionnellement possible pour cet enfant et accepter que je n'étais pas psychologue, orthophoniste, ergothérapeute, travailleuse sociale, par exemple.

Je vais vous confier ceci : lorsque j'enseignais, je me rendais parfois au travail le matin avec les larmes aux yeux, avec un sentiment d'impuissance au ventre (impuissance créée par différentes situations professionnelles, familiales ou sociétales). En arrivant dans le stationnement de l'école, je restais dans ma voiture. Peu importe le problème qui m'affectait, la seule façon que j'avais de me recentrer était de respirer profondément pour m'apaiser. Ensuite, j'imaginai que je réduisais mon gros problème à un petit caillou que je mettais dans ma main, puis dans ma poche. Je me répétais que le seul pouvoir que j'avais, ici et maintenant, était auprès des 20 petits mousses qui m'étaient confiés. Ces enfants méritaient de vivre la meilleure journée possible dans un lieu sécurisant compte tenu de toutes les contraintes indépendantes de ma volonté. Mon pouvoir se limitait à cela, juste à cela. Et c'est immense!



FREEMIK

5. Chanter et faire chanter les enfants!

Vous avez constaté la grande importance du chant lors de la mort de Karl Tremblay des Cowboys Fringants. Tous chantaient les chansons du groupe en s'épaulant, en se tenant la main. Pourquoi? Parce que chanter, surtout à l'unisson, ça console, ça fait du bien, ça guérit, ça produit des endorphines, ça unit, ça fait vibrer, ça apaise, ça apporte du bonheur, ça fait partager une même expérience, ça définit notre humanité.


Chez les petits, apprendre des comptines et des chansons est essentiel à leur développement, comme l'a démontré, entre autres, Jonathan Bolduc. Nous sommes royalement servies au Québec par son travail fabuleux. Pas besoin d'aller chercher ailleurs, sauf... dans la *Revue préscolaire* où il écrivait des chroniques et où Aimée Gaudette-Leblanc a pris la relève depuis trois ans!

En visitant de nombreuses classes depuis ma retraite (supervision, projet et bénévolat), j'ai souvent constaté la grande place que prenait le TNI pour faire apprendre des chansons aux enfants, l'enseignante faisant jouer la vidéo quelques fois durant la collation, par exemple. Oui, c'est peut-être utile pour leur présenter la chanson la première fois. Mais après, on devrait fermer le TNI, car c'est de votre voix, même imparfaite, dont les enfants ont besoin. Ils ont besoin d'apprendre de vous les mots et la mélodie. Cette situation crée un lien et favorise l'écoute ainsi que de nombreux apprentissages. Une fois qu'ils sauront bien la chanson, les enfants chanteront en se regardant les uns les autres en expérimentant quelque chose de plus grand que soi : notre humanité. Quel plaisir de chanter à voix basse en se rendant de la classe à la bibliothèque ou d'aller chanter la nouvelle chanson à la secrétaire, au concierge ou à la directrice et comprendre le bonheur de donner de la joie aux autres.

Abla Farhoud a écrit : « Ce n'est pas parce qu'on est heureux qu'on chante. C'est parce qu'on chante qu'on est heureux. » Les esclaves dans les plantations du Sud chantaient pour communiquer, pour rester en vie et pour se donner du courage afin d'oublier temporairement leur situation inacceptable. Lors de la guerre en Bosnie (1993), le journal *Le Devoir* avait rapporté que des soldats onusiens avaient trouvé, dans un orphelinat, une trentaine d'enfants qui y avaient été abandonnés, car les adultes qui en prenaient soin avaient tous été tués. Or ces enfants avaient survécu durant deux semaines, seuls, sans nourriture et sans soin. Les plus âgées de ces enfants (13 et 14 ans) avaient fait chanter tous les enfants en attendant des secours, jour après jour, heure après heure. À l'époque, je m'étais fait la remarque que, dans une situation semblable, nos enfants n'auraient pas pu faire de même, car il n'y a plus de répertoire commun au Québec, contrairement à ce qui avait cours depuis le début de la colonie jusqu'à mon enfance. Serait-ce le temps que l'école redevienne le lieu où les enseignantes, endossant leur

« Ce n'est pas parce qu'on est heureux qu'on chante. C'est parce qu'on chante qu'on est heureux. »

ABLA FARHOUD

rôle essentiel de passeuses culturelles, font apprendre, de la maternelle à la 6^e année, un simple répertoire commun de chansons québécoises, issues de nos traditions plus ou moins lointaines? Vous imaginez un rassemblement de dizaines d'enfants au gymnase chantant tous en chœur « Moi mes souliers » ou « À la claire fontaine » en se plaçant en vue d'assister à un spectacle? Il n'y aurait pas beaucoup de discipline à faire dans cette situation, et quel sentiment d'appartenance extraordinaire à son école on créerait. Pour terminer, sachant ce que cela fait de chanter ensemble avec des collègues, je vous invite à chanter, dans vos écoles, ces quatre petites phrases douces et apaisantes, nécessaires dans notre monde si tumultueux, avec la reconnaissance d'avoir cette grande chance de vivre dans un pays en paix. De Gilles Vigneault :  [Les amours, les travaux](#) (1979).

*Les amours, les travaux,
Même le chant d'un oiseau,
Ton cœur mes mots,
Font tourner le monde...*

Un immense merci à toutes, je suis si chanceuse d'avoir vécu ce moment exceptionnel!

Références bibliographiques

April, J. et Charron, A. (2012). *L'activité psychomotrice au préscolaire*, Chenelière Éducation.

Faber, A. et Mazlich, E. (2012) *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*. Éditions du Phare.

Faber, J. et King, J. (2013) *Parler pour que les tout-petits écoutent – Un guide de secours pour le quotidien avec des enfants de 2 à 7 ans*. Éditions du Phare.

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Chenelière/McGraw-Hill.

Vigneault, G. et Bibeau, R. (1979). « Les amours, les travaux ». Sur *Avec les mots du dimanche*. Le Nordet. Repéré le 14 janvier 2024 sur YouTube (Madkrull) à [youtube.com/watch?v=DFnvi1SA-ag](https://www.youtube.com/watch?v=DFnvi1SA-ag)

Catherine Montminy

Depuis 2014, le [Prix Marie-Jacques](#), qui a pour objectif d'encourager les études supérieures, souligne le parcours exceptionnel d'une étudiante ou d'un étudiant effectuant un projet de recherche susceptible de contribuer à l'enrichissement du domaine de l'éducation préscolaire.



En plus des retombées dans le milieu scolaire, le projet de recherche de madame Montminy a également eu des retombées dans le milieu communautaire œuvrant auprès de la petite enfance.

Présentation de la lauréate¹

Marylaine Bouchard

Coordonnatrice de la Revue préscolaire

En 2023, le Prix Marie-Jacques est remis à Catherine Montminy, docteure en psychopédagogie² et conseillère pédagogique au Centre de services scolaire Kamouraska-Rivière-du-loup au Bas-Saint-Laurent (CSSKRDL).

Son projet de recherche, intitulé *L'accompagnement au développement professionnel au regard de la littératie à l'éducation préscolaire ancré dans une approche développementale*, a été réalisé auprès d'une communauté d'apprentissage de 13 enseignantes de l'éducation préscolaire. Il leur a permis de s'approprier des fondements théoriques au regard de l'émergence de la littératie; de coconstruire un projet pédagogique exploitant la littérature d'enfance à travers divers univers littéraires importés dans les jeux symboliques et les jeux de règles et d'ajuster leurs interventions en fonction des besoins

des enfants. Il met en évidence l'apport des contextes pédagogiques de jeu pour favoriser le développement de la compréhension du langage oral et écrit chez l'enfant d'âge préscolaire.

Les retombées du projet doctoral de madame Montminy sont déjà visibles. D'abord, il a mené au projet *Les univers littéraires à l'éducation préscolaire* qui a permis l'élaboration de troussees basées sur divers «univers littéraires³». Ces troussees ont ensuite été partagées à des enseignantes à l'éducation préscolaire (et aussi quelques orthopédagogues et techniciennes en éducation spécialisées) du CSSKRDL. Aussi, les univers littéraires ainsi créés ont servi de toile de fond à la mise en place, au même centre de services scolaire, d'un projet pilote en ergothérapie⁴ visant à soutenir l'acquisition de certains préalables moteurs et perceptivo-cognitifs nécessaires au passage de la maternelle vers la première année.

En plus des retombées dans le milieu scolaire, le projet de recherche de madame Montminy a également eu des retombées dans le milieu communautaire œuvrant auprès de la petite enfance.

En effet, en collaboration avec le comité Petite

¹ Le texte de présentation de la lauréate a été écrit à partir des informations fournies dans le dossier de présentation remis au comité de sélection du Prix Marie-Jacques, incluant les lettres de recommandation déposées par mesdames Hélène Makdissi et Pauline Sirois, toutes deux de l'Université Laval.

² Le 30 novembre 2023, madame Montminy a soutenu avec succès la thèse dont il est question dans cet article.

³ Les univers littéraires proposés sont la Chine, les châteaux, les dinosaures, l'Égypte, l'espace, le Far West, la ferme, la forêt, les fonds marins, les Mille et Une Nuits, les pirates, le pôle Nord, la préhistoire, la savane et la ville.

⁴ En collaboration avec madame Montminy, un camp d'été d'une semaine a été offert à quelques enfants de la maternelle ayant préalablement travaillé avec l'ergothérapeute. Des activités ciblées par l'ergothérapeute et privilégiant le jeu libre intérieur et extérieur, la littérature d'enfance, les activités motrices variées et le jeu symbolique leur ont été proposées.



FREEPIK

enfance de [COSMOSS Bas-Saint-Laurent](#)⁵, les [trousses Magili](#)⁶ ont été développées pour les enfants de 3 à 5 ans et leurs familles afin de faciliter l'accès aux livres et faire découvrir le plaisir de la lecture. Ainsi, une centaine de trousses, qui réfèrent à l'univers de l'espace, des châteaux, des fonds marins, de la ferme et des dinosaures, circulent dans les milieux familiaux de la région. Un guide d'accompagnement permet aux parents de soutenir leurs enfants en contexte de lecture et de jeu.

En 2019, grâce au projet *Les univers littéraires au préscolaire*, madame Montminy a reçu un [Prix de reconnaissance en lecture](#) décerné par le ministère de l'Éducation, en partenariat avec Communication jeunesse, pour la promotion de la littérature québécoise. La démarche doctorale de madame Montminy a également

été reconnue et soutenue par la Fondation Lucie et André Chagnon qui lui a accordé une bourse permettant le développement professionnel des intervenants à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage.

De par son aspect novateur et sa grande pertinence à la fois scientifique, scolaire et communautaire, le projet doctoral de madame Montminy contribue largement à l'enrichissement du domaine de l'éducation préscolaire. Il apporte des retombées nombreuses, immédiates, pérennes et pertinentes pour les enfants, les familles et les intervenants et intervenantes auprès d'enfants d'âge préscolaire. Pour toutes ses raisons, l'AE PQ est fière de reconnaître le travail de Catherine Montminy et la féliciter pour l'obtention de ce prix!

5 COSMOSS (Communauté ouverte et solidaire pour un monde outillé, scolarisé et en santé) regroupe des organisations permettant de soutenir le développement du potentiel des enfants et des jeunes, de leur conception jusqu'à l'âge de 30 ans. Cette collaboration s'appuie sur l'engagement volontaire des réseaux de la santé et de l'éducation, du milieu municipal et communautaire, de l'emploi et de la petite enfance.

6 Les trousses *Magili* sont en continuum avec le projet de recherche de madame Montminy et inspirées des travaux de recherche en intervention pédagogique d'Hélène Makkissi, professeur titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval.

Mot de remerciement

Catherine Montminy

Lauréate du prix Marie-Jacques 2023

Mon parcours professionnel dans le milieu de l'éducation m'a conduit vers mes études doctorales, par lesquelles j'ai souhaité parfaire mes connaissances dans le domaine de l'éducation préscolaire. Ce cheminement m'a offert le privilège de coconstruire un modèle d'accompagnement au développement professionnel ancré dans une approche développementale avec de nombreuses personnes engagées et dévouées au profit de l'épanouissement des enfants. Je suis honorée de recevoir le Prix Marie-Jacques. Je remercie chaleureusement l'AÉPQ pour cette reconnaissance à l'égard de mon doctorat. Elle marque à mon avis l'implication indéfectible de l'association pour faire rayonner le milieu de la petite enfance en mettant en exergue les besoins développementaux des enfants.

Puisque mon projet doctoral a impliqué la collaboration d'une grande communauté qui m'a soutenue dans la réalisation de ce projet, j'aimerais partager ce prix avec plusieurs personnes qui méritent toute ma gratitude. Je remercie ma directrice de recherche, la professeure Hélène Makdissi, complice essentielle de mon parcours doctoral qui a permis la concrétisation de

mon projet. Son accompagnement a été remarquable, permettant de me construire en tant qu'étudiante chercheuse, de mettre en lumière mon authenticité professionnelle et de promouvoir mon épanouissement personnel. Je souligne également le soutien essentiel des professeures Pauline Sirois, Caroline Bouchard et Marie-Pierre Baron dans l'accomplissement de mon doctorat. Merci également à la Fondation Lucie et André Chagnon qui a permis le déploiement de ce projet dans notre centre de services scolaire.

Je suis également très reconnaissante envers les enseignantes et les différentes intervenantes du milieu scolaire qui m'ont accompagnée dans cette grande aventure. Elles ont partagé la richesse de leurs réflexions; elles se sont impliquées avec cœur dans le déploiement des univers littéraires avec les enfants et elles m'ont permis d'apprendre à la lumière de leur expertise professionnelle et personnelle. Merci aux enfants qui ont permis la mise en œuvre du projet dans leurs classes respectives. Chapeau à la richesse de leurs réflexions, à leur imagination, à leur curiosité, à leur spontanéité, à leurs rires ainsi qu'à leur belle créativité. Mais surtout, leur présence nous permet d'apprécier la grandeur des petits êtres qu'ils sont.

Vous avez tous contribué, à votre façon, à la réalisation de cette grande aventure doctorale et je vous en suis très reconnaissante.





PRÉSENTATION DU DOSSIER

Colloque de la Chaire de recherche sur la réussite éducative à l'éducation préscolaire

Annie Charron

Professeure titulaire au département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Julie Lachapelle

Agente de recherche au département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Raymond Nolin

Professeur de didactique des mathématiques, Université du Québec à Trois-Rivières

Maude Roy-Vallières

Professeure invitée, Université du Québec à Chicoutimi

La Chaire de recherche sur la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire (RÉÉP), dont la titulaire est la professeure Annie Charron du Département de didactique de l'UQAM, vise à favoriser la collaboration entre les différent(e)s professionnel(le)s de l'éducation afin d'offrir des interventions concertées aux enfants de l'éducation préscolaire. La Chaire soutient le développement de savoirs scientifiques et professionnels, facilite la mobilisation et le partage des connaissances et contribue à coordonner les actions des différent(e)s professionnel(le)s : enseignant(e)s, conseiller(-ière)s pédagogiques, orthopédagogues, orthophonistes, éducateur(-trice)s spécialisé(e)s et directions d'école. De plus, la Chaire consolide divers partenariats de recherche impliquant ces professionnel(le)s, les chercheur(e)s et les responsables de l'éducation préscolaire au ministère de l'Éducation. Finalement, la Chaire

favorise l'appropriation d'un cadre de référence développé en formation initiale et continue à l'éducation préscolaire afin d'accompagner les professionnel(le)s dans leurs actions auprès des enfants.

Dans le cadre des activités organisées par la Chaire, un colloque professionnel destiné aux enseignant(e)s et aux autres professionnel(le)s qui interviennent à l'éducation préscolaire a eu lieu les 2 et 3 mai 2023. Ce colloque avait pour objectifs d'amener les participants(e)s à mieux comprendre et à s'approprier le programme-cycle de l'éducation préscolaire, à connaître des pratiques et des interventions reconnues par la recherche en contexte d'éducation préscolaire qui soutiennent le développement global de l'enfant et à déployer une collaboration entre les enseignant(e)s et les autres professionnel(le)s qui interviennent à l'éducation préscolaire.

Le présent dossier de la *Revue préscolaire* vise à faire ressortir et diffuser les points saillants du colloque professionnel de la Chaire RÉÉP.

Plus précisément, la première journée du colloque a proposé 10 ateliers en lien avec les 10 axes des domaines de développement : physique et moteur (motricité et saines habitudes de vie), affectif (connaissance de soi et sentiment de confiance en soi), social (appartenance au groupe et habiletés sociales), langagier (langage oral et langage écrit) et cognitif (pensée et stratégies). La deuxième journée a proposé une conférence d'ouverture ainsi que deux tables rondes exposant des savoirs scientifiques et professionnels qui ont donné lieu à des échanges intéressants avec l'ensemble des participants et participantes. Chacune de ces tables rondes a été suivie de témoignages de praticiennes sur leurs expériences en classe.

Pour ce dossier, nous avons proposé aux chercheurs.es ayant participé à ce colloque professionnel de rédiger un article pour expliciter les contenus de leur présentation, dans le but de diffuser des pratiques et des interventions à privilégier pour soutenir le développement global des enfants et favoriser la collaboration interprofessionnelle des différent(e)s intervenant(e)s à l'éducation préscolaire.

01. En conférence d'ouverture, Annie Charron a souligné l'importance du lien d'attachement entre les enfants et l'enseignante pour soutenir des interventions personnalisées aux besoins de chacun, ce qui fait l'objet du premier article du dossier.

02. Dans le deuxième article, Annie Charron et Julie Lachapelle abordent la collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global des enfants et faciliter la mise en oeuvre d'interventions préventives.

03. Le troisième article résume la première table ronde animée par Roxane Drainville, Raymond Nolin et Annie Charron sur l'importance du jeu symbolique comme approche contextualisée pour favoriser le développement global de l'enfant et mettre en place des interventions préventives.

04. Rédigé par Catherine Gosselin-Lavoie et Geneviève Audet, le quatrième article, qui résume la seconde table ronde, aborde la diversité ethnoculturelle à l'éducation préscolaire et propose des pistes d'action pour une éducation inclusive auprès des enfants de 4 ans et de 5 ans.

05. Le cinquième article est rédigé par Roxane Drainville et porte sur le processus de développement du langage écrit chez l'enfant d'âge préscolaire et sur des interventions pour soutenir ce processus en classe.

06. Le sixième article, sous la plume de Christian Dumais, porte sur diverses stratégies et pratiques reconnues pour favoriser le développement du langage oral des enfants à l'éducation préscolaire.

07. Caroline Bouchard et Michèle Leboeuf signent le septième article portant sur les apports de l'éducation par la nature pour soutenir les saines habitudes de vie des enfants.

08. Écrit par Geneviève Cadoret, le huitième article aborde la proprioception, son importance pour le développement de la motricité et des pistes de jeux et d'activités qui favorisent l'utilisation de ce sens par les enfants.

09. Le neuvième article, présenté par Sarah Landry et Martin Gendron, porte un regard sur les habiletés sociales et propose différentes interventions qui permettent de favoriser leur développement en classe.

10. En ce qui a trait au dixième article de ce numéro, Christelle Robert-Mazaye expose les caractéristiques et les enjeux liés à l'appartenance au groupe ainsi que des pistes d'action pour soutenir les enfants au regard de cet axe de développement.

11. Écrit par Marie-Andrée Pelletier, le onzième article met en lumière différentes pratiques pour accueillir les émotions de l'enfant au quotidien et ainsi favoriser la connaissance de soi.

12. Le douzième article est rédigé par Nathalie Breton et propose une série d'interventions possibles pour favoriser le développement de la confiance en soi chez les enfants dès l'éducation préscolaire.

13. Dans le treizième article, Stéphanie Duval présente, avec des exemples de manifestations en classe, les fonctions exécutives ainsi que leurs sous-composantes qui permettent à l'enfant de déployer diverses stratégies au quotidien.

14. Finalement, le quatorzième article de Lorie-Marlène Brault Foisy apporte des éléments intéressants quant au développement du cerveau et comment le fait de rendre les enfants actifs dans leurs apprentissages contribue au développement de leur pensée.

Pour tout savoir sur la Chaire RÉÉP,
consulter la page Facebook
de la  Chaire de recherche RÉÉP.





Connaitre chaque enfant pour mieux établir un lien d'attachement personnalisé et proposer des interventions adaptées

Annie Charron

*Professeure titulaire au département de didactique,
Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal*

À la rentrée scolaire, l'enseignante à l'éducation préscolaire accueille à l'école des enfants qui présentent chacun une personnalité unique, reflet de leur tempérament, de leurs expériences de vie et de leur développement. Le vocable unique veut dire « qu'on ne peut comparer à rien ou à personne d'autre » (Druide informatique, 2021). En d'autres mots, l'enseignante accepte tous les enfants tels qu'ils sont, sans les comparer, et leur offre un contexte éducatif qui leur permet de se développer à leur plein potentiel.

Chaque enfant présente une trajectoire développementale différente et la maternelle n'a pas comme mandat « d'homogénéiser » le développement des enfants. La maternelle vise plutôt à offrir « à tous des chances égales de se développer dans différents domaines pour réussir et apprendre tout au long de la vie » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 3), c'est-à-dire de mettre en place un contexte éducatif de qualité qui soutient de façon globale l'enfant pour une réussite éducative présente et ultérieure. En somme, il s'agit de vivre la maternelle au présent et non pas comme prétexte pour préparer l'enfant à la première année. Des pistes de réflexion sont donc proposées ci-dessous, d'une part, pour bien se préparer à accueillir les enfants à l'éducation préscolaire et, d'autre part, pour favoriser ultérieurement leur transition vers la première année du primaire.

Avant la première journée de classe

Pour se préparer avant la première journée de classe, l'enseignante prend le temps de se documenter sur les enfants qui constitueront son groupe. Elle peut commencer par prendre connaissance des prénoms des enfants. L'enseignante peut ainsi vérifier si elle a des enfants d'une fratrie connue. Elle connaît peut-être son grand frère ou sa grande sœur qui a déjà été dans son groupe, et pourra établir un lien avec l'enfant par cette porte d'entrée : « Tu sais, j'ai déjà eu ta grande sœur dans ma classe et elle parlait parfois de toi. J'avais tellement hâte de te rencontrer. Je suis contente que tu sois à ton tour dans ma classe! ».

En somme, il s'agit de vivre la maternelle au présent et non pas comme prétexte pour préparer l'enfant à la première année.

De plus, l'enseignante s'informe de la date de naissance des enfants de sa classe. Par exemple, elle peut identifier qui sont les enfants qui commenceront l'année scolaire en ayant encore 3 ou 4 ans avant le 30 septembre¹ et qui sont ceux qui auront 5 ou 6 ans dès le 1er octobre. Cette information est très importante à connaître, car elle peut influencer nos interventions et nos attentes auprès de chaque enfant. Illustrons le tout par deux images (image du haut, un bébé endormi et image du bas, un bébé éveillé), car une image vaut souvent mille mots.

Commençons par décrire chacune des photos. Sur la photo du haut, on voit un bébé d'environ 1 mois. À cet âge, le nourrisson dort plusieurs heures par jour et occupe le reste de son temps à boire du lait pour se nourrir et à observer ce qui l'entoure. Les gazouillis et les pleurs lui permettent de communiquer avec son entourage, car il ne parle pas encore. Il n'a généralement pas de dents, ne peut pas prendre d'objets dans ses mains, ne peut pas se tenir assis et encore moins marcher. Il est dépendant des adultes pour tous ses soins. Sur la photo du bas, on voit un bébé qui a environ 11 mois. Ce très jeune enfant est maintenant beaucoup plus éveillé. Il sourit, tente d'entrer en relation avec les autres, communique davantage avec des mots, mais il pleure également lorsqu'un besoin n'est pas comblé. En plus du lait, il mange maintenant des aliments et commence à avoir des petites dents. Il est capable de saisir la nourriture et des objets dans sa main et de les porter à sa bouche. Il peut se tenir assis, se lever de plus en plus et peut même tenter de marcher avec ou sans aide. Lorsque l'on regarde les deux photos, jamais il ne nous viendrait à l'idée d'avoir des attentes similaires pour ces deux enfants, étant donné leurs différences développementales. Pourtant, ces deux enfants entreront à la maternelle en même temps et le milieu scolaire aura généralement des attentes similaires pour chacun d'eux.

En gardant ces deux images en tête, l'enseignante se rappelle qu'elle tire profit à prendre en considération l'âge des enfants lorsqu'elle observe les enfants, aménage sa classe, planifie et pilote ses activités, met en œuvre ses interventions auprès d'eux et témoigne de leur cheminement. Avoir des attentes individualisées permet de respecter l'enfant, de s'adapter à son rythme de développement et de lui faire vivre des réussites qui lui permettront de se sentir compétent.

¹ Au Québec, les enfants doivent avoir 4 ans (maternelle 4 ans) ou 5 ans (maternelle 5 ans) au 30 septembre de l'année scolaire en cours.



Bébé endormi

123RF / SMARTBOBER



Bébé éveillé

123RF / DOGACHOV



Avoir des attentes individualisées permet de respecter l'enfant, de s'adapter à son rythme de développement et de lui faire vivre des réussites qui lui permettront de se sentir compétent.

Nous vous invitons donc à imprimer une feuille avec ces deux photos, à y inscrire : « Ils commenceront la maternelle en même temps! » et à personnaliser votre affiche avec une phrase clé comme « Il est important d'ajuster mes interventions et mes attentes selon chaque enfant. » ou « Quand ils étaient petits, jamais nous ne leur aurions demandé la même chose. Continuons d'adapter nos interventions et nos attentes en prenant en considération ce fait. »

Par ailleurs, si le parent a soumis un dossier avec des informations en lien avec l'enfant, l'enseignante a tout intérêt à le consulter pour mieux comprendre les besoins de l'enfant et tenter de lui offrir les ressources nécessaires à son développement et à son bien-être. Ces informations seront utiles pour favoriser des pratiques de collaboration interprofessionnelle, comme informer sa direction sur le portrait de sa classe afin d'obtenir de l'aide ultérieurement, discuter de pistes d'accompagnement avec l'orthophoniste de l'école pour soutenir un enfant qui rencontre des difficultés sur le plan langagier ou encore échanger avec une technicienne en éducation spécialisée pour mettre en place des routines pour rassurer un enfant anxieux. De plus, communiquer avec l'aide additionnelle en classe pour clarifier les rôles respectifs des intervenantes auprès des enfants permettra d'optimiser la présence de deux adultes en classe. En mettant en place une réelle collaboration entre l'enseignante et les autres professionnelles à l'éducation préscolaire, tous les adultes organisent leurs actions au service de la réussite éducative des enfants et de leur bien-être à l'école.

Dès la première journée de classe

Afin de s'assurer que l'enfant soit heureux et en confiance à l'école, il importe de lui offrir un lieu sécurisant où l'on se soucie de ses besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Dumouchel et al., 2022). L'enseignante gagne à consacrer du temps et de l'énergie à la relation enseignante-enfants qu'elle souhaite développer. Jour après jour, elle prend le temps d'adopter une approche bienveillante et inclusive et de s'intéresser à chaque enfant pour mieux les connaître et établir un lien d'attachement personnalisé essentiel au développement d'une relation éducative de qualité. L'enseignante leur sourit, les observe, leur parle, les rassure, joue avec eux, les soutient, les fait rire, les stimule, les questionne, par exemple. Établir un pont de confiance entre l'enseignante et les enfants peut se faire facilement avec certains d'entre eux, mais peut prendre davantage de temps avec d'autres. Lorsque le lien est plus difficile, il peut être bénéfique de maximiser le temps individuel avec l'enfant, par exemple, en jouant avec lui, en l'invitant à dîner en classe, en lui proposant un moment de lecture en duo. Une autre piste est d'essayer de trouver des similitudes, comme des champs d'intérêts communs à l'enseignante et à l'enfant. Le temps investi dans la relation aidera à la gestion des comportements, à la maximisation du temps d'apprentissage et à la variété des contextes d'apprentissage qu'il sera possible de mettre en œuvre en classe, en plus de susciter une relation de confiance. Globalement, une meilleure connaissance de l'enfant permet à l'enseignante d'adapter ses interventions pour chacun d'eux. Tout au long de l'année, il importe de préserver ce lien d'attachement, car il contribue également à la confiance que l'enfant développe envers les adultes qu'il côtoie au quotidien.

De plus, en connaissant les forces, les besoins, le rythme et les caractéristiques de chaque enfant, l'enseignante va pouvoir proposer des activités dirigées ou des ateliers qui respectent leur zone de développement proximal (Raby et Morin, 2022), c'est-à-dire des activités qui ne sont ni trop faciles, ni trop difficiles, mais qui représentent une zone d'apprentissage pour l'enfant. Cette zone d'apprentissage

représente une occasion de développement et favorise l'autonomie et les apprentissages, tout en amenant l'enfant à conserver sa motivation et son engagement en classe.

Vers la transition en première année du primaire

Pour accompagner harmonieusement les enfants dans leur transition vers la première année, l'enseignante de maternelle peut jouer un rôle clé. Comme pratiques de transition, on suggère, par exemple, de parler positivement de l'équipe enseignante de première année et du fonctionnement en classe, de visiter une classe de première année et d'inviter des élèves à venir expliquer ce qu'ils font en classe. Si ces pratiques semblent certes intéressantes à court terme, comment pouvons-nous soutenir une meilleure transition à plus long terme? Comment la première année peut s'inspirer de l'éducation préscolaire quant à l'environnement physique de la classe (p. ex. organiser la classe avec des coins, offrir du matériel à manipuler et à explorer) et les pratiques enseignantes (p. ex. mettre en place des ateliers, offrir un moment de jeux libres quotidiennement, avoir accès à la pensée des enfants en les questionnant par des questions ouvertes)? Ainsi, on offrirait aux enfants des repères sécurisants et on favoriserait une transition en douceur qui respecte leur niveau d'attention, leur besoin de bouger, de jouer et d'entrer en relation avec les autres. Ce ne sont pas les deux mois d'été qui font que les enfants de maternelle deviennent prêts à devenir des élèves de première année. Cette transition passe plutôt par la mise en place de pratiques concertées entre les enseignantes de maternelle et de première année.

Conclusion

La maternelle constitue la porte d'entrée du milieu scolaire que l'enfant fréquentera pendant plusieurs années. Lieu de passage entre le milieu familial et de garde et l'enseignement primaire, la maternelle s'avère une expérience éducative importante pour le développement global de l'enfant. Il est donc essentiel de bien connaître chaque enfant pour mieux établir un lien d'attachement personnalisé et lui proposer des interventions adaptées tout au long de la maternelle et lors de sa transition en première année. Rappelons-nous que c'est à l'école de s'adapter aux enfants qui la fréquentent, et non l'inverse!

Enfin, il est important de se rappeler les huit fondements pédagogiques à l'éducation préscolaire². Ces fondements devraient guider l'enseignante dans ses choix pédagogiques et ses interventions au quotidien.

Rappelons-nous que c'est à l'école de s'adapter aux enfants qui la fréquentent, et non l'inverse!

Huit fondements pédagogiques à l'éducation préscolaire

1. L'enfant riche en potentiel
2. Le développement global et intégré
3. Le jeu libre
4. L'observation et l'écoute, la pédagogie émergente
5. L'importance des relations et des interactions avec et entre les enfants
6. L'importance des relations et des interactions avec la famille
7. L'importance du lieu et du matériel
8. L'éducation préscolaire comme transition entre la petite enfance et l'éducation préscolaire

Références bibliographiques

Druide informatique. (2021). Article « unique ». Dans Dictionnaire de définitions, *Antidote 10, version 6.3*, [Logiciel].

Dumouchel, M., Charron, A. et Lachapelle, J. (2022). Adopter une gestion de la classe responsabilisante à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3^e éd., 65-74), Les Éditions CEC.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3T2V6nG

Paquette, A., Lehrer, J. et Leboeuf, M. (2021). 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* (35-55). Presses de l'Université du Québec.

Raby, C. et Morin, J. (2022). Recourir aux approches thématique et par ateliers à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3^e éd., 195-207), Les Éditions CEC.

2 Pour en savoir davantage, consulter le chapitre *Les fondements pédagogiques et la diversité des approches en éducation préscolaire* (Paquette et al., 2021).

La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire

Annie Charron

*Professeure titulaire au département de didactique,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal*

Julie Lachapelle

*Agente de recherche au département de didactique,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal*

Pour soutenir la réussite éducative de tous les enfants, le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) a comme mandat de « favoriser le développement global de tous les enfants » et de « mettre en œuvre des interventions préventives » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021, p. 3). Si le soutien au développement global a toujours été présent dans les programmes d'éducation préscolaire antérieurs, c'est la première fois qu'il est prescrit de mettre en œuvre des activités de prévention universelle et ciblée. Mais comment atteindre ce dernier objectif dans une perspective d'éducation inclusive? Comment établir une collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire? Comment les enseignantes et les professionnelles peuvent-elles co-intervenir en classe? Cet article tentera de répondre à ces questions.

Mettre en œuvre des activités de prévention universelle et ciblée dans une perspective d'éducation inclusive

Pour illustrer les activités de prévention universelle et ciblée dans une perspective d'éducation inclusive, rien de mieux qu'une mise en contexte en classe

Mise en contexte

Maya est enseignante en maternelle 5 ans. Dans sa classe, elle a aménagé différents coins afin de répondre aux besoins d'exploration et de manipulation des enfants et de soutenir leur développement global et leurs apprentissages.

Les coins de jeu symbolique, d'exploration sensorielle, de lecture et d'écriture, de blocs et d'arts, ainsi que le matériel qui s'y retrouve, sont grandement utilisés et appréciés par les enfants, notamment lors des jeux libres. Depuis le début de l'année scolaire, Maya collabore avec Catherine, l'orthopédagogue de l'école. Ensemble, elles ont élaboré le portrait de classe et ont décidé que les interventions de Catherine se dérouleraient directement en classe, parfois durant les jeux libres, d'autres fois durant les ateliers ou les activités dirigées.

À deux en classe, elles multiplient leurs interventions de soutien auprès des enfants. Par exemple, durant les jeux libres, trois enfants jouent dans le coin de jeu symbolique aménagé en épicerie. Catherine arrive avec sa liste d'épicerie en main et prend le rôle d'une cliente qui demande

de l'aide pour trouver certains aliments: «Bonjour, est-ce que vous pourriez m'aider à trouver où sont les concombres?». En conservant son rôle de co-joueuse, elle privilégie les questions ouvertes pour amener les enfants à converser avec elle et à lui donner accès à leur pensée: «Comment pourrais-je faire pour me rappeler quels aliments je dois acheter pour faire la recette de soupe de ma grand-mère? Pourquoi aimes-tu aller à l'épicerie avec tes parents? Pourquoi aimes-tu cuisiner des recettes avec ta famille?». Les questions ouvertes amèneront des échanges en boucle où l'orthopédagogue pourra reformuler des phrases (Enfant: «Si j'aurais un portefeuille, je pourrais placer mon argent dedans.» Orthopédagogue: «Ah, si j'avais un portefeuille, je ferais aussi la même chose.»), ajouter de nouvelles informations ou des précisions (Enfant: «Je voudrais acheter trois carottes et deux pommes.» Orthopédagogue: «Tu veux acheter trois belles grosses carottes sucrées oranges et deux pommes rouges croquantes et délicieuses.»), les exposer à du nouveau vocabulaire (Orthopédagogue: «Est-ce que vous avez du rutabaga? C'est une sorte de légume qui ressemble à un navet.»). De plus, à partir de sa liste d'épicerie, elle peut faire des liens avec les fonctions de l'écrit («J'ai écrit ma liste d'épicerie pour me rappeler ce que je devais acheter.»), compter le coût de ses achats («Combien je vous dois monsieur pour mes achats d'aujourd'hui?»), dénombrer le nombre d'aliments achetés («Pouvez-vous me dire combien j'ai acheté d'aliments?») faire de la conscience phonémique («Je cherche un aliment qui commence par la lettre P,

le son /p/.»), etc. Devant l'engouement de ce qui se déroule au coin épicerie, deux enfants s'ajoutent: «Moi aussi, je veux jouer à l'épicerie.» L'orthopédagogue leur demande s'ils ont aussi apporté leur liste d'épicerie tout comme elle. Les deux enfants hochent négativement la tête, mais lui demandent d'en écrire une avec elle. L'enseignante qui observe la scène apporte des crayons et du papier et leur propose son aide pour écrire le nom des aliments: «Quel aliment veux-tu que j'ajoute sur la liste? Banane, ok. Quels sons entends-tu dans le mot banane? Oui, tu as raison, on entend le son /b/ et le son /a/. Pour écrire le mot banane, il y a un b-a-n-a-n-e. Connais-tu d'autres légumes ou fruits qui commencent aussi par la lettre b? Oui, tu as raison, il y a brocoli et bleuet. Il y a aussi betterave.» Un enfant lui demande comment écrire la lettre B. Maya en profite pour lui rappeler que la lettre B est la première lettre du prénom de Béatrice et que c'est la lettre sous l'image du bébé dans la frise de l'alphabet.

Catherine profite de l'arrivée de Maya pour se déplacer vers un autre groupe d'enfants. Elle constate que des enfants comparent leur taille en se plaçant côte à côte. Elle va chercher une règle et un mètre et s'approche d'eux. Elle demande aux enfants s'ils connaissent ces deux outils pour mesurer. Un enfant répond qu'il connaît la règle, mais qu'il n'a jamais vu l'autre objet. L'orthopédagogue leur présente les deux outils et leur propose d'essayer de se mesurer avec. Ils font des tentatives et demandent l'aide de Catherine pour mesurer et consigner les grandeurs. Catherine propose à un enfant d'écrire les mesures sur un petit tableau blanc.

Tout au long des jeux libres, Maya et Catherine ont centré leurs interventions sur les enfants (et ce n'est pas grave si elles n'ont pas eu l'occasion d'intervenir auprès de tous les enfants!), ont enrichi le vocabulaire, ont favorisé les conversations, ont abordé des éléments en lien avec l'émergence de l'écrit et ont soutenu le développement de la pensée mathématique. Elles ont également soutenu les habiletés sociales des enfants en jouant à plusieurs à la même activité. Elles ont respecté chaque enfant selon ses besoins, ses intérêts, son niveau d'autonomie et son rythme. Les interventions mises en œuvre rejoignent tous les enfants présents. Par ailleurs, des interventions plus spécifiques avec un enfant ont été mises de l'avant lorsque ce dernier a sollicité l'aide de l'adulte ou lorsque l'adulte a constaté qu'un enfant avait davantage besoin de soutien.

L'enseignante sait qu'il existe des normes développementales. Toutefois, en pensant la prévention dans une perspective inclusive (Borri-Anadon et Charron, 2022), elle sait aussi que ces normes sont fournies à titre indicatif et qu'elles ne sont pas une fin en soi (Bouchard, 2019). Pour contribuer à la trajectoire développementale de l'enfant, il

Pour contribuer à la trajectoire développementale de l'enfant, il est important d'offrir à celui-ci des expériences variées qui l'amèneront à développer son plein potentiel.

est important d'offrir à celui-ci des expériences variées qui l'amèneront à développer son plein potentiel. Observer l'enfant pour mieux le connaître et intervenir auprès de lui contribuera à son développement global. Quand sera venu le temps de témoigner de son cheminement, il sera important de démontrer son appréciation en fonction de ce qui aura été expérimenté en classe et non pas de ce qui a été vu avant l'entrée en classe, car cela pourrait désavantager les enfants qui n'ont pas été exposés aux mêmes expériences.



PEKEL / YAN KRUKAU

Pour mettre en œuvre des interventions préventives en classe, la co-intervention semble une avenue toute désignée.

Tout en faisant part aux parents des observations concernant leur enfant, il s'avère bénéfique, dans une perspective d'éducation inclusive, de leur proposer de s'impliquer en classe. Ainsi, c'est reconnaître qu'ils sont les premiers éducateurs de l'enfant et partie prenante de sa réussite éducative.

Établir une collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire

La collaboration interprofessionnelle a lieu dans différents milieux professionnels, dont le milieu de l'éducation. Pour parler de collaboration interprofessionnelle en éducation, il faut au moins deux types de professionnels qui ont des expertises différentes afin de pouvoir les mettre à profit. En collaborant, cela permet de « maximiser [les] expériences éducatives » des enfants (Dupuis-Brouillette et St-Jean, 2020, p. 29) et d'atteindre un même but, comme soutenir la réussite éducative des enfants (Beaumont et al., 2011; Dezutter, 2009; Friend, 2021; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [MÉES], 2018).

Cette collaboration interprofessionnelle permet le partage de connaissances, de savoirs professionnels issus de l'expérience et d'expertise au service des enfants (Dupuis-Brouillette et St-Jean, 2020; Emery et Pelgrims, 2015; MEQ, 2020). Il s'agit donc d'un partenariat qui permet d'assurer la cohérence des interventions auprès de ceux-ci (Lanaris et al., 2015; Leclerc, 2019).

La co-intervention en classe d'éducation préscolaire

Quand l'enseignante fait le choix de co-intervenir en classe avec une autre professionnelle, elle décide d'être coresponsable de l'éducation des enfants de son groupe. Selon Potvin (2018), la coresponsabilité est un principe clé à la base de l'éducation inclusive. Pour mettre en œuvre des interventions préventives en classe, la co-intervention semble une avenue toute désignée. Mais comment co-intervenir à l'éducation préscolaire? En s'inspirant des modèles d'intervention du coenseignement, cinq modalités de co-intervention ont été adaptées pour le contexte d'éducation préscolaire (voir **Tableau 1**). Ces modalités de co-intervention reflètent bien la réalité des contextes d'apprentissage à la maternelle. L'enseignante et une autre professionnelle (p. ex. orthopédagogue, orthophoniste, ergothérapeute, éducatrice en éducation spécialisée) interviennent ensemble auprès des enfants en classe. Pour les explications de chacune des modalités, le terme « intervenantes » réfère à la fois à l'enseignante et aux autres professionnelles.

Tableau 1. Modalités de co-intervention adaptées pour le contexte d'éducation préscolaire

Modalité de co-intervention	Définition
Intervention / observation	Pendant qu'une intervenante anime une activité dirigée qu'elle a préparée seule ou avec l'autre intervenante, cette dernière observe le groupe d'enfants (ou quelques enfants ou un seul enfant) avec une intention précise (ou non) et note ses observations par des faits. Elle peut également observer l'intervenante qui anime pour relever ses interventions adéquates et pour lui proposer des ajustements, au besoin.
Interventions parallèles	Les intervenantes divisent les enfants en deux groupes selon l'intention de l'activité (p. ex. groupes homogènes, groupes hétérogènes, groupes égaux ou un groupe plus petit et un autre groupe plus grand). Chaque intervenante anime la même activité, mais en adaptant ses interventions au groupe dont elle est responsable.
Interventions en ateliers	Les intervenantes ont planifié des ateliers structurés, semi-structurés ou autonomes qui permettent de développer des compétences variées. Chaque intervenante est responsable d'un atelier structuré ou semi-structuré. Les intervenantes soutiendront les enfants, entre autres, en répondant à leurs demandes, en leur posant des questions ouvertes, en les aidant et en les encourageant.
Soutien partagé — cible commune	Pendant une activité dirigée où l'intention pédagogique est la même pour tous (cible commune), les intervenantes se partagent le soutien offert aux enfants. Par exemple, elles circulent pour répondre aux besoins des enfants, observent et notent leurs observations, questionnent et offrent de la rétroaction.
Soutien partagé — cibles différentes	Pendant un moment où les enfants sont libres de choisir une activité parmi un éventail de possibilités (cibles différentes), les intervenantes se partagent le soutien offert aux enfants en s'adaptant à leurs besoins. En s'assurant de ne pas dénaturer l'activité que l'enfant a initiée, elles circulent pour répondre aux besoins des enfants, observent et notent leurs observations, entrent dans le jeu de l'enfant, questionnent, offrent de la rétroaction, notamment.

Travailler en co-intervention permet à l'enseignante et aux autres professionnelles de favoriser :

- des interventions **en classe, le contexte naturel de l'enfant**;
- une **collaboration avec toutes les professionnelles** qui gravitent autour de l'enfant;
- des activités qui touchent **plus d'un domaine de développement** (peu importe le domaine d'expertise de la professionnelle);
- des activités qui ciblent **la zone proximale de développement** de chaque enfant;
- des **conseils/recommandations** pour favoriser la participation et l'inclusion de l'enfant en classe;
- des activités qui tiennent compte des **intérêts** des enfants;
- des activités qui répondent aux **attentes du Programme-cycle de l'éducation préscolaire**;
- l'observation et la prise de notes pour **témoigner du cheminement** de chaque enfant;
- le **transfert d'information** pour le **passage** vers la première année.

Conclusion

La collaboration interprofessionnelle semble une avenue à privilégier pour mettre en œuvre des interventions préventives en classe. Différentes modalités de co-intervention permettent à chaque enfant de bénéficier de la présence de deux adultes en classe. De plus, en observant les interventions de sa collègue, chaque intervenante se nourrit de l'expertise de son ou sa collègue. Les professionnelles ont la responsabilité d'assurer un rôle-conseil et le fait d'intervenir en classe sous les yeux de l'enseignante est très formateur et permet d'intervenir dans une perspective d'éducation inclusive. Comme l'enseignante assure la fréquence des interventions en étant tous les jours avec les enfants, elle assure une continuité des apprentissages.

Références bibliographiques

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative (CRIRES). [bit.ly/49k0EQj](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149042)

Borri-Anadon, C. et Charron, A. (2022). Privilégier une prévention inclusive à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3^e éd., 23-31). Les Éditions CEC.

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.

Dezutter, O. (2009). La collaboration interprofessionnelle, une clé de la continuité des apprentissages. Dans M. Coupremagne (dir.), *Les dynamiques des apprentissages : la continuité au cœur de nos pratiques de 2 ans ½ à 14 ans* (22-35), De Boeck.

Dupuis-Brouillette, M. et St-Jean, C. (2020). Collaboration et planification de situations mathématiques : conceptions d'orthopédagogues. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 11(2), 29-38. [bit.ly/49k0HeX](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149042)

Emery, R. et Pelgrims, G. (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève. *Recherches en éducation*, HS7. doi.org/10.4000/rec.9333

Friend, M. (2021). *Interactions : collaboration skills for school professionals*. Pearson.

Lanaris, C., April, J., Nadon, M., Sinclair, F. et Bigras, N. (2015, 30 juin). *La collaboration dans un contexte de transition : Sur quel pas danser entre obligation et volonté?* [communication orale]. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris, France. halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187897

Leclerc, L. (2019). *Relations et articulation entre le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. [bit.ly/4aruQt6](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149042)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. [bit.ly/3OLakLm](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149042)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [bit.ly/3SHPsWH](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149042)

Potvin, M. (2018). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 97-127. doi.org/10.7202/1064722ar



1^{re} TABLE RONDE DU 3 MAI 2023

L'importance du jeu symbolique pour favoriser le développement global de tous les enfants et pour mettre en œuvre des interventions préventives



Roxane Drainville

Professeure régulière à l'éducation préscolaire et à la formation pratique, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



Raymond Nolin

Professeur en didactique des mathématiques, Université du Québec à Trois-Rivières

Propos résumés et révisés par

Anne-Sophie Lefebvre,

Étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal

Annie Charron

Professeure titulaire au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Lors du colloque professionnel sur l'éducation préscolaire organisé par la Chaire de recherche sur la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire (RÉÉP), Roxane Drainville (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) et Raymond Nolin (Université du Québec à Trois-Rivières) ont participé à une table ronde afin d'échanger sur l'importance du jeu pour favoriser le développement global de tous les enfants et mettre en œuvre des interventions préventives. Les deux chercheurs.euses ont répondu à quatre grandes questions en lien avec ce sujet. Cet article présente une synthèse de leurs propos.

Question 1

Pourquoi le jeu symbolique revêt-il une importance particulière pour le développement de l'enfant d'âge préscolaire?

Roxane Drainville :

Selon la perspective vygotkienne, chaque période de développement de l'enfant comporte une activité dite « maîtresse ». Celle-ci permet à l'enfant d'établir les bases nécessaires à son développement ultérieur en favorisant l'acquisition de gains essentiels à la période donnée. À l'âge préscolaire (3 à 7 ans), cette activité maîtresse est le jeu symbolique. Les gains qu'il permet à l'enfant de développer sont sa capacité d'imaginer, d'agir en pensée, d'utiliser des symboles et de s'autoréguler.

La capacité d'imaginer se développe vers l'âge de 3 ans et permet à l'enfant de recourir à l'imagination pour combler ses désirs irréalisables (p. ex. conduire une voiture, avoir des superpouvoirs, être un bébé, faire comme les adultes), ce qui n'était jusqu'alors pas possible pour lui. L'enfant construit sa compréhension du monde lorsqu'il interprète différents rôles et recrée des scènes inspirées de son vécu ou basées sur ses connaissances. Pour réaliser ses jeux symboliques, l'enfant a recours à la substitution, c'est-à-dire qu'il utilise des mots ou des objets pour remplacer des actes ou des accessoires dans son jeu. Substituer lui permet de développer sa capacité à agir en pensée, soit à se détacher de ce qui est visible (le monde réel) pour agir dans une situation mentale (invisible). Cette capacité qu'il développe en jouant lui sera nécessaire notamment en lecture, dans la mesure où le lecteur voit des symboles écrits, mais agit en fonction de ce qu'il a compris du texte. La substitution permet donc également à l'enfant de développer sa capacité à utiliser des symboles. Finalement, le jeu symbolique représente un contexte qui amène l'enfant à faire preuve d'une plus grande autorégulation que dans la vie quotidienne. En effet, lorsqu'il joue un jeu symbolique, l'enfant adopte certains comportements qui correspondent à ceux du personnage qu'il interprète. Le plaisir que procure le jeu étant plus important que celui d'agir impulsivement, l'enfant arrive plus facilement à faire preuve d'autorégulation. En améliorant ses habiletés de jeu (faire semblant, substituer, interpréter un rôle, planifier des scénarios), l'enfant se développe et acquiert les bases nécessaires aux apprentissages plus abstraits qui viendront pendant l'enseignement primaire.

Question 2 :

Quels sont les avantages liés à l'utilisation du jeu symbolique pour soutenir le développement global des enfants?

Raymond Nolin :

En consultant les écrits scientifiques, il est possible de constater que la liste des avantages est longue, et ce, tant pour les enfants que pour l'enseignante. En voici quelques-uns.

1. Pour l'enfant

Le jeu symbolique lui permet de se développer de façon globale. Le *domaine langagier* est grandement sollicité en raison des actes de parole (p. ex. faire une demande, remercier) que les enfants utilisent selon les rôles joués, en plus de la négociation qui entoure le scénario. Il arrive que les enfants jouent en parallèle, mais plus le jeu est accompagné par un

Le contexte du jeu symbolique permet donc l'individualisation de l'intervention afin d'amener chaque enfant le plus loin possible.

adulte, plus il va évoluer vers un jeu mature et il sera possible d'amener les enfants à entrer en interaction et à développer le *domaine social*. Toutefois, des difficultés peuvent aussi être rencontrées lors du jeu symbolique. Une gestion liée au *domaine affectif* est donc parfois nécessaire, notamment en lien avec les déceptions que les enfants peuvent vivre si le jeu ne se déroule pas comme ils l'avaient prévu initialement. Le jeu amène aussi les enfants à manipuler beaucoup de matériel (p. ex. accessoires, déguisements, matériel libre et polyvalent). Cet aspect est directement en lien avec le *domaine physique et moteur* et touche autant la motricité fine que la motricité globale. Enfin, dans la plupart des jeux symboliques, le *domaine cognitif* est sollicité par le fait que les enfants développent différentes formes de pensée, tout en réalisant différents types d'apprentissages qui peuvent être liés ou non à des domaines d'apprentissage (p. ex. mathématique, science et technologie, univers social). Toutefois, comme ces apprentissages sont réalisés en contexte de jeu, ils sont contextualisés et signifiants pour l'enfant.

Le contexte du jeu symbolique favorise l'engagement de l'enfant. Puisque rien n'est imposé par l'adulte, l'enfant est libre de choisir ce à quoi il veut jouer, avec qui, de quelle manière et pendant combien de temps. Alors, si l'enfant ne s'engage pas, il n'y aura tout simplement pas de jeu. Un enfant qui est actif dans son jeu est généralement engagé, ce qui soutient son développement et ses apprentissages.

2. Pour l'enseignante

Le jeu symbolique présente aussi des avantages pour l'enseignante parce qu'il favorise l'observation, la planification et l'intervention. Tout au long de l'année, le jeu lui permet d'observer les enfants pour être en mesure de connaître leurs caractéristiques individuelles, leurs intérêts, leurs besoins et leur niveau de développement. Ces informations sont importantes pour l'enseignante puisqu'elles lui permettent de planifier les interventions à faire à l'intérieur du jeu afin de soutenir chacun des enfants. Le contexte du jeu symbolique permet donc l'individualisation de l'intervention afin d'amener chaque enfant le plus loin possible.

Pour ce faire, le jeu symbolique permet également à l'enseignante d'intervenir auprès de l'enfant en se situant dans sa zone de développement proche. Dans un même scénario, le rôle joué par l'enseignante peut

L'amener à provoquer différents contextes ou différentes discussions selon les besoins des enfants avec qui elle joue. Par exemple, dans un contexte où les enfants jouent à la pharmacie, l'enseignante peut remarquer que la manipulation des cubes, qui remplacent les médicaments, est plus difficile pour un enfant (donc qu'il a des besoins dans le domaine physique et moteur). Elle peut donc entrer dans le jeu comme pharmacienne qui accompagne son collègue en proposant des actions ou des interventions en tant que cojoueuse pour amener l'enfant à développer davantage sa motricité fine. L'enseignante pourrait aussi remarquer qu'il est difficile pour un autre enfant de poser des questions. Elle pourrait alors choisir de conserver son rôle de pharmacienne et de s'adresser à l'enfant afin de l'amener à poser des questions sur les médicaments.

3. Pour l'enfant et l'enseignante

Le jeu symbolique favorise également le développement et le maintien du lien d'attachement entre les enfants et l'enseignante. Lorsque cette dernière s'intègre au jeu de l'enfant en tant que cojoueuse, elle se retrouve dans une relation égalitaire avec l'enfant. Il n'est donc plus question d'une relation hiérarchique dans laquelle l'enseignante est celle qui donne des consignes et qui dicte ce qui est à faire. Elle adopte alors une posture ludique qui l'amène à se faire accepter des enfants et à partager le droit de décision avec eux. Dans ce contexte, il est plus aisé pour elle de proposer des situations d'apprentissage issues du jeu (Marinova, 2014). Elle peut également avoir accès au réel développement de l'enfant puisque ce dernier se révèle davantage dans le jeu (Dumais et al., 2023).

Question 3 :

Quels sont les défis liés au recours au jeu symbolique comme contexte de développement?

Roxane Drainville :

Dans les pratiques, les enseignantes ont tendance à reconnaître l'importance du jeu à l'âge préscolaire, mais certaines trouvent difficile d'y intervenir pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants. En effet, intervenir en contexte de jeu symbolique présente certains défis. Nous les aborderons ici et proposerons quelques pistes pour y remédier.

Un premier défi mentionné par des enseignantes est la peur de déranger les enfants pendant qu'ils jouent. En effet, il arrive qu'elles questionnent les enfants sur ce qu'ils font, sur le matériel qu'ils utilisent ou encore sur leurs idées.



Dans une telle situation, ces interventions des enseignantes peuvent interrompre le cours du jeu des enfants et peuvent même être perçues comme envahissantes. Cela ne veut pas dire pour autant que les enseignantes ne devraient pas interagir avec les enfants durant le jeu symbolique. Elles doivent simplement porter attention aux signaux des enfants afin de savoir à quel moment leurs interventions sont appropriées. Pour un enfant de 4 ou 5 ans, lors d'une interruption, il peut être très difficile de reprendre le jeu là où il en était. Les interventions de l'enseignante doivent donc avoir pour objectif de favoriser la poursuite du jeu et de le complexifier. Pour ce faire, il peut être préférable pour elle d'interagir avec l'enfant en prenant le rôle d'un personnage dans la situation imaginaire en tant que cojoueuse.

À cet égard, il peut être difficile ou gênant pour certaines enseignantes de prendre un rôle et d'interagir dans la situation imaginaire du jeu. Pour pallier cette difficulté, toute enseignante peut choisir de prendre un rôle qui la met à l'aise lorsque les enfants lui demandent de jouer avec eux. Ainsi, si ces derniers interprètent des animaux et que l'enseignante ne veut pas jouer un tel rôle, elle peut tout simplement en adopter un qui est complémentaire à celui des enfants (p. ex. vétérinaire, zoologue) et qui lui permettra d'enrichir le jeu ou de soutenir le développement et les apprentissages des joueurs. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire qu'elle joue avec les enfants pendant toute la durée d'une période de jeu. Il est possible de faire des « sauts » dans le jeu en prenant temporairement un rôle qui va apporter de nouvelles idées, provoquer un conflit cognitif, susciter un problème à résoudre ou introduire du nouveau matériel.

Pour certaines enseignantes, la période de jeu représente un irritant puisque la classe devient désordonnée. Certaines interdisent ainsi que le matériel (et parfois même les enfants eux-mêmes) se promène d'un coin de la classe à un autre (p. ex. interdiction d'apporter les livres du coin lecture dans le coin de bricolage ou d'apporter les blocs de construction dans le coin de la maisonnette). Toutefois, le fait de laisser les enfants déplacer le matériel leur permet d'avoir accès à une plus grande variété d'accessoires de jeu. Par ailleurs, rien n'empêche d'établir préalablement des règles avec les enfants (p. ex. ne pas déplacer les pots de peinture du coin bricolage, rapporter les crayons dans le coin écriture après la période de jeu). Il peut également être pertinent d'autoriser à l'occasion que certains jouets restent sortis afin que les enfants puissent, le lendemain, reprendre leur jeu là où ils en étaient.

Le budget de classe représente également un défi à l'aménagement des aires de jeu symbolique selon certaines enseignantes. Il est important de souligner qu'il n'est pas nécessaire de posséder des jouets, des costumes et de l'affichage pour chaque thème de jeu symbolique. En effet, il est même préférable de mettre à la disposition des enfants des objets polyfonctionnels (p. ex. blocs de

Mettre en place des interventions préventives signifie ainsi de soutenir l'enfant sur tous les plans et non de viser l'acquisition de savoirs spécifiques.

bois, foulards, roches, matériel de bricolage) qui leur permettront de réaliser une multitude de substitutions ou encore de créer leurs accessoires pour jouer. Du point de vue de l'apprentissage, cela est beaucoup plus avantageux pour le développement des enfants que lorsque tout est fourni par l'enseignante, en plus d'être économique!

Enfin, un dernier défi mentionné par certaines enseignantes concerne le fait que leurs interventions dans le jeu ne portent pas les fruits escomptés ou qu'elles n'intéressent pas les enfants. Si l'enseignante cible des intentions pédagogiques à l'avance, ces intentions doivent alors être flexibles afin de s'adapter aux différents aléas du jeu et aux intérêts changeants des enfants. Il serait toutefois préférable que l'enseignante prenne préalablement le temps d'écouter et d'observer les enfants jouer afin de cibler une intention pédagogique qui répondra aux besoins et aux intérêts des enfants auprès desquels elle désire intervenir. Ainsi, elle sera mieux à même de proposer des problèmes à résoudre et des défis qui se trouvent dans leur zone de développement le plus proche.

Question 4 :

Qu'entendons-nous par « intervention préventive » dans une perspective de développement global?

Roxane Drainville :

D'abord, il faut rappeler que le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* vise le développement global de l'enfant sur les plans physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. Mettre en place des interventions préventives signifie ainsi de soutenir l'enfant sur tous les plans et non de viser l'acquisition de savoirs spécifiques. Par ailleurs, les différents domaines de développement étant interreliés, soutenir l'enfant sur le plan social et affectif peut avoir des retombées positives sur le plan langagier, de même que le soutenir sur le plan cognitif peut favoriser son développement physique et moteur. Dans une perspective préventive, il est donc tout à fait



Ainsi, en l'observant jouer, l'enseignante peut identifier son [l'enfant] niveau de développement et planifier des interventions qui répondent à ses besoins d'apprentissage et de développement, ainsi qu'à ses intérêts.

approprié de proposer aux enfants des activités qui visent le développement de plus d'un domaine simultanément, comme le jeu symbolique.

Ensuite, il faut souligner que le jeu symbolique est un contexte qui crée la zone du développement le plus proche de l'enfant. Ainsi, en l'observant jouer, l'enseignante peut identifier son niveau de développement et planifier des interventions qui répondent à ses besoins d'apprentissage et de développement, ainsi qu'à ses intérêts. Par son implication dans le jeu, l'enseignante peut également mettre en place des interventions ciblées auprès d'un petit groupe d'enfants ou même d'un seul enfant. Par ailleurs, les différentes thématiques des jeux symboliques favorisent la contextualisation des apprentissages, les rendant ainsi plus signifiants pour l'enfant. Cela facilitera donc le transfert de ses apprentissages dans d'autres contextes scolaires ou de la vie quotidienne. En effet, les activités peu contextualisées sont moins porteuses pour certains enfants qui ont du mal à relier les notions nouvellement acquises à leurs connaissances antérieures. Le jeu symbolique offre ainsi plusieurs occasions de mettre en place des interventions préventives qui soient universelles ou ciblées.

Conclusion

Cette table ronde a permis de mieux comprendre l'importance du jeu, notamment le jeu symbolique, dans le développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Il a également été question des interventions que les enseignantes peuvent mettre en place pour soutenir les enfants en contexte de jeu. La richesse du jeu symbolique comme activité maîtresse de l'enfant de 4 et 5 ans a été démontrée par sa contribution à l'ensemble des domaines de développement et à un lien d'attachement de qualité avec l'enseignante. En outre, quelques défis liés aux interventions en contexte de jeux symboliques ont été soulevés et des pistes ont été suggérées afin de les surmonter. Finalement, il a été explicité que le jeu symbolique se veut un contexte de choix pour mettre en œuvre la prévention universelle et ciblée à l'éducation préscolaire.

En terminant, quelques références sont proposées ci-dessous aux enseignantes qui souhaiteraient aller plus loin dans l'exploration du jeu comme contexte de développement global des enfants. Ces articles pourront aussi les aider à mettre en œuvre des interventions préventives.

Dumais, C., Castany-Owhadi, H. et Nolin, R. (2023). La posture ludique de l'enseignante dans le jeu. *Revue préscolaire*, 61(2), 13-1. [bit.ly/4bJEgBr](https://doi.org/10.1080/00141801.2023.2188888)

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 CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 7(1), 39-61. doi.org/10.51657/ric.v7i1.51835

Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24. [bit.ly/4bMp5Yv](https://doi.org/10.1080/00141801.2012.688888)

Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.

Marinova, K. (2020). Le jeu symbolique et l'apprentissage du langage écrit. *Revue préscolaire*, 58(3), 16-20. [bit.ly/4bMbiRt](https://doi.org/10.1080/00141801.2020.1888888)

2^e TABLE RONDE DU 3 MAI 2023

L'éducation inclusive à l'éducation préscolaire



Catherine Gosselin-Lavoie
Professeure, Université du Québec à Montréal
Directrice scientifique du Centre
d'intervention pédagogique en contexte
de diversité, Centre de services scolaire
Marguerite-Bourgeoys



Geneviève Audet
Professeure, Université de Montréal
Responsable scientifique du groupe
de travail «Enseigner le français en milieu
pluriethnique et plurilingue : enjeux
et stratégies» du Centre d'intervention
pédagogique en contexte de diversité, Centre
de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Longtemps associée à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage, l'éducation inclusive tend à s'élargir pour prendre en compte la diversité et la réalité de tous les enfants (Magnan et al., 2021). Cette diversité peut être relative aux classes sociales, à l'appartenance ethnoculturelle et linguistique, aux religions, aux sexes, aux genres ou aux aptitudes. Dans cet article, nous abordons plus spécifiquement la diversité dite ethnoculturelle, qui inclut notamment la diversité linguistique, et proposons des pistes d'action pour en tenir compte de façon inclusive à l'éducation préscolaire.

En début d'année, lors de la période de lecture d'un album, l'écoute attentive de l'histoire est complexe pour un enfant plurilingue en début de son processus d'apprentissage du français. Il devient rapidement en surcharge cognitive. Il lui arrive donc parfois de se désintéresser de l'activité et de chercher l'attention de ses pairs pendant l'activité. Consciente de la réalité de l'enfant et de la cause de ses actions, l'enseignante fait le choix délibéré de proposer à l'enfant de s'asseoir à côté d'elle et lui donne la responsabilité de désigner les tours de parole aux autres enfants du groupe ou de tourner les pages de l'album. Ainsi, il peut prendre part autrement à l'activité. Un peu plus tard dans la journée ou au courant de la semaine, selon l'intérêt de l'enfant, l'enseignante pourra relire l'album avec lui, de façon individuelle ou en petit groupe, et soutenir des interactions autour de l'album en s'ajustant au niveau de l'enfant et à ses besoins.

Cet exemple est représentatif d'une perspective d'éducation inclusive. Une première finalité sur laquelle repose l'éducation inclusive est l'équité, c'est-à-dire la mise en place de pratiques équitables et adaptées aux spécificités et aux besoins des enfants. Bien qu'on ait souvent tendance à penser que «faire la même chose pour tous les enfants» veut dire être équitable, être inclusif signifie plutôt mettre en œuvre des pratiques qui prennent en compte la diversité des réalités et des expériences et qui permettent à tous de participer et de progresser. Le fait d'adapter des pratiques, comme s'adresser aux parents dans une autre langue que le français ou laisser un enfant faire «autre chose» que ce qui était prévu, pourrait être interprété comme l'octroi d'un «privilege» à ces derniers. On pourrait croire qu'on leur en offre davantage ou encore qu'on les favorise au détriment d'autres. Toutefois,



123RF / FIZKES

L'équité implique que l'enseignante puisse justifier ses décisions quant aux pratiques qu'elle met en œuvre. Ces décisions prennent appui sur des convictions et sont à adapter et à renouveler selon les besoins des enfants et des familles.

l'absence de ces adaptations empêcherait certains enfants ou parents de participer, ce qui aurait l'effet de les exclure. Ainsi, comme dans l'exemple en début d'article, l'équité implique que l'enseignante puisse justifier ses décisions quant aux pratiques qu'elle met en œuvre. Ces décisions prennent appui sur des convictions et sont à adapter et à renouveler selon les besoins des enfants et des familles.

Un des défis possibles dans la mise en place de pratiques inclusives est d'en arriver à une compréhension partagée du concept d'équité parmi les membres de l'équipe-école. Il s'agit d'une deuxième finalité de l'éducation inclusive, dite de transformation. La plupart du temps, il est nécessaire d'effectuer des changements pour arriver à une vraie participation du personnel scolaire à l'éducation inclusive. D'ailleurs, il est nécessaire pour les adultes des équipes-écoles de faire «des efforts coordonnés et durables» afin, lorsque nécessaire, de changer de comportements et de pratiques pour s'assurer d'être plus inclusifs et de lutter contre les discriminations (Ainscow et Miles, 2008; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

Dans les sections qui suivent, nous proposons des pistes de réflexion ainsi que des pistes pratiques — qui ne sont évidemment pas exhaustives — visant à répondre aux deux objectifs du mandat de l'éducation préscolaire dans une perspective d'éducation inclusive en lien particulièrement avec la diversité ethnoculturelle et linguistique.

Soutenir le développement global

À l'éducation préscolaire, les enseignantes doivent soutenir le développement affectif des enfants, qui sont amenés à développer une connaissance et une perception d'eux-mêmes comme étant des êtres à la fois uniques et différents. Elles doivent aussi encourager leur développement social. Les enfants sont donc amenés à construire des relations avec les autres (famille, école, communauté) tout en développant des attitudes, des habiletés et des stratégies qui leur permettront de vivre des interactions positives avec leurs pairs et de résoudre des différends (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021). Notamment, l'enfant apprendra à «accepter qu'un autre enfant soit différent de lui sur le plan physique ou culturel» (MÉQ, 2021, p. 35). Gardons à l'esprit que, bien qu'elle ne soit pas toujours «visible», la diversité est bien présente dans tous les milieux, tant urbains que ruraux. Si elle ne touche pas directement le quotidien des enfants de notre classe (plutôt l'exception que la norme), cette diversité est bien présente dans la société et il s'agit d'une réalité à laquelle l'école se doit de sensibiliser les enfants.

Pour tenir compte de la diversité de façon inclusive, il est nécessaire, d'abord, de réfléchir à sa posture en tant qu'enseignante, en tant que personne en position de pouvoir. L'enseignante est ainsi invitée à réfléchir aux facettes de son identité qui peuvent aller de pair avec plusieurs privilèges (liés, par exemple, à la classe sociale, à la couleur de peau,



elodil.openum.ca

à l'orientation sexuelle, au genre). Elle doit aussi se questionner sur ses biais inconscients (que nous avons toutes!) qui mènent à des disparités dans le traitement et l'observation des enfants en fonction de facteurs tels que leur origine ethnique, leur genre, leurs compétences, leur apparence physique ainsi que leur situation socioéconomique et linguistique. Ces iniquités représentent des obstacles importants et préjudiciables au développement et à l'épanouissement des enfants (Derman-Sparks et al., 2016).

Tenir compte de la diversité signifie aussi de l'aborder à travers ses gestes pédagogiques pour permettre à tous les enfants, qu'ils présentent ou non certains marqueurs de diversité, d'y être sensibilisés. Ce faisant, les enfants développent des représentations positives de leurs identités et des attitudes d'ouverture et d'empathie, tout en évitant le développement d'attitudes de supériorité découlant d'une appartenance à une ou plusieurs sphères de la culture dominante² (Derman-Sparks et al., 2016). Il est important que les enfants puissent voir leurs reflets et leurs identités dans le matériel pédagogique utilisé dans les différentes routines et activités de la classe. Les différences sont donc rendues visibles, en veillant toutefois à ce qu'elles ne soient pas essentialisées, folklorisées ou que certains stéréotypes ne soient pas renforcés. Sans être exhaustives, quelques pistes d'action sont proposées dans les lignes qui suivent pour tenir compte de la diversité, peu importe son degré de présence en classe.

L'éveil aux langues, qui consiste à mettre les enfants en contact avec des corpus oraux ou écrits dans différentes langues (Armand et Maraillet, 2013), permet aux enfants plurilingues de reconnaître leurs identités linguistiques dans les activités réalisées à l'école. Plus largement, il

Tenir compte de la diversité signifie aussi de l'aborder à travers ses gestes pédagogiques pour permettre à tous les enfants, qu'ils présentent ou non certains marqueurs de diversité, d'y être sensibilisés.

favorise une sensibilisation à la diversité linguistique, présente dans toutes les régions du Québec. Le projet ÉLODiL³ propose plusieurs ressources d'éveil aux langues telles que des guides et vidéos pédagogiques. Dans cet esprit, les [Albums plurilingues ÉLODiL](#), accessibles sur la plateforme Biblius.ca, regroupent 11 albums québécois de littérature jeunesse traduits dans plus d'une vingtaine de langues (Gosselin-Lavoie et al., 2021) ainsi que des jeux d'éveil aux langues et des fiches pédagogiques pour favoriser le développement langagier. Un principe à respecter lors de la mise en place de ces activités est de «proposer sans imposer» (Armand et Maraillet, 2013). Mettre de l'avant le fait qu'un enfant soit locuteur de telle ou telle langue, sans en avoir au préalable discuté avec lui ou avec sa famille, peut susciter différentes réactions. Certains enfants pourraient être mal à l'aise, gênés ou même, à l'éducation préscolaire, ne pas être conscients de leur réalité plurilingue. Il s'agit plutôt d'ouvrir la porte à cette diversité linguistique en utilisant des termes qui mettent de l'avant la compétence plurilingue,

1 Pour en savoir plus sur les biais inconscients, voir la vidéo de Maïté Saganash sur la plateforme Télé-Québec : briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51517/les-biais-inconscients.

2 Tel que l'affirme Derman-Sparks et al. (2016, p.13-14), la figure typique de la culture dominante - dans le contexte des États-Unis, qui peut très bien être transposé au Québec - correspond « au locuteur natif [du français ou] de l'anglais; chrétien; bien habillé; [...]; maison unifamiliale bien meublée et équipée (toujours très soignée); couple hétérosexuel marié avec un ou deux enfants biologiques, chacun disposant d'une chambre séparée; écoles bien équipées; emploi de professionnel ou de gestionnaire d'entreprise [etc.] » (Traduction libre).


3 La page Facebook ÉLODiL, qui rejoint plus de 4 000 abonnés, permet de rester à l'affût des nouveautés et ressources disponibles.




FREEMK

sans toutefois étiqueter les enfants. L'utilisation de termes englobants est donc à privilégier. Par exemple, on utilisera « tes » langues plutôt qu'uniquement « ta » langue (le français fait aussi partie des langues du répertoire des enfants qui en font l'apprentissage) ou encore, lorsqu'on veut éviter d'imposer une identité linguistique, parler des langues que l'enfant « connaît », qui sont « parlées dans sa famille », etc.

En tant que guide et passeuse culturelle, il est important que l'enseignante mette à disposition des enfants des œuvres « miroirs », qui leur permettent de se reconnaître, des œuvres « fenêtres », qui leur permettent de découvrir d'autres réalités, ainsi que des livres faisant office de « portes coulissantes » pour entrer dans le monde créé par l'auteur et l'illustrateur et s'ouvrir sur d'autres perspectives, encourageant ainsi la réflexion et l'action (Bishop, 1990).

À cet effet, différentes ressources, comme  **Kaléidoscope**, des bibliographies sélectives de littérature jeunesse⁴, des blogues⁵ ou encore des librairies spécialisées⁶ sont à consulter pour garnir sa bibliothèque de classe. Encore une fois, rappelons la nécessité d'exercer un jugement critique dans la sélection des albums. Certaines illustrations, bien que se voulant inclusives ou traitant de sujets éthiques, peuvent parfois présenter des contenus stéréotypés et qui ne représentent pas nécessairement la réalité des individus qu'elles souhaitent dépeindre, ce qui peut contribuer à la reproduction des inégalités (Armand et Gosselin-Lavoie, 2019, p. 2). On veillera également à proposer une sélection d'œuvres qui mettent en valeur des personnages principaux qui présentent différents marqueurs de diversité qui font preuve d'agentivité⁷, sans pour autant que la trame du récit ne tourne toujours autour de cette diversité.

Mettre en œuvre une prévention « inclusive »

Lorsqu'il est question de prévention dans le  **Programme-cycle de l'éducation préscolaire** (MÉQ, 2021), deux types d'activités préventives sont recommandées. Les activités de prévention universelle sont « des activités spécifiques et continues à tous les enfants » (p. 5). Les activités de prévention ciblée sont quant à elles « des interventions spécifiques, différenciées et intensifiées en réponse aux besoins des enfants chez qui on a décelé un niveau plus élevé de vulnérabilité ou certaines difficultés » (p.5). À l'instar de Borri-Anadon et Charron (2022), nous sommes d'avis qu'une prévention qui se veut inclusive passe par une prévention écosystémique dans laquelle les enfants ne portent pas la responsabilité des « difficultés » vécues (comme le sous-entend une approche de prévention ciblée). Ces défis appartiennent plutôt à l'ensemble des acteurs scolaires qui gravitent autour de l'enfant. En effet, l'approche écosystémique tient compte des différents systèmes qui exercent une influence sur le développement de l'enfant, tels que la famille et la communauté, dont fait partie l'école. En d'autres mots, il s'agit d'adapter les situations d'apprentissage offertes aux besoins et aux intérêts des enfants plutôt que de s'attendre à ce que tous les enfants « répondent » de la même façon à ces situations d'apprentissage. Nous proposons dans les lignes qui suivent des exemples d'adaptation des pratiques pour mieux répondre aux besoins des enfants. Puis, vu l'importance de la collaboration école-famille-communauté dans une approche de prévention écosystémique, nous mettons ensuite de l'avant des principes pour favoriser les relations école-famille en milieu pluriethnique et plurilingue.

4 Par exemple : enseignerlitteraturejeunesse.com/2020/06/06/une-education-anti-raciste-ok-mais-comment/

5 Par exemple : [Mistikrak!](#)

6 Par exemple : Librairie l'[Euguélonne](#) et librairie [Racines](#).

7 L'agentivité se définit ainsi : Capacité d'un être à agir sur les autres et le monde, considérée à l'aune de ses propres expériences et perceptions quant à celle-ci. (www.lalanguefrancaise.com)



123RF / WARONGDECH

Afin de pouvoir adapter ses interventions en fonction des besoins de l'enfant, il est tout d'abord nécessaire de prendre conscience de ceux-ci. Cela passe certes par l'observation dans le cadre des différents contextes d'apprentissage en classe, mais également par un intérêt et une curiosité sincère envers l'enfant ainsi que sa famille. Il ne s'agit pas ici de proposer des activités distinctes de celles proposées aux autres enfants. Prenons l'exemple d'un enfant en apprentissage du français qui joue dans le coin restaurant lors du jeu libre. Comme l'enseignante pose un regard réflexif et bienveillant sur cet enfant et qu'elle a une bonne connaissance de son profil et de sa réalité, elle comprend qu'il préfère parfois jouer seul plutôt que de s'engager dans des scénarios de jeu avec les autres. En effet, l'enseignante comprend qu'il n'est pas aisé pour cet enfant de communiquer en utilisant le vocabulaire en français propre à cette thématique. Cela lui permet ainsi de moduler ses attentes envers lui. Bien que l'enseignante n'ait pas de compétences dans la langue parlée par l'enfant, elle intervient pendant le jeu en prenant le rôle d'une cliente. Pour communiquer, en plus d'adapter son débit et son vocabulaire, elle utilise des gestes, pointe les objets en insistant sur la façon de les nommer, etc. Elle demande également à l'enfant s'il connaît le nom des actions ou des objets en question dans la langue qu'il parle à la maison. Elle a pour ce faire appris les mots pour les lui demander dans cette langue. Afin de légitimer le bagage de connaissances linguistiques de l'enfant, elle répète ce mot dans les deux langues. De plus, elle a instauré, dans sa classe, un climat d'ouverture à la diversité linguistique grâce à différentes activités d'éveil aux langues⁸ réalisées en collaboration avec les familles. Ainsi, lorsqu'elle répète les mots dans d'autres langues, les autres enfants qui jouent aussi dans le coin restaurant sont curieux et prennent plaisir à répéter, eux aussi, ces mots. Ceci contribue à favoriser un climat d'ouverture à la diversité linguistique auprès de tous les enfants de la classe (Gosselin-Lavoie, sous presse).

L'enseignante adapte donc ses pratiques pour entrer en contact avec l'enfant et le soutenir dans le contexte des activités de la classe. Lorsque le contexte le permet, il est également pertinent, toujours selon une perspective de prévention inclusive et écosystémique, que les autres actrices scolaires (p. ex. enseignante de soutien linguistique, enseignante ressource, orthopédagogue, etc.) interviennent directement dans le contexte des activités de la classe. Elles agissent alors de concert avec l'enseignante et en fonction des besoins d'un petit groupe d'enfants, plutôt que de les retirer de la classe pour effectuer des activités qui s'avèreraient décontextualisées. Par exemple, l'enseignante de soutien linguistique pourrait intervenir dans le contexte

8 Vous trouverez des exemples d'activités dans le guide [Éducation interculturelle et diversité linguistique](#). Vous pouvez également visionner la vidéo [Éveil aux langues et développement de l'oral au préscolaire](#). Ces deux ressources sont disponibles sur le site [ÉLODIL](#).

Lorsque le contexte le permet, il est également pertinent, toujours selon une perspective de prévention inclusive et écosystémique, que les autres actrices scolaires (p. ex. enseignante de soutien linguistique, enseignante ressource, orthopédagogue, etc.) interviennent directement dans le contexte des activités de la classe.

de la classe pour soutenir un enfant ou un petit groupe d'enfants en apprentissage du français pendant la période de jeu. Elle pourrait interagir avec eux en les questionnant à propos de leur scénario de jeu, du matériel utilisé, en nommant des mots de vocabulaire en lien avec ce scénario, des actions, etc.

Toujours dans l'esprit d'adapter ses pratiques pour répondre aux besoins des enfants dans une perspective de prévention écosystémique et d'éducation inclusive, les familles représentent de précieux alliés. L'importance de la collaboration école-famille-communauté est d'ailleurs mise de l'avant dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021). Nous proposons ci-dessous trois pistes d'action qui peuvent contribuer à établir un rapport égalitaire avec les familles, c'est-à-dire des relations dans lesquelles les parents et les enseignantes se reconnaissent, de part et d'autre, comme des partenaires compétents (Audet, 2008). Cette relation est d'autant plus importante qu'il a été documenté que les parents immigrants ou en situation de défavorisation socioéconomique peinent à se sentir légitimes face à l'école (Vatz Laaroussi et al., 2008).

Une première piste d'action consiste à s'intéresser aux histoires et aux parcours migratoires des familles. Les familles ont toutes des expériences et des histoires uniques ainsi que des parcours migratoires diversifiés. Dans ce contexte, il devient pertinent et nécessaire de s'intéresser à elles avec bienveillance et sans chercher à tout prix à tout savoir. Pour certaines personnes, il peut être difficile de livrer certains détails de leur histoire ou de celle de leur enfant dès la première rencontre. L'accueil des familles et l'établissement d'un lien de confiance sont donc primordiaux dans cette démarche et il est nécessaire de créer des occasions de rencontre (p. ex. prendre le temps nécessaire lors des rencontres de parents, inviter les parents à venir passer du temps en classe, organiser des diners ou sorties collectives, etc.). De plus, les parcours migratoires

sont souvent semés d'embûches, même dans les cas où l'immigration était planifiée, et peuvent être accompagnés d'une situation, d'une durée plus ou moins longue, de défavorisation socioéconomique. Il est important de se rappeler que les expériences de scolarisation des parents, au Québec ou dans d'autres régions du monde, sont souvent les seules qu'ils ont connues. Surtout à l'éducation préscolaire, les parents sont en plein processus d'appropriation de leur rôle de parent d'un enfant qui fréquente l'école, ou autrement dit, de parent « d'élève », et leur conception du rôle de l'école peut influencer la manière dont ils établiront leur relation avec le personnel scolaire.

Une deuxième piste d'action consiste à s'ouvrir à une variété de modèles de relation entre l'école et les familles. En cohérence avec l'idée que les familles ont des profils, des réalités et des expériences diversifiées, il y a lieu de se questionner sur les manières de collaborer avec l'école qui leur sont proposées. Favorisent-elles la participation de toutes les familles? Tiennent-elles compte des horaires atypiques de plusieurs parents? L'information est-elle accessible? Il est donc important d'offrir aux parents différentes façons de collaborer (p. ex. les inviter à venir pendant le jeu libre, à animer une activité avec laquelle ils se sentent à l'aise, à lire une histoire en classe ou à la maison). Dans le cadre d'une vaste recherche-action dans laquelle les *Albums plurilingues ÉLODiL* ont été exploités dans une perspective de collaboration école-famille (Armand et al., 2021), des parents se sont sentis plus outillés pour soutenir leur enfant même s'ils étaient à distance de l'école (Gosselin-Lavoie et Charette, 2023, soumis). Le matériel envoyé par l'école en lien avec ces albums, avec les interactions parents-enfants et avec les activités vécues à l'école a permis ce sentiment.

On peut aussi porter attention à diversifier les modalités de communication pour « amoindrir » une barrière linguistique, par exemple en envoyant des documents en français, mais en format électronique pour que les parents puissent avoir accès à une traduction s'ils ne sont pas en mesure de lire le français. À cet effet, et cela même si tous les parents ne maîtrisent pas le français, une communication régulière et positive avec eux est à privilégier. Cela peut être fait au moyen de photos, ce qui permet de créer un lien avec les parents et facilite la communication lorsque des éléments plus délicats doivent être abordés à propos de l'enfant.

Finalement, une troisième piste d'action consiste à s'appuyer sur les forces et sur les connaissances des familles. Dans une perspective d'éducation inclusive, il convient de considérer les parents comme des partenaires légitimes (Audet, 2008), c'est-à-dire comme possédant un ensemble de connaissances et de compétences (notamment des connaissances linguistiques autres que le français) même si ce capital n'est pas celui qui est généralement valorisé par l'école. En offrant des occasions diverses de participation à la vie de l'école, tel que proposé dans les pistes d'action



FREEPIK

énoncées précédemment, on permet aux familles de « se présenter » autrement et il devient alors possible d'établir une relation plus égalitaire avec elles. Il ne faut pas non plus oublier que plusieurs familles mettent en œuvre des stratégies « invisibles » (Charette, 2016) aux yeux de l'école afin de soutenir leur enfant et que plusieurs parents n'ont peut-être pas eux-mêmes été scolarisés dans des systèmes scolaires qui valorisent la collaboration école-famille-communauté. À cet égard, une attitude d'ouverture et une certaine décentration sont nécessaires. En effet, en se mettant « dans les souliers » des familles qui pourraient s'investir davantage à distance de l'école et en adaptant ses attentes envers les parents en termes de participation, les enseignantes prennent en compte la diversité.

L'idée principale à garder en tête : une école inclusive s'adapte aux réalités et aux besoins des élèves et de leurs familles... plutôt que le contraire!

Références bibliographiques

Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives*, 38(1), 17-44. bit.ly/3SO10HU

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Audet, G., Borri-Anadon, C., Charrette, J., Magnan, M.-O. et Larivée, S. (2021). *Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues* (Rapport de recherche. Programme actions concertées.). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. bit.ly/3T6OK6V

Armand, F. et Maraillet, E. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique (Guide pédagogique). En ligne. bit.ly/314ndMT

Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant « d'une autre culture » sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 333-350. bit.ly/3SKY3YD

Bishop, R. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix-xi.

Borri-Anadon, C. et Charron, A. (2022). Privilégier une prévention inclusive à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.). *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3^e éd., 23-31). Les Éditions CEC.

Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132. doi.org/10.7202/1038284ar

Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J. et Goins, C. M. (2016). *Anti-Bias Education for young children and ourselves* (2^e éd.). NAEYC Books.

Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada, *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. doi.org/10.7202/018088ar

Gosselin-Lavoie, C. (sous presse). Pédagogies inclusives prenant appui sur la diversité linguistique dans une classe de maternelle : perceptions des parents sur le développement de leur enfant en apprentissage du français. Dans Villa-Perez, V. et Tomc, S. (dir). *Plurilingues en devenir en France et ailleurs. Bilan et perspectives des recherches sociolinguistiques et didactiques*. Éditions Lambert Lucas.

Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2019). Utilisation d'albums bilingues par des familles bi/plurilingues : description des langues employées lors des lectures et des interactions. *La revue canadienne des langues vivantes*, 75(2), 105-127. doi.org/10.3138/cmlr.2018-0169

Gosselin-Lavoie, C. et Charette, J. (2023). *Quand l'école promeut des albums plurilingues de littérature jeunesse pour soutenir des pratiques inclusives de collaboration avec les familles en milieu pluriethnique et plurilingue* [article soumis pour publication]. Université de Montréal et Université du Québec à Montréal.

Gosselin-Lavoie, C., Maynard, C. et Armand, F. (2021). Les Albums plurilingues ÉLODiL pour soutenir l'enseignement à distance. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 14. bit.ly/315Q6Z9

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, (44)2021. doi.org/10.4000/rec.3300

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

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. doi.org/10.7202/019682ar



Pratiques adaptées à l'âge préscolaire pour favoriser l'intérêt et les apprentissages des enfants en lien avec le langage écrit

Roxane Drainville

*Professeure à l'éducation préscolaire et à la formation pratique,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

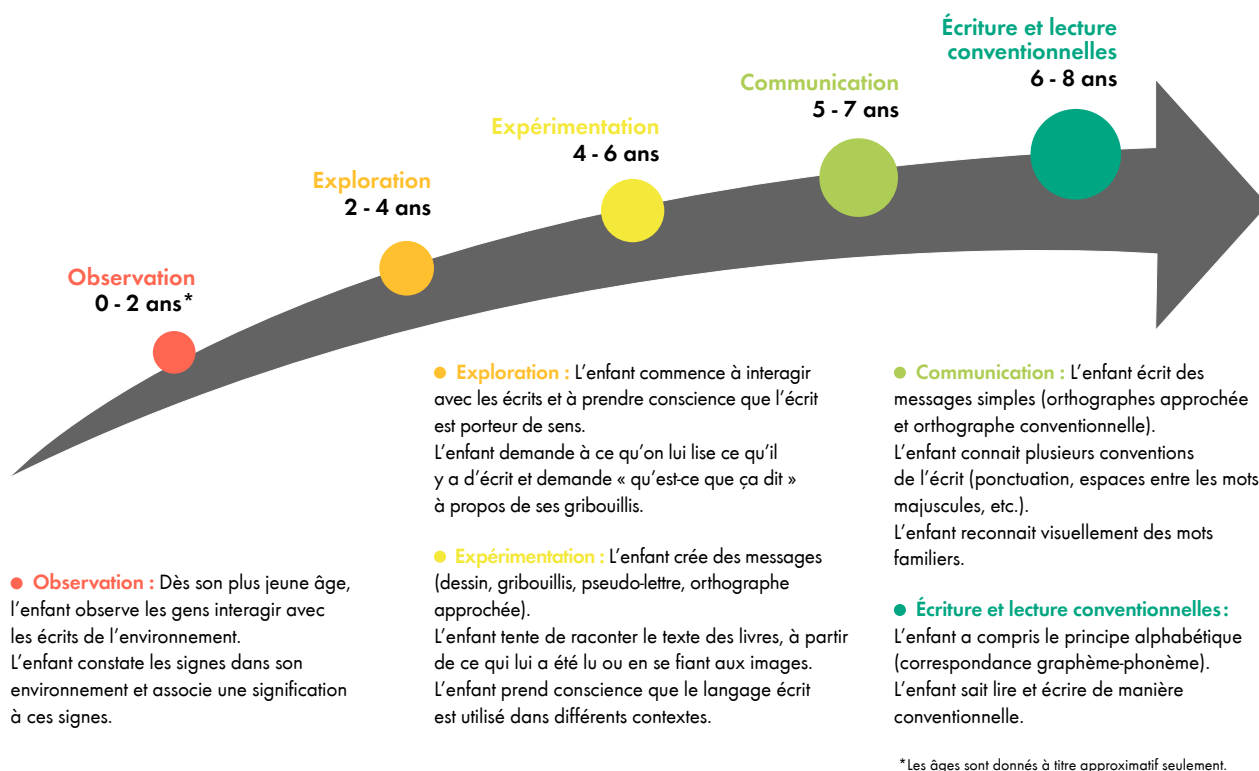
Joanie enseigne en maternelle 4 ans et a constaté que les enfants de sa classe n'ont pas tous le même enthousiasme envers le langage écrit. Certains démontrent déjà de l'intérêt à écrire des mots et des messages, alors que d'autres ne s'intéressent pas du tout aux écrits. Elle aimerait soutenir le développement du langage écrit chez tous les enfants de son groupe, mais se demande ce qu'elle pourrait mettre en place pour respecter le rythme et les intérêts de chacun. Cet article propose d'abord de comprendre le processus du développement du langage écrit chez l'enfant d'âge préscolaire. Ensuite, il présente deux interventions qui permettent d'offrir un soutien individualisé et de susciter l'intérêt des enfants envers les apprentissages en lien avec le langage écrit.

Chaque enfant arrive ainsi à la maternelle avec ses propres conceptions au sujet du langage écrit, lesquelles varient selon la fréquence et la qualité des interactions sociales vécues autour de la lecture et de l'écriture.

Le processus de développement du langage écrit chez l'enfant d'âge préscolaire

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont plongés dans un environnement dans lequel le langage écrit est omniprésent. Ils observent les gens autour d'eux qui lisent et qui écrivent, et ils interagissent avec eux au sujet de ces écrits. Ces interactions les amènent progressivement à développer leur compréhension des fonctions et du fonctionnement du langage écrit (Charron et al., 2022; Otto, 2019). Chaque enfant arrive ainsi à la maternelle avec ses propres conceptions au sujet du langage écrit, lesquelles varient selon la fréquence et la qualité des interactions sociales vécues autour de la lecture et de l'écriture.

Figure 1. Continuum du développement du langage écrit chez l'enfant d'âge préscolaire (Traduit et inspiré de Otto, 2019, p. 37)



Certains enfants sont ainsi au stade de l'observation, d'autres à celui de l'exploration, mais la plupart se situent au stade de l'expérimentation (voir Figure 1). Il peut même arriver que des enfants aient déjà atteint le stade de la communication ou celui de l'écriture et de la lecture conventionnelles. L'essentiel est de considérer le niveau actuel de chaque enfant afin de l'amener graduellement vers le stade suivant (Otto, 2019). Si Joanie essaie d'enseigner de manière formelle l'orthographe conventionnelle des mots ou le code écrit à un enfant de sa classe qui a une idée très vague de l'utilité du langage écrit (stade de l'observation ou de l'exploration), cela sera peu productif. Ce dernier aura du mal à faire le transfert de cet apprentissage. Il serait alors plus profitable de proposer à l'enfant des occasions signifiantes d'observer et d'expérimenter le langage écrit dans différents contextes et à différentes fins. Au contraire, un enfant qui utilise déjà des orthographe approchées et qui désire utiliser le langage écrit pour communiquer avec autrui se retrouve dans une posture propice à l'apprentissage du code écrit et des conventions d'écriture, ainsi que de stratégies pour découvrir l'orthographe conventionnelle des mots. Bien connaître le processus de développement du langage écrit peut ainsi aider Joanie à cibler les interventions appropriées pour amener chaque enfant vers le stade suivant du continuum.

L'essentiel est de considérer le niveau actuel de chaque enfant afin de l'amener graduellement vers le stade suivant.

OTTO, 2019

Aménager la classe pour favoriser le développement du langage écrit

L'environnement dans lequel sont plongés les enfants au quotidien joue un rôle important dans leur développement du langage écrit dans la mesure où il leur offre des occasions d'observer et d'interagir avec les écrits (p. ex. livres, affiches, étiquettes) et le matériel d'écriture (p. ex. papiers, crayons, enveloppes, calepins) qui y est présent (Charron et al., 2021). Pour soutenir le développement langagier des enfants qui n'ont pas eu la chance de bénéficier d'interactions fréquentes et de qualité au sujet du langage écrit, offrir un environnement préscolaire riche en écrits et proposant différents matériels d'écriture s'avère nécessaire.



Exemple d'écrits dans le coin vétérinaire



Exemple d'écrits dans le coin hôpital

Même si l'aménagement physique de la classe est riche en écrits, les interactions de l'adulte sont essentielles pour soutenir le développement du langage écrit des enfants.

GUO ET AL. 2012

Aménager dans la classe des espaces confortables et attrayants pour la lecture et pour l'écriture (coin lecture et coin écriture) est une première intervention que peut faire Joanie. Le coin lecture pourrait notamment contenir un tapis et des coussins pour le rendre chaleureux et confortable, ainsi que des peluches à qui faire la lecture

(Drainville et Charron, 2021). Le coin écriture, quant à lui, pourrait inclure des modèles de mots à écrire ainsi qu'un endroit pour exposer les productions écrites des enfants (p. ex. un babillard, une bibliothèque pour les histoires qu'ils créent, une boîte aux lettres pour les messages) (Drainville et Charron, 2021). Dans les différents coins de la classe, Joanie peut également ajouter des écrits (p. ex. une carte du monde, une carte conceptuelle en lien avec la thématique mensuelle, des productions écrites des enfants, des listes des prénoms, des calendriers) et du matériel d'écriture (p. ex. des lettres aimantées, des autocollants de lettres, des crayons, des calepins et des agendas). Même si l'aménagement physique de la classe est riche en écrits, les interactions de l'adulte sont essentielles pour soutenir le développement du langage écrit des enfants (Guo et al., 2012). Joanie doit donc s'assurer d'attirer l'attention des enfants sur ces écrits et de faire du modelage, en contexte de jeu par exemple, de l'utilisation qu'il est possible d'en faire (tout en laissant aussi les enfants faire leurs propres expérimentations). Elle pourrait ainsi prendre le rôle d'une cliente qui va faire son épicerie et mentionner à voix haute qu'elle trouve cela très pratique de pouvoir consulter les étiquettes des produits à vendre pour connaître leur coût. Elle peut également apporter une liste d'achats et un dépliant publicitaire afin de faire le modelage de leur utilisation dans le contexte du jeu de l'épicerie.

Intervenir en contexte de jeu pour soutenir le développement du langage écrit

Le jeu de faire semblant (jeu symbolique, jeu d'imitation) présente un contexte avantageux pour soutenir le développement du langage écrit des enfants (Drainville, 2023; Marinova et al., 2019). En effet, ce jeu permet à l'enseignante d'intervenir auprès d'un petit groupe d'enfants à la fois et donc, d'adapter ses interventions à chacun. De plus, comme le jeu de faire semblant est initié par les enfants et choisi en fonction de ce qu'ils aiment (rôles, situation imaginaire, scénario), il permet à Joanie de leur faire découvrir le langage écrit de manière contextualisée et en lien avec leurs intérêts.

Pour soutenir le développement du langage écrit en contexte de jeu de faire semblant, Joanie doit d'abord prendre le temps d'observer les enfants jouer. Cette observation lui permettra de constater l'utilisation (ou non) du langage écrit dans leurs jeux. Elle pourra ainsi cibler une intention pédagogique qui découle du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021) et qui s'arrime bien au jeu des enfants : les amener à interagir avec l'écrit; les amener à connaître les conventions propres à la lecture et à l'écriture; les amener à découvrir les fonctions de l'écrit; les amener à connaître les lettres de l'alphabet.

Tableau 1. Exemples d'interventions en contexte de jeu de faire semblant

Observations de Joanie	Intentions pédagogiques	Rôles qu'elle peut prendre pour orienter le jeu
Des enfants jouent à la clinique vétérinaire. Ils utilisent la trousse de médecin pour examiner les toutous qui représentent les animaux blessés et malades. Les vétérinaires et les propriétaires d'animaux n'utilisent pas d'écrits.	Amener les enfants à interagir avec l'écrit et à découvrir les fonctions de l'écrit.	Joanie pourrait proposer de jouer le rôle de la secrétaire de la clinique. Elle pourrait ensuite demander aux propriétaires d'animaux de prendre un numéro à leur arrivée, de feuilleter une revue en attendant, de créer un dossier pour leur animal (fiche), ou de planifier un prochain rendez-vous (consulter un calendrier et remettre une carte de visite). Elle ferait du modelage et, par la suite, d'autres enfants pourraient jouer ce rôle.
Des enfants jouent à l'hôpital et à la pharmacie. L'enfant qui joue le médecin gribouille sur un papier une ordonnance que le patient doit apporter à la pharmacienne.	Amener les enfants à approfondir leur connaissance des lettres de l'alphabet (nom et son).	Joanie pourrait prendre le rôle d'une autre pharmacienne (ou d'une technicienne de laboratoire) et proposer à la pharmacienne d'identifier les remèdes en utilisant les orthographes approchées (p. ex. « pikpu », « malalatète », « vomistop »). Si l'idée est adoptée par les enfants, Joanie peut proposer la liste des remèdes au médecin qui rédige les ordonnances.
Des enfants jouent au restaurant. Un garçon décide de créer un menu. Il y inscrit dans la section des desserts : « gatoalafrese », « gatoalavani », « gatocaraml » et « bananenutéla ».	Amener les enfants à connaître les conventions propres à la lecture et à l'écriture (séparer les mots par un espace).	Joanie prend le rôle d'une cliente et demande à voir le menu du restaurant. En le consultant, elle demande l'aide du serveur pour déchiffrer les choix de desserts. Elle souligne combien les choix sont intéressants, mais qu'elle a du mal à connaître la saveur des gâteaux qui est inscrite (provoquer un échange au sujet des espaces entre les mots).

Puis, elle sera en mesure de réfléchir à différents rôles qu'elle pourrait jouer dans la situation imaginaire afin d'orienter subtilement le scénario de jeu et les personnages joués par les enfants vers son intention pédagogique, et ce, sans interrompre le cours du jeu. Le **Tableau 1** illustre la démarche d'observation et de planification de Joanie.

Conclusion

Pour mettre en œuvre des pratiques adaptées aux enfants de sa classe d'éducation préscolaire, Joanie doit se souvenir que chaque enfant se développe à son rythme, en fonction des interactions sociales qu'il a vécues autour des écrits de son environnement. L'apprentissage du langage écrit ne se limite pas à l'apprentissage d'un code et de conventions, mais concerne également l'apprentissage d'une façon de communiquer. C'est pourquoi l'enfant a besoin d'observer, d'explorer et d'expérimenter avec le langage écrit pour découvrir ses fonctions et lui donner du sens. En proposant un environnement préscolaire riche en écrits et en matériel d'écriture, en attirant l'attention des enfants sur le langage écrit et en interagissant en contexte de jeu de faire semblant, Joanie peut soutenir de manière individualisée le développement du langage écrit chez tous les enfants de sa classe.

Références bibliographiques

- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C.** (2021). Laménagement 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* (166-185). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M.** (2022). L'apprenti lecteur-scribeur. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.) *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (29-48). Chenelière Éducation.
- Drainville, R.** (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la Perspective vygotskienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. depositum.uqat.ca/id/eprint/1403
- Drainville, R. et Charron, A.** (2021, 17 novembre). Comment aménager l'environnement physique de la classe d'éducation préscolaire pour favoriser l'émergence de l'écrit? *Le blogue*. Les Éditions Passe-Temps. bit.ly/3uP8Ngy
- 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*, 35(3), 308-327. bit.ly/3ULIp39
- Marinova, K., Dubé, F., Dumais, C., Grégoire, P., Moldoveanu, M., Rajotte, T. et Campbell, B.** (2019). *Lire et écrire dans des situations d'apprentissage issues du jeu : construire un savoir partagé* [Rapport de recherche. Programme actions concertées]. Fonds de recherche Société et Culture. bit.ly/3V43FAf
- Ministère de l'Éducation du Québec.** (2021). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3T2V6nG
- Otto, B.** (2019). *Literacy Development in Early Childhood: Reflective Teaching for Birth to Age Eight* (2^e éd.). Waveland Press.

Savoir saisir les occasions pour favoriser le développement du langage oral des enfants

Christian Dumais

*Professeur titulaire de didactique du français,
Université du Québec à Trois-Rivières*

Depuis quelque temps, Élyse, enseignante de maternelle, se rend compte qu'elle parle beaucoup plus que les enfants de son groupe pendant la journée. Elle se demande comment elle pourrait saisir les différentes occasions qui se présentent à elle chaque jour pour favoriser une plus grande prise de parole de tous les enfants. Afin de répondre au questionnement d'Élyse, cet article propose différentes stratégies et pratiques qu'il est possible de mettre en place avant, pendant et après le jeu symbolique, lors des routines et des transitions ainsi qu'à la collation pour favoriser le développement du langage oral des enfants.

«Démontrer sa compréhension», «Élargir son vocabulaire», «Expérimenter une variété d'énoncés» et «Développer sa conscience phonologique» sont quelques-unes des composantes du langage oral présentes dans le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021, p. 16). Pour que l'enfant puisse mettre en pratique ces composantes, il est essentiel que des contextes signifiants et stimulants lui soient proposés. Le jeu, et plus spécifiquement le jeu symbolique, est sans contredit le meilleur contexte (Bodrova et Leong, 2012).

Le jeu symbolique

Le jeu symbolique, aussi appelé «jeu de faire semblant», implique la création d'une situation imaginaire où l'enfant «substitue la réalité par des objets, des actions ou des verbalisations transformées au gré de ses besoins

et désirs» (Lemay et al., 2019, p. 47). C'est souvent à travers ce jeu que les enfants se révèlent le plus, car il n'y a pas d'échec possible. Les erreurs sont sans conséquence, car ce sont les personnages qui les commettent et non les enfants. Cela amène les enfants à prendre davantage de risques, ce qui fait en sorte que certains enfants silencieux en classe ou qui n'ont pas le français comme langue première osent prendre la parole dans le jeu à travers des personnages (Dumais et al., 2023). Le jeu symbolique s'avère donc un contexte signifiant pour les enfants, notamment parce qu'ils choisissent ce qu'ils font. C'est aussi une occasion pour eux d'apprendre et de faire des réinvestissements tangibles en lien avec le langage oral (p. ex. vocabulaire, actes de parole¹, conscience phonologique, etc.). Le jeu symbolique constitue donc un contexte privilégié pour le développement du langage oral, et ce, tant avant, pendant qu'après le jeu.

¹ « Les actes de parole sont des énoncés réalisés par les enfants dans différentes situations de leur quotidien » (Soucy et Dumais, 2020b, p. 6). « Saluer, interrompre quelqu'un, faire part d'un besoin ou de son insatisfaction, remercier, poser une question, se présenter, donner un ordre et s'excuser sont des exemples d'actes de parole » (Dumais et Soucy, 2020b, p. 5).



Avant le jeu symbolique

Pour jouer, les enfants ont besoin de connaissances sur le monde qui les entoure. En effet, «les connaissances que les enfants ont de la réalité sont mises au profit du jeu» (Marinova, 2014, p. 104). Cependant, les connaissances des enfants peuvent parfois être limitées ou bien les enfants peuvent ne pas du tout être familiers avec certaines réalités ou certains thèmes (p. ex. le fleuriste ou l'animalerie). Cela peut les empêcher de jouer avec leurs camarades ou limiter la durée du jeu. Afin d'aider les enfants à avoir des connaissances sur un thème, la littérature jeunesse s'avère fort utile (Dumais et Soucy, 2020a). Déjà utilisée régulièrement en classe de maternelle, la littérature jeunesse, par l'entremise d'une lecture interactive, peut être l'occasion de questionner les enfants et de leur présenter des mots, des actions, des réalités, des scénarios, des actes de parole², etc. en lien avec un thème qui les intéresse ou qui est déjà utilisé dans leurs jeux. Ainsi, lorsque la lecture est effectuée avant un moment consacré aux jeux, cela permet aux enfants d'avoir de nouvelles connaissances qu'il leur est possible de réinvestir dans leurs jeux symboliques. Lors de ces derniers, il peut être gagnant de rendre accessibles les livres lus et de mettre à la disposition des enfants des images sous lesquelles il est écrit ce qu'elles représentent. Par exemple, les images peuvent représenter différents rôles possibles en fonction du thème abordé. De cette façon, lorsque les enfants jouent, ils peuvent se référer aux livres et aux images qui illustrent ce qu'ils ont vu dans les livres pour bonifier leurs jeux et utiliser à l'oral et même à l'écrit les nouveaux apprentissages³.

Afin d'aider les enfants à avoir des connaissances sur un thème, la littérature jeunesse s'avère fort utile.

DUMAIS ET SOUCY, 2020A

Avant le jeu, il est également possible d'utiliser la littérature jeunesse comme déclencheur pour amener les enfants à substituer⁴, un élément essentiel du jeu symbolique (Soucy et Dumais, 2020a). Par exemple, à la suite de la lecture d'un livre⁵ où un personnage donne de nouvelles significations à une boîte de carton (elle devient un bateau, une montagne, un lit, etc.), l'enseignante peut apporter une boîte de carton en classe et demander aux enfants de lui donner une nouvelle signification. Cela amène entre autres les enfants à parler et à utiliser différents mots de vocabulaire pour faire part de la nouvelle signification de la boîte. De plus, ils sont amenés à expliquer et à décrire cette nouvelle signification pour se faire comprendre. Enfin, en rendant accessible la boîte de carton lors des périodes de jeux, il y a de fortes chances que les enfants l'utilisent et la transforment, ce qui pourra enrichir leurs jeux.

Pendant le jeu symbolique

L'enseignante peut contribuer de façon significative au développement du langage oral des enfants lors du jeu symbolique. Pour cela, il est important qu'elle prenne le temps

2 Consulter les articles de Dumais et Soucy (2020b) ainsi que de Soucy et Dumais (2020b) pour en savoir plus sur les actes de parole et la littérature jeunesse.

3 Consulter l'article de Dumais et Soucy (2020a) pour avoir plus d'explications et des exemples concrets.

4 Consulter Soucy et Dumais (2020a) pour connaître quatre façons de favoriser la substitution, dont avec la littérature de jeunesse.

5 Consulter Dumais et Soucy (2020c) pour avoir accès à une liste de 17 albums qui permettent de stimuler la substitution.

Lorsque l'enseignante adopte une posture ludique, elle observe donc le jeu des enfants et saisit les occasions pour favoriser le développement du langage oral.

d'observer les enfants et qu'elle adopte une posture ludique. Adopter une posture ludique signifie que l'enseignante « accompagne les enfants en jouant ou en soutenant leur jeu, accepte de partager avec eux le droit de décision dans le jeu et respecte leurs initiatives » (Marinova, 2014, p. 104). Elle peut même entrer complètement dans le jeu des enfants et devenir partie prenante de celui-ci à condition de respecter le jeu déjà en place (Dumais et al., 2023).

Lorsque l'enseignante adopte une posture ludique, elle observe donc le jeu des enfants et saisit les occasions pour favoriser le développement du langage oral. Par exemple, si l'enseignante se présente dans le coin vétérinaire en tant que stagiaire-vétérinaire et qu'elle demande à l'enfant-vétérinaire de lui nommer les différents animaux qu'il soigne, elle amène l'enfant à utiliser ce vocabulaire et peut l'aider s'il cherche certains mots. Elle peut également lui poser différentes questions, préférablement ouvertes, afin d'amener l'enfant à parler : comment faites-vous les radiographies? Quelles sont vos heures d'ouverture? Pourquoi êtes-vous fermés le dimanche? En tant que stagiaire-vétérinaire, c'est aussi l'occasion pour elle d'être aux aguets et de saisir différentes occasions pour amener le jeu plus loin, et ce, à condition que les enfants soient d'accord. Par exemple, si l'enfant-vétérinaire lui nomme les heures d'ouverture et qu'il n'y a pas d'horaire affiché dans la clinique vétérinaire, elle peut lui suggérer d'en créer un. En plus de favoriser le développement du langage oral avec sa question, elle amènera l'enfant à utiliser le langage écrit.

Après le jeu symbolique

Même lorsqu'il est terminé, le jeu peut permettre le développement du langage oral des enfants. En effet, il est possible pour l'enseignante d'amener les enfants à parler de leurs jeux par l'entremise d'une causerie réalisée à la suite de moments de jeux. Plutôt que d'avoir lieu en début de journée, la causerie peut avoir lieu plus tard dans la journée. En la faisant après les moments de jeux, elle suscite davantage l'engagement des enfants (Dumais et Soucy, 2022a). Ceux-ci ont habituellement tous quelque chose à dire et les propos sont plus riches, car les enfants ont tous joué ou été en action juste avant ce temps d'échange.



PEKELS / YAN KRUKAU



Afin d'aider les enfants à prendre la parole et pour les aider à se souvenir d'éléments de leurs jeux, l'enseignante peut prendre des photos des enfants en action lors de leurs jeux. Elle peut aussi les filmer ou encore leur présenter des objets qu'ils ont utilisés.

Afin d'aider les enfants à prendre la parole et pour les aider à se souvenir d'éléments de leurs jeux, l'enseignante peut prendre des photos des enfants en action lors de leurs jeux. Elle peut aussi les filmer ou encore leur présenter des objets qu'ils ont utilisés (p. ex. la boîte de carton qui a été transformée pendant le jeu). Pour cela, il est important qu'elle soit attentive à ce qui se passe en classe lorsque les enfants jouent afin d'être en mesure de poser différentes questions sur ce qu'elle a vu et entendu. En effet, à partir de photos et de vidéos projetées sur un tableau numérique interactif ou d'objets qui sont montrés aux enfants, l'enseignante peut leur demander de raconter ce qu'ils faisaient, d'expliquer une substitution effectuée, de justifier l'utilisation d'un objet plutôt que d'un autre, de décrire un personnage, etc. Elle amène ainsi les enfants à utiliser une variété de conduites discursives⁶ : raconter, expliquer, justifier, argumenter, décrire, etc. (Dumais et Soucy, 2022b). L'enseignante peut aussi saisir cette occasion pour amener les enfants à mettre en mots des émotions vécues. C'est également une occasion

pour elle de revenir sur l'utilisation d'actes de parole, qu'ils aient été bien ou moins bien mis en pratique par les enfants. Par exemple, l'enseignante peut présenter un court extrait vidéo d'un enfant qui fait part adéquatement de son insatisfaction au restaurant (acte de parole : faire part de son insatisfaction) afin qu'il explique le contexte et comment il s'y est pris.

Amener les enfants à parler de leurs jeux leur permet de développer un langage différent de celui du quotidien. En effet, dans une majorité de situations de la vie familiale et de classe, les enfants parlent de ce qui se passe ici et maintenant à propos d'objets, de personnes et de situations de leur environnement immédiat. Ce langage peut être qualifié de « langage en situation » (Bechet, 2016) ou de « langage contextualisé » (Uccelli et al., 2018). Bien qu'essentiel et utile, il n'est pas suffisant à lui seul pour communiquer dans une multitude de situations et pour le développement ultérieur du langage écrit. En effet, l'enfant doit aussi développer un « langage d'évocation » (Bechet, 2016) aussi appelé « langage décontextualisé » (Uccelli et al., 2018) ou « langage scriptural » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Ce langage lui permet de parler de ce qui n'est pas présent, de parler à d'autres enfants de ce qu'ils n'ont pas vécu ou vu (p. ex. un enfant parle de ce qui s'est passé dans le jeu à d'autres enfants qui n'en faisaient pas partie). C'est donc parler hors d'une situation. Pour cela, l'enfant doit revenir à ce qui s'est passé précédemment (p. ex. une expérience passée dans le jeu) ou à ce qui pourrait éventuellement arriver (p. ex. prévoir ou imaginer un scénario de jeu).

Le langage d'évocation a pour avantage d'amener les enfants à utiliser un vocabulaire riche et précis pour se faire comprendre, à utiliser différentes conduites discursives (p. ex. pour expliquer, raconter, etc.), à exprimer la temporalité,

6 Pour avoir une définition de chacune des conduites discursives et des exemples, consultez le chapitre de Dumais et Soucy (2022b).

à avoir une syntaxe plus élaborée et structurée pour que les autres enfants comprennent bien le propos puisqu'ils étaient absents de la situation, etc. Il s'agit essentiellement des mêmes savoirs que les enfants devront mobiliser à l'écrit. En effet, le langage d'évocation «s'apparente au langage écrit en tant que forme décontextualisée comme l'est l'écrit» (Ministère de l'Éducation nationale, 2011, p. 7). De plus, il serait reconnu comme un prédicteur de la réussite scolaire ultérieure, d'où l'importance de le mettre en pratique à la maternelle (Uccelli et al., 2018). Enfin, mentionnons que le langage d'évocation ne se limite pas à la causerie à propos du jeu. Il peut notamment être mis en pratique lors de la lecture d'albums (p. ex. questionner les enfants sur ce qui s'est passé dans le livre à la suite de la lecture) ou lors de la collation (p. ex. parler d'événements qui se sont passés plus tôt dans la journée) (Gest et al., 2006).

Les routines et les transitions

Les routines et les transitions sont également d'excellents moments pour favoriser le développement du langage oral (Lachapelle, 2019). Plutôt que d'avoir lieu en silence, il est possible de profiter de ces moments pour amener les enfants à apprendre, entre autres, de nouveaux mots de vocabulaire et à développer leur conscience phonologique. Par exemple, lorsque vient le temps de mettre fin à une période de jeu libre, il peut être gagnant de chanter une chanson collectivement à propos de ce moment pour annoncer aux enfants qu'ils doivent commencer à ranger le matériel. Cette chanson, inventée ou existante⁷, pourra mettre l'accent sur les gestes à faire et les émotions ressenties. La même chose peut être faite pour annoncer le moment de la collation. Plusieurs chansons⁸ très courtes peuvent être utilisées pour amener les enfants à se diriger vers les tables pour manger. Lorsque vient le temps de s'habiller pour aller à l'extérieur, prendre quelques minutes pour chanter une chanson ou réciter une comptine qui présente les différents vêtements sera également une occasion pour les enfants d'apprendre des mots de vocabulaire de leur quotidien. C'est notamment le cas avec la chanson «Je m'habille pour aller dehors⁹», qui permet entre autres d'apprendre les étapes pour s'habiller en hiver en plus de travailler le vocabulaire et les rimes. De plus, il peut être amusant pour les enfants, lorsque l'enseignante veut les regrouper, d'appeler les enfants dont le prénom commence par un son en particulier. Comme il est possible de le constater, les occasions de favoriser le développement du langage oral sont nombreuses lors des routines et des transitions.

7 Il est possible d'utiliser une partie seulement des comptines ou des chansons. Voici deux exemples : Je range : bit.ly/49c5f7b et La chanson du rangement : bit.ly/3uPmaNM.

8 Voici deux exemples : Bon appétit! youtube.com/watch?v=32aBeDQA2g et Bon appétit! sur l'air de Frère Jacques : youtube.com/watch?v=e-YmUxFlrB4.

9 Consulter ce lien pour avoir accès à une vidéo de la chanson : youtu.be/F1hWGHZumo.



123RF / OKSIX

La collation

Parmi les routines de la journée, la collation est assurément un moment clé pour favoriser le développement du langage oral des enfants (Gest et al., 2006). Trop souvent, il est demandé aux enfants de manger en silence alors qu'il s'agit de l'une des rares occasions où il est possible d'entendre les enfants parler pour «vrai» (Dumais, 2019). Ils parlent de leur quotidien, de ce qui les intéresse à ce moment, de leurs préoccupations, etc. Lors de la collation, comme adultes, il ne faut pas hésiter à prendre place à table avec les enfants et à manger avec eux. En plus de favoriser un climat convivial et chaleureux, ce moment est l'occasion idéale de favoriser le développement du langage oral (Malenfant, 2021).

Il arrive que les enfants soient silencieux ou gênés, en particulier en début d'année scolaire. Dans ce cas, il peut être intéressant de demander aux parents, à l'aide de leur enfant, de coller sur une grande feuille des photos des membres de la famille, d'animaux domestiques et de voyages par exemple, et de dessiner des éléments qui représentent des intérêts de leur enfant. Cette grande feuille pourra par la suite être plastifiée et devenir un napperon¹⁰ sur lequel l'enfant pourra manger. Ce sera, par la même occasion, un excellent point de départ pour discuter avec des camarades de ce qui s'y trouve : « Ici, c'est ma mère. Elle s'appelle Nancy. On aime tous les deux la crème glacée. »

La collation est aussi un moment idéal pour amener les enfants à substituer. Il est possible de proposer aux enfants de tenter de transformer leur collation en un autre objet. Une peau de banane peut devenir un chapeau, un yogourt de la peinture et une cuillère un pinceau. En mentionnant en quoi leur collation est substituée, cela amène les enfants à utiliser une variété de mots de vocabulaire et à expliquer leur idée, ce qui favorise le développement du langage oral.

Conclusion

Cet article a été l'occasion de présenter différentes stratégies et pratiques qu'il est possible de mettre en place en classe pour favoriser le développement du langage oral des enfants de la maternelle. Que ce soit avant, pendant ou après le jeu, ou encore lors des transitions et des routines, ce qui inclut la collation, il est possible de favoriser le développement du langage oral des enfants et de saisir une multitude d'occasions pour faire parler les enfants.

Références bibliographiques

- Bechet, A.-L.** (2016). *L'importance du langage dans la démarche d'investigation au cycle 1*. [Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Université Savoie Mont Blanc]. DUMAS. [bit.ly/3wkBLPg](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Bodrova, E. et Leong, D. J.** (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygostkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. avec la coll. de Soucy, E.** (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire* (Rapport de recherche). Université du Québec à Trois-Rivières. [bit.ly/42JVZES](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Dumais, C., Castany-Owhadi, H. et Nolin, R.** (2023). La posture ludique de l'enseignante dans le jeu. *Revue préscolaire*, 61(2), 13-16. [bit.ly/42OajMs](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Dumais, C. et Soucy, E.** (2020a). La boîte pour jouer. *Revue Préscolaire*, 58(3), 25-30. [bit.ly/3wjQVeh](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Dumais, C. et Soucy, E.** (2020b). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans? *Revue Préscolaire*, 58(2), 5-8. [bit.ly/49HgX9w](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Dumais, C. et Soucy, C.** (2020c). *La littérature jeunesse pour stimuler la substitution. Présentation de 17 albums*. Université du Québec à Trois-Rivières. [bit.ly/49iupkd](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Dumais, C. et Soucy, E.** (2022a). Quand le jeu libre favorise l'engagement des enfants dans la causerie. *Revue préscolaire*, 60(3), 32-34. [bit.ly/3OODVnq](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Dumais, C. et Soucy, E.** (2022b). L'oral et ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Tome 2* (303-317). Chenelière Éducation.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. et Gill, S.** (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315. doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Lachapelle, J.** (2019). Les routines et les transitions : des moments privilégiés pour favoriser l'émergence de l'écrit. *Revue Préscolaire*, 57(4), 8-11. [bit.ly/3woCA0c](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- 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^e édition, 37-74). Presses de l'Université du Québec.
- Malenfant, N.** (2021). *Routines et transitions en services éducatifs. CPE, garderie, SGMS, maternelle 4 ans et 5 ans* (4^e édition). Presses de l'Université Laval.
- Marinova, K.** (2014). *L'intervention éducative au préscolaire. Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. [bit.ly/3T2V6nG](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Ministère de l'Éducation nationale.** (2011). *Le langage à l'école maternelle*. CNDP. [bit.ly/3PcMBnV](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.** (2015). *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I — L'oral — Fiches-repères*. Éduscol. [bit.ly/3OTUgaj](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Soucy, E. et Dumais, C.** (2020a). Quatre façons concrètes de favoriser la substitution. *Revue Préscolaire*, 58(3), 22-24. [bit.ly/3wjQVeh](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Soucy, E. et Dumais, C.** (2020b). L'album jeunesse, une ressource incontournable pour aborder les actes de parole. *Revue Préscolaire*, 58(4), 6-8. [bit.ly/3T3L9WX](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S. et Goldin-Meadow, S.** (2019). Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Midadolescence. *Child Development*, 90(5), 1650-1663. doi.org/10.1111/cdev.13034

¹⁰ Merci à Annie Charron pour cette excellente idée.

L'ÉDUCATION PAR LA NATURE POUR SOUTENIR DE SAINES HABITUDES DE VIE CHEZ LES ENFANTS.

Une porte ouverte sur leur développement à l'éducation préscolaire¹

Caroline Bouchard

Professeure titulaire, Directrice de l'Unité mixte de recherche (UMR) Petite enfance, grandeur nature, Psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs de la petite enfance, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Michèle Leboeuf

Professionnelle de recherche, UMR Petite enfance, grandeur nature, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Les auteures aimeraient remercier Marie-Maude Sabourin Laflamme pour son apport à l'article.

En début d'année scolaire, les parents de Sofia éprouvent des réserves à propos de l'éducation par la nature. À leurs yeux, les séances en milieu naturel représentent un risque pour la santé de leur fille, de même qu'une perte de temps. Jouer sous la pluie et dans la boue leur rappelle le camp de réfugiés qu'ils ont quitté pour venir vivre au Québec, et cela leur semble aux antipodes d'un environnement éducatif. Ce n'est toutefois qu'au mois d'avril qu'ils osent révéler leurs appréhensions initiales à l'enseignante de Sofia, après avoir constaté combien les séances de jeu en forêt ont au contraire été bénéfiques pour elle. Leur fille est en pleine santé, aime beaucoup jouer dehors et dort très bien. De plus, au fil des mois, elle a développé sa confiance en elle, son autonomie et son leadership, notamment au travers de la prise de risques sains. Ses habiletés langagières sont aussi impressionnantes, fortes des nombreuses interactions; elle raconte ses aventures avec moult détails. Au fil de ses découvertes et de ses explorations, elle cherche constamment à comprendre le monde qui l'entoure et cultive sa curiosité! L'éducation par la nature a ainsi permis de soutenir de saines habitudes de vie chez Sofia, tout en favorisant son développement global.

À Québec, le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) vise à favoriser le développement global de tous les enfants (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021). Les saines habitudes de vie constituent un axe du développement global et relèvent plus spécifiquement du domaine physique et moteur, notamment à travers quatre composantes: l'alimentation, la détente, l'hygiène et la sécurité. Le jeu est aussi au cœur des orientations du programme-cycle. On peut notamment y lire que « l'enfant devrait bénéficier chaque jour de deux

périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre, où il choisira avec qui et avec quoi il jouera » et que « sur une base quotidienne, l'enfant doit également avoir accès à des jeux extérieurs de qualité et diversifiés qui conviennent à son âge » (MÉQ, 2021, p. 9). Comment, concrètement, les enseignantes et les enseignants à l'éducation préscolaire peuvent-ils soutenir les saines habitudes de vie dans le jeu des enfants, dans la visée de leur développement global? L'éducation par la nature, une approche centrée sur les explorations et le jeu des enfants, pourrait constituer une avenue à explorer à cet effet.

¹ Texte inspiré de la présentation faite le 2 mai 2023 dans le cadre du Colloque professionnel organisé par la Chaire de recherche sur la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire.



Le présent article fait tout d'abord un bref état de la situation des habitudes de vie des jeunes enfants québécois. Il illustre ensuite pourquoi et comment l'éducation par la nature peut devenir une carte maîtresse dans le soutien des saines habitudes de vie à l'éducation préscolaire.

Les habitudes de vie des jeunes enfants au Québec

Sur le plan des saines habitudes de vie, de 2016 à 2019, deux enfants de 3-5 ans sur cinq ne respectaient pas les directives en matière d'activité physique (Observatoire des tout-petits, 2021). Deux tout-petits sur cinq consacraient aussi plus de temps à des activités sédentaires qu'à de l'activité physique (Aubert et al., 2018; Vanderloo et al., 2015). Quant à l'utilisation des médias, on note une augmentation du temps d'écran (Bélanger et al., 2022; Pigeon et Brunetti, 2016; Société canadienne de pédiatrie [SCP], 2019). Selon l'Institut national de santé publique du Québec (Pigeon et Brunetti, 2016), 23,4 % des enfants de 4 ans et demi regarderaient la télévision plus de 2 heures par jour. De plus, seulement 15 % des enfants de 2 à 5 ans respecteraient la recommandation de limiter leur temps d'écran à moins d'une heure par jour (SCP, 2017). Qui plus est, la pandémie de COVID-19 pourrait avoir accentué la sédentarité et le temps passé devant les écrans. Enfin, les dernières années ont vu une détérioration de la qualité de l'alimentation chez de nombreux enfants (p. ex. des collations sucrées), ainsi qu'une augmentation de l'insécurité alimentaire, tout particulièrement au sein des familles à faible revenu (Observatoire des tout-petits, 2021).

Ce bref portrait des habitudes de vie des jeunes enfants est préoccupant et mérite que l'on s'y attarde. D'ailleurs, les recherches s'accumulent pour démontrer que la petite enfance est une période déterminante pour prioriser des interventions qui contribueront aux saines habitudes de vie, et par le fait même, au développement global des enfants à l'éducation préscolaire. Qui plus est, l'éducation par la nature pourrait constituer une avenue pertinente pour ce faire.

Les recherches s'accumulent pour démontrer que la petite enfance est une période déterminante pour prioriser des interventions qui contribueront aux saines habitudes de vie, et par le fait même, au développement global des enfants à l'éducation préscolaire.

L'éducation par la nature pour soutenir les saines habitudes de vie et le développement global des enfants

Articulée autour de huit principes interreliés (voir **Figure 1**; pour plus de détails, voir Leboeuf et Pronovost, 2020 et Bouchard et al., 2022), l'éducation par la nature va au-delà de la fréquentation d'un milieu extérieur. Elle constitue une approche à part entière, où les interventions de l'enseignante ou l'enseignant s'appuient sur l'action qui émerge des enfants, notamment leurs explorations (p. ex. la découverte d'une chenille) et leurs jeux. L'éducation par la nature peut également se vivre à l'intérieur, comme lorsqu'il y a des éléments naturels ou des matériaux libres et polyvalents en classe, ou encore dans une cour d'école naturalisée.

L'éducation par la nature s'avère favorable à l'adoption de saines habitudes de vie (Brussoni et al., 2015). Par exemple, le passage à un milieu éducatif en plein air réduirait le temps de sédentarité des enfants, tout en augmentant l'activité physique d'intensité légère à modérée (Johnstone et al., 2022a). Les enfants seraient également plus actifs et de

Figure 1. Schéma représentant les huit principes de l'éducation par la nature (Leboeuf et Pronovost, 2020)



L'éducation par la nature s'avère favorable à l'adoption de saines habitudes de vie.

BRUSSONI ET AL., 2015

façon plus vigoureuse lorsqu'ils sont à l'extérieur (Gagné et al., 2015). Enfin, l'éducation par la nature est associée à une utilisation plus équilibrée des écrans par les jeunes enfants (Pigeon et Brunetti, 2016; Oswald et al., 2020).

En matière de développement global, une étude réalisée par notre équipe auprès de 245 parents d'enfants de 2 à 5 ans fréquentant un milieu éducatif adoptant l'éducation par la nature offre un éclairage intéressant. Sur le plan cognitif, près de neuf parents sur dix (89,7 %) ayant répondu au questionnaire affirment que « l'attitude de chercheuse ou chercheur » de leur enfant a été bonifiée à l'issue d'une

année en éducation par la nature. Sur le plan affectif, parmi les parents dont l'enfant affiche des besoins de soutien particulier (p. ex. un retard de langage ou moteur), 92 % des parents indiquent que leur enfant a développé sa confiance en elle ou lui, alors que 90,5 % rapportent qu'elle ou il aime prendre des initiatives et se débrouiller par elle-même ou lui-même (Bouchard et al., soumis).

De leur côté, dans une récente recension systématique des écrits, Johnstone et al. (2022b) mettent en lumière, avec certaines réserves, des liens entre l'éducation par la nature en milieu éducatif et une augmentation de l'autorégulation, des habiletés sociales, du développement socioémotionnel et des interactions dans le jeu des jeunes enfants.

Des bienfaits sont également rapportés sur tous les domaines du développement global par des enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire 4 et 5 ans (Ayotte-Beaudet et al., 2021). C'est toutefois le domaine moteur qui est le plus évoqué (motricité globale et motricité fine).



Près de neuf parents sur dix (89,7 %) ayant répondu au questionnaire affirment que « l’attitude de chercheuse ou chercheur » de leur enfant a été bonifiée à l’issue d’une année en éducation par la nature.

Par exemple, le fait que les enfants expérimentent différentes façons de bouger (p. ex. sauter, grimper, lancer), plus difficiles à réaliser en classe du fait des limites de l’espace et du mobilier, est relevé. En matière de motricité fine, le contact avec la nature procure de nouveaux contextes à mettre à contribution selon les enseignantes et les enseignants, comme en fait foi le témoignage suivant : « Bien juste avec les vers de terre ce matin-là, [il fallait] creuser [...]. Je leur ai dit souvent “C’est délicat, il faut faire attention. [...] Tu ne peux pas arriver et être brusque”. Donc, pour la motricité fine, même si ce n’est pas une production que l’on fait, bien [...] “Fais attention, prends ton ver de terre avec délicatesse”, je trouve que ça en fait partie. »

Comment soutenir les saines habitudes de vie à l’éducation préscolaire?

En écho aux divers travaux de recherche mentionnés, l’exemple présenté en introduction illustre bien comment l’éducation par la nature peut contribuer à l’adoption de saines habitudes de vie et au développement global des jeunes enfants québécois. Le déploiement de l’éducation par la nature à l’éducation préscolaire peut être progressif et, pour ce faire, divers moyens s’offrent à l’enseignante ou à l’enseignant. Le **Tableau 1** en illustre quelques-uns.

Par où commencer?

L’implantation de l’éducation par la nature suppose une démarche collective et évolutive. Il s’agit d’abord de sensibiliser et de mobiliser les différents acteurs, afin de se doter d’une compréhension et d’orientations communes. La direction de l’école, le personnel enseignant à l’éducation préscolaire et en éducation physique et à la santé, le personnel du service de garde, les parents, le voisinage ou les gestionnaires de sites naturels, s’il y a lieu, sont autant d’acteurs qui pourront être impliqués.

Puis, chaque enseignante ou enseignant doit prendre le temps de se positionner sur le continuum de l’éducation par la nature, par exemple à l’aide de la [Boussole de l’éducation par la nature](#) (étape d’observation). Cette étape de l’observation permet ensuite de prioriser et de planifier les prochains pas (étape de priorisation et de planification). Viennent ensuite l’expérimentation et les ajustements au fil du temps (étapes de la réalisation des actions et d’évaluation).

Tableau 1. Exemples de moyens pour déployer l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire (Extraits de Leboeuf et Pronovost, 2020)

<p>Remettre la nature au cœur de l'alimentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développement et entretien de cultures maraichères : potager intérieur ou extérieur; • Visites de potagers dans le voisinage, de serres, de terres agricoles, etc.; • Plantation d'arbustes ou d'arbres fruitiers autour de l'école : framboisiers, pruniers, amélanchiers, bleuets, camerises, sureaux, ronce odorante, etc.; • Expérimentation de recettes, dégustations de produits locaux, etc.
<p>Offrir des occasions de se reposer en plein air</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Détente couchés sur le sol et observation du ciel; • Yoga dans la cour ou au parc; • Repos dans de petits hamacs sous la canopée.
<p>Accroître les occasions de contact avec la nature</p>	<p>Faire entrer la nature dans la classe, les corridors, le service de garde :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilier et équipement en matériaux et couleurs naturels; • Plantes non toxiques, vivantes ou séchées; • Matériaux naturels ou récupérés, libres et polyvalents : blocs de bois, galets, rondins, planches, conserves vides, plumes, tissus, etc.; • Sable et eau à utiliser séparément ou ensemble; • Maquettes représentant des écosystèmes, figurines d'animaux du Québec; • Terrariums, vivariums, etc.; • Mobiles ou autres suspensions de la nature; • Affiches et livres représentant la biodiversité locale et québécoise, etc.; • Prismes, miroirs, tables lumineuses, kaléidoscopes, etc. <hr/> <p>Naturaliser la cour d'école (voir notamment la démarche des 7C, Blanchet et al., 2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matériaux naturels; • Grands matériaux libres et polyvalents : branches, bobines, rondins, pierres, etc.; • Coin sable et eau; • Arbres, arbustes, plantes grimpantes ou en pots, tunnels de saule, etc.; • Lieux ombragés, pergolas, sentiers, coin détente et repas, etc.; • Potager en pleine terre, en bacs ou en pots; • Buttes, tunnels, relief, obstacles, etc. <hr/> <p>Fréquenter les espaces verts ou milieux naturels de proximité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privilégier des lieux offrant une variété d'habitats (p. ex. champ, forêt, ravin, etc.) et une grande biodiversité (p. ex. faune, flore, etc.). L'éventail des possibilités accroît l'engagement moteur des enfants (Drown et Christensen, 2014); • Considérer les enjeux d'accès : distance, sécurité, mode de transport, etc.; • Aller souvent dans ces lieux, en toutes saisons et conditions météorologiques.
<p>Encourager l'activité physique au contact de la nature, en favorisant différents types de jeu, soit diverses façons de bouger (Blanchet et al., 2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bouger pour être active et actif (p. ex. glisser, rouler, courir, sauter, grimper, etc.); • Bouger pour construire (p. ex. concevoir des cabanes, des ponts, des châteaux, etc.); • Bouger pour imaginer (p. ex. créer un scénario de sauvetage, de superhéros, etc.); • Bouger pour analyser (p. ex. tester la hauteur du « splash » fait en sautant dans un trou d'eau, en fonction de la distance d'élan, etc.); • Bouger pour explorer (p. ex. ramper sous les sapins, gravir une colline, etc.).
<p>Adopter une approche de sécurité bien dosée, en valorisant la prise de risques sains (Gill et al., 2019; Leboeuf et Pronovost, 2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître que la prise de risques acceptables représente un puissant levier de développement global; • Favoriser la prise de risque tout en mettant en place un cadre sécuritaire; • Partager la gestion des enjeux de sécurité : enfants, enseignantes, enseignants, école et parents. « Un parent sensibilisé, informé et écouté est un précieux allié. » (Leboeuf et Pronovost, p. 145); • Procéder périodiquement (et au quotidien, au besoin) à des évaluations risques-bénéfices des lieux et types d'activités, en y faisant participer les enfants lorsque cela est possible.

Conclusion

Les parents de Sofia avaient raison de faire confiance à l'enseignante et de permettre à leur fille de profiter des expériences vécues en éducation par la nature avec sa classe. Au fil des mois, ils ont réalisé que l'éducation par la nature est favorable à l'appétit, au sommeil et au jeu actif de Sofia ainsi qu'à son développement global. Ce regard converge avec celui de nombreuses personnes enseignantes et de chercheurs à travers le monde : la petite enfance est un moment privilégié pour soutenir de saines habitudes de vie et le développement global, et l'éducation par la nature est assurément une approche à privilégier.

L'introduction de diverses pratiques liées à l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire est non seulement souhaitable, mais possible au sein des écoles québécoises, tel qu'en témoignent les nombreux moyens évoqués dans cet article. Il s'agit de faire un pas à la fois, pour le mieux-être des jeunes enfants.

Pour en savoir plus

Blanchet, M., Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). L'action motrice pour apprendre et se développer. Dans Bouchard, C. (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e édition, 259-295). Presses de l'Université du Québec. (Voir notamment la section 8 « Éducation et nature » aux pages 286-289).

Bouchard, C., Point, M. et Leboeuf, M. (2022). Découvrir et implanter l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., 233-241). Les Éditions CEC.

Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020) *Alex — Cadre de référence : L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. aqcpe.com/projets/alex/

Références bibliographiques

Aubert, S., Aucouturier, J., Ganière, C., Fillon, A., Genin, P., Schipman, J., Larras, B., Praznoczy, C., Duclos et M., Thivel, D. (2018). Results for France's 2018 Report Card on Physical Activity for Children and Youth: Results and International Comparisons. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(3), 270–277. doi.org/10.1123/jpah.2019-0241

Ayotte-Beaudet, J.-P., Vinuesa, V., Turcotte, S. et Berrigan, F. (2022). Pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec : au-delà de la pandémie de COVID-19 (Rapport de recherche). Université de Sherbrooke. bit.ly/3UWcY5b

Bélanger, A., Fillion, M.-L. et Lalonde, A.-M. (2022). Favoriser une utilisation saine. Stratégie québécoise sur l'utilisation des écrans et la santé des jeunes 2022-2025. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, Gouvernement du Québec. bit.ly/49pY8rI

Bouchard, C., Leboeuf, M., Lévesque-Desrosiers, C., McKinnon-Côté, É., Plouffe-Leboeuf, T. et Lehrner, J. (soumis). Perception des parents à l'égard de l'expérience vécue par leur enfant en éducation par la nature. *Éducation et Formation*.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., Tremblay, M. S. et Tchounwou, P. B. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454. doi.org/10.3390/ijerph120606423

Cardinal, M.-J. (2020, 4 août). *Les petits miracles de la pédagogie en plein air pour les enfants à besoins particuliers*. 100* (Cent degrés). bit.ly/3uQy1tJ

Drown, K. K. C. et Christensen, K. M. (2014). Dramatic Play Affordances of Natural and Manufactured Outdoor Settings for Preschool-Aged Children. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 53–77. doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0053

Gagné, C., Dugas, C., Bigras, N. et Guillaumie, L. (2015). *Élaboration, implantation et évaluation d'une intervention ciblée s'adressant aux intervenants du préscolaire en vue d'augmenter l'activité physique des jeunes enfants*. « *Bouger pour bien se développer* » (Rapport final). Université Laval et Québec en forme. bit.ly/49noZol

Gill, T., Power, M. et Brussoni, M. (2019). *Évaluation risques-avantages du jeu à l'extérieur : Une boîte à outils canadienne*. Child and Nature Alliance of Canada. bit.ly/3Vxp2dh

Johnstone, A., McCrorie, P., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V. et Martin, A. (2022a). Nature-Based Early Childhood Education and Children's Physical Activity, Sedentary Behavior, Motor Competence, and Other Physical Health Outcomes: A Mixed-Methods Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(6), 456–472. doi.org/10.1123/jpah.2021-0760

Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V. et McCrorie, P. (2022b). Nature-Based Early Childhood Education and Children's Social, Emotional and Cognitive Development: A Mixed-Methods Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967. doi.org/10.3390/ijerph19105967

Observatoire des tout-petits. (2021). *Comment se portent les tout-petits au Québec? Portrait 2021*. Fondation Lucie et André Chagnon. bit.ly/3IbcuQX

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

Oswald, T. K., Rumbold, A. R., Kedzior, S. G. et Moore, V. M. (2020). Psychological impacts of "screen time" and "green time" for children and adolescents: A systematic scoping review. *PLOS ONE*, 15(9): e0237725. doi.org/10.1371/journal.pone.0237725

Pigeon, É. et Brunetti, V. (2016). Le temps d'écran, une autre habitude de vie associée à la santé. *Topo : Synthèse de l'équipe Nutrition-Activité physique-Poids*. 12 (septembre 2016). Institut national de la santé publique du Québec. bit.ly/3T9zbev

Société canadienne de pédiatrie (Groupe de travail sur la santé numérique). (2019). Les médias numériques : la promotion d'une saine utilisation des écrans chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents. *Paediatrics and Child Health*, 24(6), 409–417. doi.org/10.1093/pch/pxz096

Société canadienne de pédiatrie (Groupe de travail sur la santé numérique). (2017). Le temps d'écran et les jeunes enfants : promouvoir la santé et le développement dans un monde numérique. *Paediatrics and Child Health*, 22(8), 469–477. doi.org/10.1093/pch/pxx121

Vanderloo, L., Martuniuk, O. et Tucker P. (2015) Physical and Sedentary Activity Levels Among Preschoolers in Home-Based Childcare: A Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(16), 879–889. doi.org/10.1123/jpah.2013-0483

La proprioception, un 6^e sens au cœur du développement et des apprentissages de l'enfant à l'éducation préscolaire

Geneviève Cadoret

Professeure, Université du Québec à Montréal

Dans son quotidien à l'éducation préscolaire, l'enfant utilise ses sens à tout moment, que ce soit pour interagir avec son enseignante et ses pairs, pour se diriger dans sa classe ou pour jouer et apprendre. S'il crée, par exemple, des personnages en pâte à modeler, son sens tactile l'informe de la texture de la pâte à modeler. S'il manipule des instruments lors d'une activité musicale, son sens auditif lui permet de porter attention aux sons émis par ces instruments. Ainsi, l'enfant dispose d'un grand éventail de sens qui sont principalement la vision, l'ouïe, l'olfaction, le goût, le toucher, la proprioception et le sens vestibulaire. Bien que tous ces sens soient essentiels au développement de l'enfant, certains d'entre eux semblent moins connus et considérés que d'autres. C'est le cas de la proprioception. Cet article poursuit donc deux objectifs. Le premier est de mettre en lumière ce sens qui est lié au corps et aux mouvements afin d'établir des liens avec l'axe de développement « Motricité » du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021). Le second est de proposer quelques pistes de jeux et d'activités pour soutenir l'enfant dans l'utilisation de ce sens si important pour ses apprentissages.

La proprioception

La proprioception est un sens qui nous informe de l'état mécanique et spatial de notre corps et de ses parties musculaires et squelettiques (Héroux et al., 2022). Cette information provient de récepteurs situés dans les muscles (les fuseaux neuromusculaires), les tendons (organes tendineux de Golgi), la peau, les articulations et le cerveau (Proske et Gandevia, 2012).

Ensemble, les informations émanant de ces récepteurs nous permettent de percevoir la position de notre corps, les mouvements de celui-ci, la force et les efforts générés par nos muscles ainsi que le poids des objets que nous soulevons (Héroux et al., 2022). Par exemple, si une enseignante indique à un enfant qu'il presse trop ou pas assez fort sur sa pâte à modeler, elle l'amène à porter attention à sa proprioception.

Les informations proprioceptives contribuent non seulement à percevoir la position et les mouvements des différentes parties du corps, mais sont également indispensables à leurs mouvements. Dans les années 1980, le cas clinique d'une Québécoise ayant perdu sa proprioception a été documenté dans la littérature scientifique (Cooke et al., 1985). Cette dame ne sentait plus son corps et ses mouvements et ne pouvait plus bouger sans l'aide de la vision, alors que son système moteur était intact. Une des hypothèses émises pour expliquer ce phénomène était que sans proprioception, le système nerveux ne sait plus comment les parties du corps sont positionnées, et par conséquent ne peut plus planifier de commandes motrices pour les mettre en action. Sans

Les informations proprioceptives contribuent non seulement à percevoir la position et les mouvements des différentes parties du corps, mais sont également indispensables à leurs mouvements.

proprioception, il n'est plus possible d'agir. Ce sens est donc d'une importance capitale dans le développement moteur de l'enfant.

En effet, tout au long de son développement, l'enfant apprend à discriminer, à mémoriser et à intégrer les informations proprioceptives issues de son corps. C'est un long processus qui débute avant la naissance (Allievi et al., 2016) et se prolonge au-delà de l'adolescence (Sydnor et al., 2021). Les informations proprioceptives aident également l'enfant à apprendre, à planifier, à exécuter et à corriger ses actions (Héroux et al., 2022). C'est un sens qui est véritablement au cœur de la motricité.

La proprioception au cœur de l'axe de développement « Motricité » du Programme-cycle de l'éducation préscolaire

L'axe de développement « Motricité » du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021) comporte plusieurs composantes (voir **Figure 1**) et la proprioception s'inscrit dans chacune d'elles.

Par exemple, à l'éducation préscolaire, l'enfant doit « explorer des perceptions sensorielles » (MÉQ, 2021, p. 20). Au même titre que les autres sens, la proprioception peut faire l'objet d'explorations. Lorsqu'un enfant reproduit la trace corporelle d'un autre enfant dans un

Figure 1. Axes de développement et composantes du domaine physique et moteur (MÉQ, 2021, p. 15)

Domaines et compétences	Axes de développement	Composantes
Physique et moteur Accroître son développement physique et moteur	Motricité	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer des perceptions sensorielles • Se représenter son schéma corporel • Développer sa motricité globale • Exercer sa motricité fine • Expérimenter l'organisation spatiale • Expérimenter l'organisation temporelle • Découvrir la latéralité • Expérimenter différentes façons de bouger
	Saines habitudes de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer le monde alimentaire • Expérimenter différentes façons de se détendre • S'approprier des pratiques liées à l'hygiène • Se sensibiliser à la sécurité

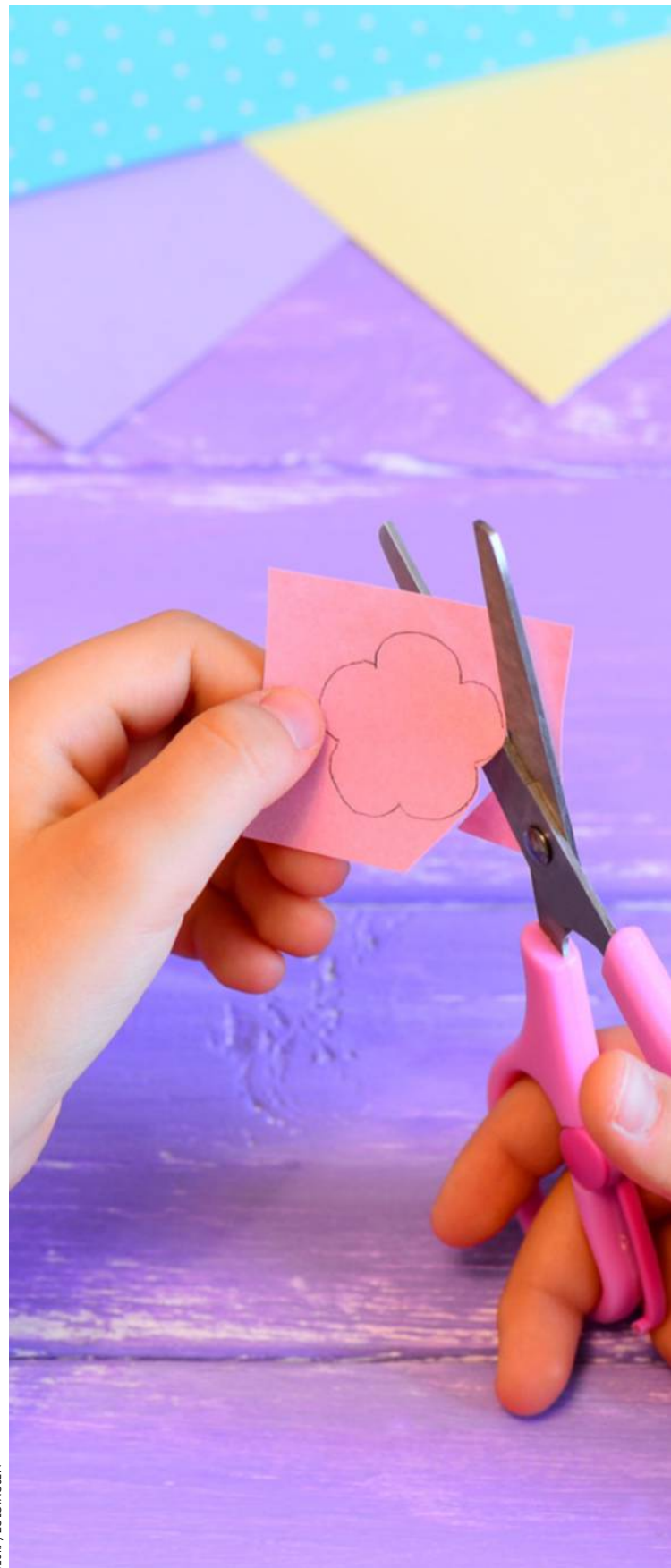
jeu d'ombres chinoises, il explore différentes positions du corps et donc une variété d'informations proprioceptives. De la même façon, dans un jeu de construction de cabane, les enfants explorent le poids des objets et la force qu'ils utilisent en manipulant divers matériaux.

La composante « Se représenter son schéma corporel » (MÉQ, 2021, p. 20) dépend de la proprioception. En effet, tel que proposé par Arramon et Cadoret (2022), le schéma corporel est le cadre de référence évolutif dans lequel les informations proprioceptives sont organisées et interprétées afin que l'enfant puisse adapter une réponse motrice. Si, par exemple, un enfant souhaite traverser un tunnel, il utilisera sa proprioception pour ajuster la position de son corps et ses mouvements aux contraintes spatiales du tunnel.

La proprioception est essentielle pour « Développer sa motricité globale » (MÉQ, 2021, p. 21) mais aussi pour « Exercer sa motricité fine » (MÉQ, 2021, p. 21). Lorsqu'un enfant découpe une feuille de papier, c'est sa proprioception qui l'informe de la force à exercer sur la paire de ciseaux, de la position relative de chacune des mains pour agir de façon coordonnée et pour tenir adéquatement la feuille.

De plus, la proprioception contribue directement à la sensibilité haptique des mains. La sensibilité haptique résulte de la combinaison du sens du toucher et de la proprioception (Lederman et Klatzky, 1987). Nommée aussi toucher actif, cette sensibilité haptique permet d'explorer les caractéristiques des objets en les manipulant. Lorsqu'un enfant cherche à identifier une forme dans un sac sans l'aide de la vision, cette sensibilité haptique l'informe de la texture de l'objet, de sa forme, de son volume et de sa rigidité. Plusieurs recherches (Bara et al., 2004, 2005, 2010) ont indiqué que l'utilisation de ce sens haptique aide à la reconnaissance des lettres. En 2004, Bara, Gentaz, Colé et Sprenger-Charolles ont constaté que des enfants qui manipulaient des lettres en relief avaient plus de facilité par la suite pour les reconnaître visuellement. En effet, le toucher combiné à la proprioception offre des informations complémentaires aux sens visuel et auditif, ce qui permet à l'enfant d'avoir une meilleure perception des lettres.

Finalement, la proprioception est essentielle pour « Expérimenter l'organisation spatiale » et « Expérimenter l'organisation temporelle » (MÉQ, 2021, p. 22). En se déplaçant dans l'espace avec un objectif précis, comme aller à la bibliothèque de l'école, l'enfant utilise sa proprioception et son sens vestibulaire pour mémoriser l'ordre des différentes rotations du corps en lien avec les points de décision dans ses déplacements (Bullens et al., 2010). Il se rappelle, par exemple, qu'ici il tourne vers la droite, tandis que, devant les escaliers, il tourne vers la gauche. Ainsi, l'enfant développe des stratégies qualifiées d'égo-centriques séquentielles qui reposent sur les informations proprioceptives.



123RF / ZOLOTAGSEN



FREEPIK / HRYSCHYSHEN

La proprioception contribue également à la perception du temps de l'enfant. Les recherches de Hallez et Droit-Volet (2018) ont révélé que si un enfant de 4 à 7 ans doit reproduire une durée en utilisant comme support visuel un personnage qui réalise différentes actions, son estimation du temps est influencée par la nature de l'action représentée, soit la perception de cette action basée sur la proprioception. Quand le personnage court, l'estimation est plus courte que la durée de référence, mais, si le personnage rampe, l'estimation est plus longue. Ces résultats indiquent que l'enfant utilise la perception issue de l'action pour juger du temps.

Quelques pistes pour soutenir les enfants dans l'utilisation de leur proprioception à l'éducation préscolaire

La proprioception étant critique pour le développement et les apprentissages moteurs de l'enfant, comment aider celui-ci à aiguiser son utilisation de ce sens? Pour répondre à cette question, il est possible d'établir un parallèle avec le sens visuel. Au fil de ses expériences, l'enfant apprend à discriminer les informations visuelles. Par exemple, s'il est exposé aux formes des lettres et s'il est un bon observateur, il verra la différence entre la forme de la lettre « b » et celle de la lettre « d ». Le même processus opère avec la proprioception. Lors d'expériences motrices variées, l'enfant aiguisé sa perception proprioceptive. Par exemple, lorsqu'il écrit, s'il est un bon observateur, il ressentira la différence entre un mouvement de traçage qui va vers la droite et un mouvement de traçage qui va vers la gauche.

L'enfant peut aiguiser sa perception proprioceptive dans de multiples occasions en engageant sa motricité

globale et sa motricité fine. S'il explore et cherche ses propres solutions motrices pour grimper dans un module, par exemple, sa proprioception est engagée. S'il réalise des actions de précision, comme enfiler des perles ou assembler les pièces d'un jeu, son attention proprioceptive est sollicitée.

Le **Tableau 2** propose des activités pour deux aspects de la proprioception, soit percevoir la position et les mouvements du corps ainsi que percevoir le poids des objets. Ces activités suivent un gradient de complexité inspiré du modèle de Héroux et al. (2022), allant de la détection de l'information proprioceptive au jugement de cette information dans différents cadres de référence. Ces activités peuvent servir de point de départ au développement de multiples variantes.

Conclusion

La proprioception est un sens au cœur de l'axe de développement « Motricité » du domaine physique et moteur du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021). Il est donc important de soutenir l'enfant dans l'utilisation de ce sens au même titre que ses autres sens. Faire en sorte que l'enfant développe son attention et son acuité proprioceptive lui permettra d'avoir une perception plus juste de lui-même, de développer sa motricité globale et fine et de naviguer dans son espace, ce qui l'amènera à mieux le percevoir. Cela lui permettra également de développer sa compréhension de concepts comme le poids, de mieux se situer par rapport aux autres et d'entrer en relation avec eux. Sous toutes ses facettes, la proprioception est un sens au cœur du développement de l'enfant.

Tableau 2. Jeux pour soutenir la proprioception à l'éducation préscolaire

Position et Mouvements

Détecter

Jeu « Sens-tu que tu bouges? »

Les enfants sont en duo. Un est allongé sur le dos, les yeux fermés. Le 2^e doit bouger une partie du corps de son ami. Le 1^{er} enfant doit signaler quand il sent un mouvement. Dans une 2^e étape, il peut indiquer la partie du corps qui a bougé. Ensuite, les enfants inversent les rôles.

Discriminer

Jeu « On joue avec la vitesse »

Les enfants choisissent un animal et selon leur choix doivent marcher vite ou lentement. L'animal fatigué peut ralentir, l'animal en pleine forme peut accélérer. On joue avec les changements de vitesse.

Faire correspondre

Jeu de la pâte à modeler

Les enfants sont en duo. L'un est la pâte à modeler et l'autre, le sculpteur. Le sculpteur positionne le bras droit de l'enfant « pâte à modeler », qui a les yeux fermés, dans une certaine position. L'enfant « pâte à modeler » doit positionner le bras gauche de la même façon. On peut sculpter la main, le poignet, le coude, la cheville, etc. L'important est que l'enfant « pâte à modeler » fasse correspondre les segments droits et gauches de son corps.

Exercer son jugement

Jeu du magicien (activité inspirée du protocole de recherche de Coelho et Gonzales, 2022)

Un enfant cache une partie du corps sous un tissu (le bras droit par exemple). Avec la main gauche qui tient un « bâton de magicien », il doit pointer les parties du bras demandées par un 2^e enfant. Par exemple, pointe ton pouce, pointe ton poignet, etc.

Poids

Détecter

Jeu « Sens-tu un changement de poids? »

Les enfants sont en duo. Un enfant a les yeux fermés et tient une assiette avec des objets qui ont un certain poids. Son ou sa partenaire enlève un objet. L'enfant doit signaler quand l'objet est retiré. Lors d'une 2^e étape, il peut indiquer s'il a senti un grand ou un petit changement de poids.

Discriminer

Jeu de devinettes « Lequel est différent? »

Des objets de même poids, sauf un, sont cachés sous un tissu. En explorant les objets de façon haptique, c'est-à-dire en les manipulant, l'enfant doit trouver lequel est différent. Des variantes sont possibles : avoir deux objets de même poids; sortir les objets du plus léger au plus lourd ou inversement.

Faire correspondre

Le parcours du même poids

Dans ce parcours, les enfants ont un seau dans chaque main. Ils partent avec quatre poches dans chaque seau. À chaque étape du parcours, matérialisé par un cerceau ou un cône, ils doivent déposer une ou plusieurs poches. L'important est d'avoir le même poids à droite et à gauche. Des variantes sont possibles : plus de poids à droite ou à gauche, etc. Les parcours peuvent aussi varier, mais doivent être suffisamment faciles pour que l'enfant se concentre sur le poids des objets.

Exercer son jugement

Jeu du loto

Le principe de ce jeu est identique à celui du loto, mais ici les cartes indiquent graphiquement trois niveaux de poids (très léger, moyennement léger, lourd) avec des pastilles de formes et de grandeurs différentes, par exemple. Les enfants ont à leur disposition trois séries d'objets se déclinant en trois poids différents (par exemple, une poche légère, une poche moyennement légère, une poche lourde; une balle légère, une balle moyennement légère et une balle lourde; une boîte légère, une boîte moyennement légère et une boîte lourde). Chacun leur tour, les enfants pigent un objet et doivent le placer sur leur carte.



Sous toutes ses facettes, la proprioception est un sens au cœur du développement de l'enfant.

Références bibliographiques

Allievi, A. G., Arichi, T., Tusor, N., Kimpton, J., Arulkumaran, S., Counsell, S. J., Edwards, A. D. et Burdet, E. (2016). Maturation of Sensori-Motor Functional Responses in the Preterm Brain. *Cerebral Cortex*, 26(1), 402–413. doi.org/10.1093/cercor/bhv203

Arramon, H. et Cadoret, G. (2022). Bouger : le mouvement pour soutenir le schéma corporel à l'âge préscolaire. *Revue Préscolaire*, 60(2), 14-17. bit.ly/49Cdbqy

Bara, F., Gentaz, É., Colé, P. et Sprenger-Charolles, L. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle. *Cognitive Development*, 19(3), 433–449. doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.05.003

Bara, F., Gentaz, É. et Colé, P. (2005). La lecture au bout des doigts. *Cerveau & Psycho*, 9, 24–27.

Bara, F., Fredembach, B. et Gentaz, E. (2010). Rôle des procédures exploratoires manuelles dans la perception haptique et visuelle de formes chez des enfants scolarisés en cycle 2. *L'Année psychologique*, 110, 197–225. doi.org/10.3917/anpsy.102.0197

Bullens, J., Iglói, K., Berthoz, A., Postma, A. et Rondi-Reig, L. (2010). Developmental time course of the acquisition of sequential egocentric and allocentric navigation strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), 337–350. doi.org/10.1016/j.jecp.2010.05.010

Coelho, L. A. et Gonzalez, C. L. R. (2022). Growing into your hand: the developmental trajectory of the body model. *Experimental Brain Research*, 240(1), 135–145. link.springer.com/article/10.1007/s00221-021-06241-2

Cooke, J. D., Brown, S., Forget, R. et Lamarre, Y. (1985). Initial agonist burst duration changes with movement amplitude in a deafferented patient. *Experimental Brain Research*, 60(1), 184–187. link.springer.com/article/10.1007/BF00237030

Hallez, Q. et Droit-Volet, S. (2018). Young children embody the time of others in their time judgments: The role of the theory of mind. *Infant and Child Development*, 27(6), e2101. doi.org/10.1002/icd.2101

Héroux, M. E., Butler, A. A., Robertson, L. S., Fisher, G. et Gandevia, S. C. (2022). Proprioception: A new look at an old concept. *Journal of Applied Physiology*, 132(3), 811–814. doi.org/10.1152/jappphysiol.00809.2021

Lederman, S. J. et Klatzky, R. L. (1987). Hand movements: A window into haptic object recognition. *Cognitive Psychology*, 19(3), 342–368. doi.org/10.1016/0010-0285(87)90008-9

Proske, U. et Gandevia, S. C. (2012). The Proprioceptive Senses: Their Roles in Signaling Body Shape, Body Position and Movement, and Muscle Force. *Physiological Reviews*, 92(4), 1651–1697. doi.org/10.1152/physrev.00048.2011

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

Sydnor, V. J., Larsen, B., Bassett, D. S., Alexander-Bloch, A., Fair, D. A., Liston, C., Mackey, A. P., Milham, M. P., Pines, A., Roalf, D. R., Seidlitz, J., Xu, T., Raznahan, A. et Satterthwaite, T. D. (2021). Neurodevelopment of the association cortices: Patterns, mechanisms, and implications for psychopathology. *Neuron*, 109(18), 2820–2846. doi.org/10.1016/j.neuron.2021.06.016

FREEPIK

Comprendre les habiletés sociales à l'éducation préscolaire : un premier pas pour mieux les soutenir!

Sarah Landry

*Professeure agrégée,
Université de Montréal*

Martin Gendron

*Professeur titulaire,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis*

Dans la classe de Mathilde, enseignante en maternelle 5 ans, trois enfants sont attablés autour d'un ensemble de bâtons de bois, de cure-pipes et de boules de pâtes à modeler. Chacun observe et manipule les différents objets. Léo propose de construire un zoo. Adèle et Victoria s'enthousiasment de cette proposition. Les enfants s'engagent dans cette tâche et dialoguent autour de cette construction. Une fois le zoo au goût de tous, les fillettes apportent le bac de figurines d'animaux pour lui donner vie. Rapidement, elles attrapent en même temps l'unique figurine d'éléphant. « Je l'ai pris en premier! C'est à moi! » dit Victoria. « Non! Ce n'est pas juste! Tu l'avais hier. C'est mon tour! ». Alors que le ton monte entre les trois enfants, Mathilde s'approche et porte attention aux discussions en cours. Elle observe les enfants alors qu'ils tentent de résoudre eux-mêmes le conflit avant de décider si elle intervient pour les accompagner.

Cette situation permet de porter un regard sur des habiletés sociales souvent sollicitées par l'enfant en classe d'éducation préscolaire. Même si l'enfant fréquentait un service de garde éducatif avant son arrivée à l'école, les relations sociales vécues en classe sont différentes et plus complexes, notamment en raison de la grandeur du groupe (Bouchard et al., 2012). Grâce à ces interactions vécues, l'enfant intègre graduellement des connaissances plus nuancées à propos des relations sociales, ce qui favorise une adaptation sociale et scolaire harmonieuse, fondamentale pour la réussite éducative (Landry et al., 2021).

Pourquoi se préoccuper des habiletés sociales à l'éducation préscolaire?

À 4-5 ans, l'enfant n'a pas encore intégré toutes les habiletés requises pour vivre des relations harmonieuses avec autrui. En effet, il développe encore ses stratégies prosociales (p. ex. aider, partager, coopérer) (Bouchard et al., 2012). Parallèlement, ses compétences socioémotionnelles se raffinent, il comprend mieux ses émotions et les exprime plus habilement. Il précise aussi son habileté à prendre la perspective d'autrui et saisit peu à peu que les autres ont des croyances, des besoins ou des désirs qui peuvent différer des siens (Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011).



FREEPIK

Le développement des habiletés sociales et la capacité de vivre des relations harmonieuses constituent une pierre angulaire permettant à l'enfant de s'épanouir, d'être heureux en classe et disponible pour apprendre.

NAÏTRE ET GRANDIR, 2020

Enfin, ces nouvelles interactions jumelées au soutien attentif de l'enseignante le guident vers l'élargissement de son répertoire de stratégies de résolution de conflits que nous souhaitons riches, variées et prosociales (Landry et al., 2021). Le développement des habiletés sociales et la capacité de vivre des relations harmonieuses constituent une pierre angulaire permettant à l'enfant de s'épanouir, d'être heureux en classe et disponible pour apprendre (Naître et grandir, 2020). Cet article souhaite porter un regard sur la place des habiletés sociales dans le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021) en offrant des précisions sur ce qu'elles sont, de même que sur certaines des conditions propices pour les soutenir en classe.

Les habiletés sociales et le Programme-cycle de l'éducation préscolaire

Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* présente cinq domaines de développement d'importance égale qui s'influencent et se renforcent mutuellement (MÉQ, 2021). Le domaine social se décline en deux axes : l'appartenance au groupe et les habiletés sociales. Ces axes interreliés réfèrent aux relations sociales construites par l'enfant dans ses différents milieux de vie. Plus particulièrement, l'axe de développement « habiletés sociales » est associé à quatre composantes (MÉQ, 2021, p.16) :

- **La capacité d'intégrer progressivement des règles de vie** implique la connaissance, la compréhension et le respect des règles de vie de la classe ou de l'école.
- **La capacité de créer des liens avec les autres** renvoie à la capacité de se faire accepter dans un groupe, de se faire apprécier et de parvenir à se faire des amis.
- **La capacité de réguler son comportement** concerne la capacité de contrôler son comportement pour se conformer aux demandes plutôt qu'à ses désirs ou envies.
- **La capacité de résoudre des différends** réfère à la capacité de l'enfant de lire correctement une situation sociale, d'identifier des stratégies pour résoudre le problème et de les mettre en œuvre.

L'ensemble de ces composantes prend vie dans le quotidien de la classe lorsque l'enfant interagit avec les adultes et les pairs qu'il y côtoie.

Tableau 1. Extrait de la liste de 40 habiletés sociales ciblées pour des enfants à l'éducation préscolaire (traduction libre et adaptation de McGinnis et Goldstein, 2003, p.83)

Groupe I	Habiletés sociales de base	(1) Écouter, S'affirmer (4) Dire merci (6) Demander de l'aide
Groupe II	Habiletés en classe	(9) Poser une question (10) Suivre des règles
Groupe III	Habiletés liées aux amitiés	(16) Attendre son tour (17) Partager (20) Jouer à un jeu coopératif
Groupe IV	Habiletés permettant de composer avec ses sentiments	(21) Reconnaître ses sentiments (22) Composer avec le fait d'être laissé de côté (25) Comprendre les sentiments d'un autre
Groupe V	Habiletés permettant de trouver des solutions de rechange à l'agression	(27) Bien réagir aux taquineries (28) Composer avec sa propre colère
Groupe VI	Habiletés permettant de gérer son stress	(32) Relaxer (36) Se montrer beau joueur après une partie (38) Savoir dire « non »

Il faut donc permettre à l'enfant d'apprendre à jongler avec ses habiletés sociales pour faire face à des situations réelles de son quotidien qui deviennent de plus en plus complexes avec le temps.

Les habiletés sociales, au cœur des apprentissages socioémotionnels

Les habiletés sociales « font référence aux comportements à enseigner, à modeler, à pratiquer ou à renforcer » (Casey, 2012, cité dans Bowen et al., 2020, p. 320). Souvent considérées comme une expression englobant un vaste répertoire de comportements et d'attitudes spécifiques, elles sont susceptibles d'aider l'enfant à entrer positivement en relation avec les autres. McGinnis et Goldstein (2003) proposent une liste de 40 habiletés sociales se rapportant à l'éducation préscolaire. Des plus simples aux plus complexes, elles sont regroupées en cinq catégories dont un extrait est accessible au **Tableau 1**. Un regard sur cette liste permet de prendre la pleine mesure du champ des habiletés sociales. Toutefois, prudence oblige, car le simple fait de connaître une habileté ne garantit pas sa maîtrise par l'enfant, encore moins sa mise en pratique au moment opportun.

Dès lors, une distinction s'impose entre les termes *habiletés sociales* et *compétence sociale*. Bowen et al. (2020) indiquent qu'une majorité de chercheurs s'accordent sur le fait que les habiletés ne représentent qu'une partie de la compétence sociale, définie comme la « capacité d'intégrer les éléments cognitifs et affectifs ainsi que les comportements afin d'accomplir des tâches sociales précises et d'obtenir des éléments de développement positifs [...] » (Gottlieb, 1998, cité dans Bowen et al., 2020, p. 320).

L'analogie de la jonglerie, où chaque habileté sociale représente une balle, exemplifie bien cette distinction. Il apparaît facile pour l'enfant de jongler avec une seule balle. Or, si la compétence sociale représente un ensemble d'habiletés sociales, il devient plus ardu pour un enfant de jongler avec plusieurs balles à la fois. Dans le quotidien de la classe, des situations représentent des défis complexes pour l'enfant : il doit à la fois composer avec ses émotions, identifier des façons de résoudre un problème et prendre une décision. Il faut donc permettre à l'enfant d'apprendre à jongler avec ses habiletés sociales pour faire face à des situations réelles de son quotidien qui deviennent de plus en plus complexes avec le temps. C'est ce qui se produit dans la classe de Mathilde : Adèle et Victoria connaissent les étapes de résolution de conflits, mais ne parviennent pas à les mettre en œuvre pour démontrer qu'elles sont compétentes socialement à ce moment précis. La compétence sociale est donc la démonstration ultime de la connaissance, de la maîtrise et de la mise en œuvre d'un ensemble d'habiletés sociales dans un contexte naturel vécu par l'enfant (Bowen et al., 2014).



FREEMIK

Le soutien du développement des habiletés sociales chez l'enfant demande de recourir à une approche plus large et inclusive misant sur la fonction adaptative des conduites sociales dans une perspective d'ensemble et situationnelle.

Au-delà des connaissances associées aux habiletés sociales ou à la compétence sociale, un autre concept permet d'intégrer plus largement les précédents. Les apprentissages socioémotionnels regroupent un « ensemble de processus par lesquels les enfants acquièrent et appliquent les connaissances (savoirs), les attitudes (savoir-être) et les habiletés (savoir-faire) nécessaires pour comprendre et gérer les émotions, à établir et atteindre des buts positifs, à faire preuve d'empathie pour les autres, à établir et maintenir des relations harmonieuses positives et à prendre des décisions responsables » (CASEL, 2017, cité par Bowen et al., 2020, p. 321). En ce sens, le soutien du développement des habiletés sociales chez l'enfant demande de recourir à une approche plus large et inclusive misant sur la fonction adaptative des conduites sociales dans une perspective d'ensemble et situationnelle. La place du jeu et des contextes d'apprentissage naturels, dans lesquels l'enfant peut solliciter ses habiletés sociales pour parvenir à mieux les comprendre avec le soutien de l'enseignante, est donc primordiale.

Soutenir le développement des habiletés sociales

Sans prétendre en faire une revue exhaustive, voici quelques pistes pour mettre en place des conditions favorables au soutien de l'enfant pour l'amener à faire bon usage de ses habiletés sociales en classe d'éducation préscolaire.

1. Être un modèle pour les enfants

Les actions de l'enseignante modèlent la façon dont l'enfant agit avec autrui. Pour favoriser l'expression d'habiletés sociales en classe, le premier pas à franchir est de les exprimer par nos actions, tant auprès des enfants qu'avec les collègues. Les comportements positifs observés par l'enfant lors des interactions sociales de l'adulte avec son entourage peuvent être compris comme un exemple de ce qui est acceptable de reproduire. Ce modelage est d'autant plus susceptible d'être reproduit par l'enfant lorsque l'adulte qui l'effectue est perçu comme chaleureux et attentionné (Eisenberg, 1992). En ce sens, l'enseignante qui a des valeurs d'ouverture, de respect des différences et qui est sensible aux besoins des enfants offre un exemple positif du recours aux habiletés sociales et soutient le développement social. Aussi, en parlant calmement, en utilisant les formules de politesse, en proposant des demandes claires, en coopérant avec les enfants, en étant soucieuse de ses compétences sociales, elle instaurera en classe un climat chaleureux et positif propice à l'apprentissage (Tominey et al., 2017).

2. Favoriser les stratégies utiles aux enfants qui composent la classe

En plus du modelage des comportements attendus, diverses stratégies peuvent être utilisées pour soutenir l'apprentissage des habiletés sociales. Comme ces dernières sont complexes et que leur expression en contexte naturel repose sur un grand nombre d'éléments, il faut garder en tête que les stratégies utilisées pour supporter leur apprentissage doivent être variées et rappelées fréquemment aux enfants. Toutefois, ces habiletés sociales ne sont pas nécessairement suffisantes en elles-mêmes pour assurer la réutilisation des acquis en situation réelle. En établissant des attentes claires et en renforçant les comportements attendus, l'enseignante fait du façonnement. Par exemple, Mathilde, enseignante de la mise en situation, énonce : « Bravo Léo, je vois que tu ranges bien les pots de pâte à modeler, je te félicite! ». Aussi, l'enseignante peut soutenir la connaissance des habiletés sociales lors de diverses activités quotidiennes de la classe. C'est ce que fait François avec les enfants de sa classe de maternelle 4 ans lorsqu'il anime une causerie sur les gestes à privilégier pour se faire des amis ou encore sur l'utilité des règles de vie en classe (Coutu et Royer, 2022).

3. Porter attention à l'organisation de la classe

Proposer un coin calme

La mise en place d'un coin calme peut soutenir les habiletés sociales chez l'enfant, notamment celles associées à la gestion des émotions (Coutu et Royer, 2022). Dans la classe de maternelle 4 ans de François, Ahmed se rend au coin calme lorsqu'il doit désamorcer une émotion intense. Quant à Simone, elle apprécie ce coin lorsqu'elle s'ennuie de sa famille. D'autres l'utilisent lorsqu'ils sont tristes, déçus ou anxieux. Le coin calme, parfois appelé le coin détente, se construit selon les besoins de la classe et intègre les objets qui répondent aux besoins de chacun : des objets apaisants, des photos de famille, des affiches pour soutenir la gestion des émotions, des dessins d'enfants illustrant les règles de vie ou des photos d'eux qui miment les comportements attendus, etc.

Instaurer une approche de résolution de problèmes lors des conflits

Offrir une démarche de résolution de conflits sociaux offre à l'enfant d'exercer son autonomie lorsqu'il vit des différends. Cette démarche illustrée précise la marche à suivre en quelques points et permet à l'enfant de connaître l'approche, mais surtout d'y référer au besoin avec l'aide de l'adulte (Epstein, 2020). Afficher des images en guise d'aide-mémoire pour rappeler les comportements attendus est intéressant, et y référer et encourager l'enfant à s'y référer lui-même est encore plus efficace pour favoriser son autonomie.



PEKEL/YAN KRUKAU



La littérature jeunesse permet, entre autres, de proposer des réflexions liées à la régulation des émotions ou à l'autocontrôle, mais aussi de soutenir l'enrichissement du vocabulaire émotionnel de l'enfant

4. S'inspirer de la littérature jeunesse

Parmi les conditions favorables pour recourir aux habiletés sociales, la littérature jeunesse apparaît un choix intéressant. Elle permet, entre autres, de proposer des réflexions liées à la régulation des émotions ou à l'autocontrôle, mais aussi de soutenir l'enrichissement du vocabulaire émotionnel de l'enfant. À travers la compréhension de ce que vit le personnage d'une histoire, il est invité implicitement à se décentrer de son propre point de vue et à faire preuve d'empathie envers l'autre (Bowen, 2022). Une variété d'albums existe et des plans de leçon sont facilement accessibles pour soutenir l'enseignante qui souhaite utiliser la littérature jeunesse pour favoriser le développement des habiletés sociales chez l'enfant¹.

5. Au quotidien, provoquer des occasions pour échanger

À l'éducation préscolaire, il faut provoquer, mais aussi saisir les occasions qui se présentent pour favoriser les interactions sociales, le soutien entre pairs, la coopération, etc. Le respect du droit de parole est difficile, il faut donc en profiter pour en discuter, faire émettre des idées aux enfants sur les solutions possibles et modeler les comportements souhaités. Le dialogue autour des habiletés sociales a tout avantage à prendre appui sur le vécu de la classe pour être mieux compris et intériorisé par l'enfant.

6. Soutenir le jeu de l'enfant

Bien qu'il puisse apprendre dans d'autres contextes de la classe, c'est principalement dans le jeu que l'enfant apprend et se développe à l'éducation préscolaire (MÉQ, 2021). Il importe que le personnel enseignant lui offre suffisamment d'espace et de temps pour que l'enfant s'y investisse, soit deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre chaque jour.

¹ « Le programme DIRE rassemble les écoles, les familles et les communautés afin d'aider les élèves des écoles primaires à faire face à l'intimidation. DIRE s'appuie sur un programme de lecture et donne accès à une liste de livres pour enfants compilée par des éducateurs et des bibliothécaires. Ces ressources pédagogiques sont disponibles gratuitement ». Pour plus d'information, inscrivez-vous sans frais au witsprograms.com et consultez la page witsprograms.com/fr/ecoles/livres-et-lecons-de-dire-et-mentor pour découvrir une liste d'albums et des situations d'apprentissage s'y référant.

Parmi les jeux libres observés en classe d'éducation préscolaire, le jeu de faire-semblant sollicite tous les domaines du développement. L'enfant y expérimente des habiletés multiples et met à profit leurs interrelations. Dans sa forme la plus achevée, il place l'enfant dans sa zone de proche développement et lui rend accessibles des comportements difficiles à exprimer dans un autre contexte (Bodrova et Leong, 2012). Dans le jeu, l'enfant met en scène des habiletés sociales qu'il ne parvient pas encore à exprimer au quotidien. Par exemple, lors des échanges entourant la préparation du scénario de jeu, il sollicite diverses habiletés sociales quand il énonce ses préférences, fait valoir ses choix, négocie ses idées et résout des conflits (Landry et Mélançon, 2020). Durant le jeu, il se conforme à son rôle de même qu'aux actions, aux paroles et aux émotions qui lui sont associées. Bref, le jeu encourage l'expression et la promotion d'habiletés sociales, voire le développement des apprentissages socioémotionnels. L'enseignante doit donc porter attention aux comportements de l'enfant pour le soutenir avant, pendant et après le jeu. En observant le déploiement des habiletés de l'enfant en jeu, elle peut l'aider à enrichir son jeu, à solliciter de multiples habiletés sociales et, de surcroît, à complexifier sa pensée et sa vision du monde qui l'entoure (Landry et Mélançon, 2020).

Cet article a permis d'aborder succinctement les habiletés sociales associées au domaine social du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021), de même que quelques pistes pour soutenir leur développement chez l'enfant de 4-5 ans. En classe d'éducation préscolaire, l'enfant doit intégrer ces habiletés, mais surtout, intérioriser des processus permettant de les réutiliser et de pouvoir jongler habilement avec celles-ci au quotidien. Cela interpelle le travail de l'enseignante, qui doit offrir des possibilités relationnelles à l'enfant et l'accompagner dans le respect de ses besoins, de son unicité et de sa quête d'autonomie pour qu'il prenne sa place auprès de ses pairs. L'école devient ainsi un terrain fertile pour la mise en œuvre d'habiletés sociales et place l'enfant dans de bonnes conditions pour s'y adapter de façon harmonieuse.

Le jeu encourage l'expression et la promotion d'habiletés sociales, voire le développement des apprentissages socioémotionnels. L'enseignante doit donc porter attention aux comportements de l'enfant pour le soutenir avant, pendant et après le jeu.

Références bibliographiques

- Bodrova, E. et Leong, D. J.** (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S.** (2012). Le développement des comportements prosociaux chez le jeune enfant. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Le développement social de l'enfant. Tome 1 : le développement normatif* (385-413). Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, F.** (9 juin 2022). *L'album jeunesse : un moyen pour soutenir le bien-être des tout-petits*. 5^e Grande rencontre ÉLÉ du Réseau réussite Montréal - « La lecture : un outil de bien-être pour les tout-petits ». bit.ly/3wndWwO
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J.** (2014). L'entraînement aux habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention* (2^e éd., 247-262). Gaëtan Morin Éditeur.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., Morissette, E. et Bélanger, J.** (2020). Les apprentissages socioémotionnels. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention* (3^e éd., 319-340). Chenelière Éducation.
- Coutu, S. et Royer, N.** (2022). Apprendre à vivre des relations harmonieuses avec les autres. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., 109-117). Les Éditions CEC.
- Eisenberg, N.** (1992). *The Caring Child*. Harvard University Press.
- Epstein, A. S.** (2020). *L'apprentissage actif au préscolaire* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Landry, S., Bouchard, C. et 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. doi.org/10.7202/1085363ar
- Landry, S. et Mélançon, J.** (2020). Regard sur la maturité du jeu de faire semblant chez l'enfant d'âge préscolaire. *A.N.A.E. : Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 165(32), 153-162.
- McGinnis, E. et Goldstein, A. P.** (2003). *Skillstreaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Research Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3T2V6nG
- Naître et grandir.** (2020). Dossier « Les habiletés sociales de A à Z ». bit.ly/3OS1Ge4
- Tominey, S. L., O'Brian, E. C., Rivers, S. E. et Shapses, S.** (2017). Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood. *Young Children*, 72(1), 6-14. bit.ly/48shpYq



L'appartenance au groupe : caractéristiques et enjeux à l'éducation préscolaire

Christelle Robert-Mazaye

Professeure en sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

La socialisation occupe une place particulière dans le travail des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire, considérant qu'il s'agit de l'une des trois missions confiées à l'école québécoise. Ainsi, l'école ne joue pas seulement un rôle au regard de l'instruction. Elle agit également comme agent de cohésion et de socialisation en cultivant le vivre-ensemble et favorisant l'insertion des personnes dans la société (Robert-Mazaye, 2023). Dans cette perspective, l'école doit faire émerger un sentiment d'appartenance à la collectivité, en connectant les enfants à leur histoire et aux valeurs sociales. L'accompagnement et le soutien que les personnes enseignantes peuvent offrir aux enfants dans le domaine social sont donc très importants. L'enjeu principal, selon le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021), est de leur permettre de vivre des relations harmonieuses avec les autres, en travaillant deux axes : le sentiment d'appartenance au groupe et les habiletés sociales. Ces dernières jouent un rôle déterminant dans l'adaptation socioscolaire et la réussite éducative. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons spécifiquement à l'appartenance au groupe. Nous en exposerons les caractéristiques et les enjeux que l'on peut observer à l'éducation préscolaire afin de sensibiliser les personnes enseignantes à l'importance que revêt cet axe de développement pour les jeunes enfants. Nous présenterons également des pistes d'action afin de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe des enfants.

S'ouvrir aux autres : l'intérêt des enfants pour leurs pairs

Tout au long de la petite enfance, la place qu'occupent les pairs dans la vie des enfants ne cesse de croître, ces derniers agissant comme des agents de socialisation et accompagnant les besoins d'autonomie grandissants des enfants (Robert-Mazaye et Salvas, 2019). Lors de l'entrée à l'éducation préscolaire, le rôle des pairs se renforce.

Ils deviennent des partenaires privilégiés, les enfants pouvant compter sur l'affection et la camaraderie qu'ils partagent avec les autres pour les soutenir dans cette transition. À travers le jeu notamment, ils créent des liens et partagent leurs expériences et émotions, tout en explorant leur nouvel environnement. Cela leur permet de développer des connaissances sur celui-ci, mais aussi de se confronter aux normes et aux règles qui régissent ce milieu et de renforcer leur confiance en eux.

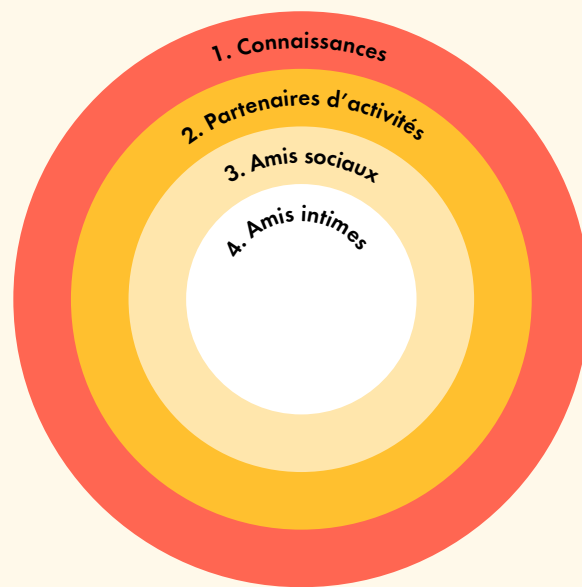


FREEPIK

Cet intérêt des enfants pour leurs pairs s'explique en partie par la nature même des pairs. En effet, le pair est ce compagnon qui ressemble à l'enfant tout en étant différent de lui, car si tous les enfants d'une classe ont approximativement le même âge et le même niveau de développement, chacun a ses façons d'être, de penser et de se comporter. Le pair est donc un peu le même tout en étant différent. Cette caractéristique donne lieu à une dynamique relationnelle particulière dans laquelle personne n'a d'emblée le pouvoir sur l'autre, contrairement aux relations avec les adultes. On parlera alors de relations « symétriques » fondées sur des rapports « horizontaux ».

À mesure que les enfants interagissent et apprennent à se connaître, les relations qu'ils nouent avec leurs pairs se différencient. Ainsi, les relations entre enfants ne se situent pas toutes au même niveau, et, comme c'est le cas chez les adultes, leur espace relationnel s'organise en diverses strates. La **Figure 1** illustre ce phénomène. Les enfants ont donc parmi leurs pairs des connaissances (Niveau 1), des partenaires d'activités (Niveau 2), des amis sociaux (ou des camarades - Niveau 3) et des amis intimes (Niveau 4) (Oden, 1988). Si le degré d'intimité grandit à mesure que l'on s'approche du cercle central, le nombre de partenaires, lui, diminue. Les enfants ont donc plus de connaissances que d'amis intimes. Dans cette perspective, les amis sont des pairs particuliers avec lesquels les enfants ont établi un lien d'attachement mutuel, réciproque et volontaire (Robert-Mazaye et Bouchard, 2022). Ainsi, un enfant peut considérer agréable de retrouver chaque semaine les autres enfants avec lesquels il joue au soccer, se montrer même impatient à l'idée de partager un moment avec eux, mais ne pas les voir en dehors et ne pas en éprouver le besoin (niveau 2). Il peut prendre beaucoup de plaisir à jouer avec

Figure 1. L'organisation de l'espace relationnel des enfants selon Oden (1988)



eux, mais ne se confier qu'à son meilleur ami, qui n'est pas au soccer par ailleurs, s'il vit un moment plus difficile (niveau 4). L'amitié est, en effet, une relation qui s'appuie sur la confiance et l'engagement dans la relation et envers l'autre. Et, au-delà du plaisir à être ensemble, les amis se démontrent de l'affection et de l'attention, se sentant en sécurité l'un avec l'autre.

Les personnes enseignantes qui souhaitent valoriser les relations harmonieuses entre pairs devraient surtout se concentrer sur la qualité des relations, que les enfants soient amis ou pas.

Dans ce contexte, il serait utopique de penser que tous les enfants d'une classe peuvent être amis. De fait, les personnes enseignantes qui souhaitent valoriser les relations harmonieuses entre pairs devraient surtout se concentrer sur la qualité des relations, que les enfants soient amis ou pas. En effet, des relations de qualité entre pairs sont importantes, car elles permettent aux enfants de se sentir acceptés par les autres. De ce point de vue, elles influencent le sentiment d'appartenance au groupe et la cohésion du groupe (Robert-Mazaye, 2023). Cette qualité est tout aussi importante entre des connaissances (c'est-à-dire deux enfants qui n'ont aucun contact en dehors de la classe) qu'entre des amis intimes. Certaines pistes d'action pour favoriser des relations de qualité sont proposées dans le **Tableau 1**.

Satisfaire son besoin d'appartenance : un droit humain fondamental pour les enfants

Dans une classe, les enfants vont nouer des relations avec certains pairs, comme nous venons de le voir. Au-delà de ces relations individualisées, les enfants vont également développer un intérêt pour le groupe de pairs comme tel. Ce groupe peut être considéré comme « un réseau dans lequel les enfants interagissent les uns avec les autres et dans lequel sont intégrées leurs relations sociales » (Robert-Mazaye et al., 2022, p. 273). Cet intérêt pour le groupe traduit un besoin d'appartenance, largement documenté dans la littérature scientifique (Allen et al., 2022). Notons ici que l'on parle bien de besoin d'appartenance et non pas de désir. La nuance est importante, car les besoins sont des éléments indispensables à la survie, au bien-être et au bon fonctionnement d'une personne. Les enfants ont donc besoin de ressentir un lien qui les unit aux autres autant qu'ils ont besoin de manger ou de dormir.

Plus spécifiquement, à l'école, le besoin d'appartenance au groupe de pairs renvoie au besoin de se sentir connecté aux autres enfants, mais aussi au besoin d'être reconnu, accepté et apprécié par eux. Les enfants expérimentent souvent cela à travers les jeux qu'ils partagent. Ce besoin donne lieu à la mise en œuvre de comportements qui favorisent l'intégration au sein du groupe de pairs, sans

Tableau 1. Agir pour soutenir des relations de qualité entre enfants dans la classe

Quelques pistes d'action pour les personnes enseignantes...

- 1 Faciliter les interactions sociales entre tous les enfants et dans différents contextes;
- 2 Favoriser la constitution de groupes hétérogènes qui conduisent les enfants à interagir avec des pairs qu'ils connaissent moins;
- 3 Créer artificiellement des contextes incitant les contacts et le partage d'activités concrètes et ludiques qui valorisent les différentes forces des enfants;
- 4 Accompagner les conflits et ruptures amicales en proposant aux enfants des stratégies pour les dépasser;
- 5 Offrir aux enfants un modèle relationnel marqué par la bienveillance, la qualité et le soutien dans ses propres interactions avec les autres;
- 6 Adopter une approche éducative démocratique qui valorise l'acceptation des autres ainsi que la compréhension de leur point de vue et de leurs émotions;
- 7 Offrir un modelage des conduites prosociales attendues dans les relations avec les autres pour tous les enfants;
- 8 Miser sur le renforcement positif des comportements valorisés dans les interactions avec les autres plutôt que de souligner les comportements indésirables.

toutefois la garantir, car l'intégration d'une personne dépend autant d'elle que du groupe lui-même. Il ne suffit donc pas de souhaiter être reconnu dans son groupe pour que cela se produise. Un enfant peut bien essayer de s'intégrer dans les jeux des autres, leur faire de petits cadeaux pour attirer leur attention, il faut aussi que le groupe accepte de s'ouvrir à lui et de lui faire une place pour qu'il devienne membre du groupe. Or, chaque enfant dispose de compétences, d'habiletés et de caractéristiques qui peuvent le rendre plus ou moins attractif pour le groupe, en fonction des valeurs et des normes dominantes. Certaines de ces normes et valeurs étant, par ailleurs, implicites, les enfants peuvent plus ou moins facilement les saisir et s'y conformer, lorsqu'ils ne bénéficient pas de soutien ou d'accompagnement explicites.

Appartenir au groupe-classe ne suffit donc pas pour être accepté par l'ensemble des enfants. Même si les enfants



à l'éducation préscolaire considèrent qu'il est « mal » de rejeter ou d'exclure un pair, ces situations se produisent, notamment quand des enfants adoptent des comportements atypiques, impulsifs, agressifs ou marqués par une certaine immaturité. Ces situations sont problématiques et particulièrement surnoises, car les enfants rejetés ont moins d'occasions d'interagir avec leurs pairs. Cela peut non seulement faire naître un sentiment de solitude et des difficultés d'adaptation socioscolaire, mais cela peut aussi renforcer les difficultés pour lesquelles ils se trouvent rejetés à l'origine (Greenman, 2009). Les enfants sont alors pris dans un cercle vicieux duquel il est difficile de sortir sans un accompagnement adéquat des personnes enseignantes. Pour aider le personnel enseignant, le **Tableau 2** propose quelques idées d'intervention pour favoriser l'intégration des enfants exclus ou rejetés dans le groupe.

Dans tous les cas, quand les enfants vivent des interactions positives et de qualité au sein de leur groupe de pairs, lorsqu'ils ressentent un lien profond avec le groupe et qu'ils ont le sentiment d'en faire intrinsèquement partie, leur besoin d'appartenance peut être considéré comme comblé, ce qui fait naître un sentiment d'appartenance. En tant que personne enseignante, il est important de créer des conditions favorables au développement du sentiment d'appartenance au groupe de pairs des enfants, car celui-ci agit comme un socle sur lequel s'établit le sentiment d'appartenance à l'école, qui est en lien avec l'engagement à l'école et donc la réussite scolaire (Osterman, 2000).

Tableau 2. Agir pour favoriser l'intégration dans le groupe des enfants rejetés

Quelques pistes d'action pour les personnes enseignantes...

- 1 Travailler les habiletés sociales et les capacités en résolution de problème dans des contextes concrets, en impliquant l'ensemble de la classe, mais en agissant plus intensivement avec certains enfants;
- 2 Favoriser les interactions sociales des enfants rejetés avec des pairs ayant des compétences prosociales;
- 3 Faire du renforcement positif afin de « révéler » aux yeux des membres du groupe les forces et talents cachés des enfants rejetés;
- 4 Travailler la communication positive, valoriser le partage, la proximité et le soutien entre tous les membres de la classe;
- 5 Mettre l'accent sur les comportements attendus plutôt que sur les comportements dérangeants;
- 6 Rendre très explicites les comportements attendus au sein du groupe.



Au-delà des bénéfiques que les enfants en tirent pour leur développement cognitif, sur le plan du raisonnement ou de la pensée, les activités coopératives permettent aussi de découvrir les autres et leurs forces dans des contextes variés.

Renforcer le sentiment d'appartenance au groupe des enfants : quelques axes d'intervention pour les personnes enseignantes

Dans la classe, les personnes enseignantes agissent un peu comme des chefs d'orchestre. Elles donnent le tempo au groupe et influencent la dynamique et la coordination entre les enfants, ce qui permet d'obtenir une harmonie favorable au développement et aux apprentissages de tous. D'une manière plus concrète, on peut associer cette harmonie à la cohésion interne du groupe. Comme cette cohésion interne se construit à travers les nombreuses interactions entre les membres d'un groupe et s'appuie sur leurs affinités réciproques, les personnes enseignantes peuvent mettre en place différentes stratégies pour favoriser un sentiment d'unité entre les enfants et renforcer leur esprit d'équipe (Robert-Mazaye, 2023).

Une première intervention qui peut être facilement mise en place serait l'abandon de l'usage du « tu » lorsque l'on s'adresse à l'ensemble des enfants du groupe afin de le remplacer par le « nous ». Très symboliquement, le « tu », qui cherche probablement à venir interpeller les enfants sur les consignes à respecter ou les tâches à accomplir, a tendance à ne pas faire ressortir l'existence du groupe. En employant le « nous », les personnes enseignantes nomment clairement aux enfants qu'ils appartiennent à un collectif, dans lequel l'adulte a d'ailleurs aussi un rôle à jouer. Il présente l'avantage de renforcer le sentiment d'appartenance et la cohésion, mais aussi de valoriser l'inclusion en englobant tous les membres du groupe-classe, même les enfants qui pourraient être moins appréciés ou même exclus ou rejetés. L'usage du « nous » permet également de développer un sentiment de responsabilité partagée entre tous les enfants et de renforcer la solidarité entre eux, leur donnant davantage le sentiment que leur sort est lié à celui des autres et au collectif (Robert-Mazaye et Salvas, 2019). D'ailleurs dans cette visée, on conseillera également de minimiser les activités qui mettent les enfants en compétition les uns avec les autres au sein de la classe.

FREPIK



Les personnes enseignantes peuvent également renforcer le sentiment d'appartenance au groupe en adoptant des pratiques éducatives qui valorisent l'établissement d'un climat de classe démocratique. En effet, celui-ci permet aux enfants de se sentir engagés dans et vis-à-vis du groupe. Plusieurs occasions se prêtent parfaitement à cela dès le début de l'année. Prenons, par exemple, la présentation des règles de vie. Les enfants à l'éducation préscolaire sont en mesure de participer à leur élaboration en nommant ce qu'ils considèrent comme important pour se sentir bien dans la classe les uns avec les autres (Lanaris, 2020). Une discussion ouverte autour des valeurs partagées est ainsi un moyen idéal pour faire prendre conscience aux enfants qu'ils font partie d'un tout. La discussion peut également porter sur les conséquences associées au non-respect des normes, des valeurs et du code de vie. Cela pourra aider les enfants à comprendre les impacts de leurs comportements sur le collectif et les responsabiliser les uns vis-à-vis des autres (Dumouchel et al., 2022).

Une autre manière de faire pourrait être d'identifier avec les enfants un symbole pour représenter la classe. En effet, dans de nombreuses classes d'éducation préscolaire, le groupe est identifié par autre chose qu'un simple numéro. Par exemple, des personnes enseignantes choisissent des animaux totems pour nommer leur classe, comme la classe des lions, des grenouilles ou des singes. Ce choix pourrait alors se faire en impliquant les enfants et en organisant des discussions autour des valeurs ou des caractéristiques que l'on associe à tel ou tel animal et que le groupe-classe pourrait ensuite faire siennes, ce qui vient renforcer le sentiment d'unité.

Les personnes enseignantes doivent aussi réfléchir à différentes stratégies permettant aux enfants de se familiariser les uns avec les autres dès la rentrée. Comme la proximité est un facteur important dans l'organisation des groupes de pairs, les personnes enseignantes peuvent commencer par aménager l'espace de la classe pour

Le jeu symbolique coopératif est particulièrement intéressant dans la mesure où il permet aux enfants d'expérimenter avec leurs pairs différents rôles et de trouver plus facilement leur place au sein du groupe.

favoriser les échanges entre les enfants (Robert-Mazaye, 2023). L'organisation de la classe en aires d'apprentissage bien délimitées favorise les interactions et permet ainsi aux enfants de s'entraider. Il peut également être intéressant de proposer aux enfants des activités, des jeux ainsi que des projets qui maximisent la coopération, et donc les échanges directs. Au-delà des bénéfices que les enfants en tirent pour leur développement cognitif, sur le plan du raisonnement ou de la pensée, les activités coopératives permettent aussi de découvrir les autres et leurs forces dans des contextes variés.

À l'éducation préscolaire, le jeu reste un contexte idéal pour entrer en contact avec les autres, développer des intérêts communs et partager une certaine intimité (Fleer, 2021). Le jeu symbolique coopératif est particulièrement intéressant dans la mesure où il permet aux enfants d'expérimenter avec leurs pairs différents rôles et de trouver plus facilement leur place au sein du groupe. Les personnes enseignantes qui sont parfois frileuses à l'idée d'intervenir dans le jeu des enfants ne doivent pas hésiter à le faire, surtout avec les enfants qui éprouvent des difficultés à s'intégrer parmi les autres. Les interventions de la personne enseignante peuvent enrichir les expériences relationnelles de ces enfants et révéler leurs forces aux yeux des autres.

Dans ces échanges et ces interactions, les enfants sont susceptibles de se découvrir des centres d'intérêt communs ou des similitudes personnelles, familiales, culturelles, etc., qui vont également venir consolider la cohésion interne du groupe ou l'esprit d'équipe. Notons que plus il y a d'enfants dans le groupe qui partagent des caractéristiques communes, plus il y a de chance que la cohésion interne soit renforcée.

La personne enseignante peut donc développer des activités qui permettent aux enfants de reconnaître leurs points communs en les nommant pour les rendre clairement visibles aux yeux de tous. Parfois, cela peut se faire simplement lors des causeries. Ces moments leur permettent de s'exprimer sur leur vécu en classe, par exemple sur ce qu'ils ont pu réaliser lors des jeux libres et avec quels enfants ils les ont partagés. Ces échanges doivent rester ouverts et permettre aux enfants de rebondir sur ce que leurs pairs partagent, afin de renforcer la connivence entre eux. La personne enseignante peut aussi faire émerger de nouveaux points communs en proposant des activités inédites qui permettent aux enfants de découvrir de nouveaux intérêts et de se découvrir les uns les autres. Dans tous les cas, il est important de valoriser l'ouverture pour éviter que des clans se mettent en place dans la classe autour d'intérêts trop spécifiques, divisant le groupe au lieu de le souder. Il est donc essentiel de mettre en avant ce qui transcende les enfants individuellement en mettant l'accent sur ce qui rejoint le plus grand nombre (Robert-Mazaye, 2023).

Références bibliographiques

Allen, K.-A., Gray, D. L., Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (2022). The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct. *Educational Psychology Review*, 34, 1133–1156. link.springer.com/article/10.1007/s10648-021-09633-6

Dumouchel, M., Charron, A. et Lachapelle, J. (2022). Adopter une gestion de classe responsabilisante à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., 65-74). Les Éditions CEC.

Fleer, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge University Press.

Greenman, P. S. (2009). L'enfant agressif et le rejet par les pairs : le paradoxe de l'œuf ou la poule. Dans B.H. Scheinder, S. Normand, M. Allès-Jardel Provost et G.M. Tarabulsy (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales* (155-173). Presses de l'Université du Québec.

Lanaris, C. (2020). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e édition). Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

Oden, S. (1988). Alternative perspectives on children's peer relationships. Dans T.D. Yawkey et J.E. Johnson (dir.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (139-166). Lawrence Erlbaum.

Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. doi.org/10.3102/00346543070003323

Robert-Mazaye, C. (2023, 2 mai). *Le développement social : caractéristiques et enjeux à l'éducation préscolaire*. Colloque professionnel de la Chaire de recherche sur la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire. Montréal, QC, Canada.

Robert-Mazaye, C. et Bouchard, C. (2022). Construire son identité et créer des liens avec ses pairs. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., 79-124). Presses de l'Université du Québec.

Robert-Mazaye, C., Bouchard, C., Fréchette, N. et Roy, E. (2022). S'affirmer et trouver sa place parmi ses pairs. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* (2^{ème} éd., 251-308). Presses de l'Université du Québec.

Robert-Mazaye, C. et Salvas, M.-C. (2019). *Portrait des caractéristiques et des besoins des enfants de 5 à 6 ans* (Rapport de recherche). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Devenir membre de l'aépq

Devenir membre
aepq.ca

Depuis le 6 juin 2020, l'adhésion à l'ÉÉPQ est gratuite.

Pour devenir membre, vous n'avez qu'à vous abonner à l'Infolettre mensuelle.

GRATUIT



Soutenir les tout-petits au regard du domaine affectif et de l'axe de la connaissance de soi : quelles pratiques favoriser?

Marie-Andrée Pelletier

Professeure-chercheuse spécialisée à l'éducation préscolaire,
Université TÉLUQ

Marie-Claude Labrecque

Étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire
et en enseignement primaire,
Université Laval

Les personnes enseignantes soulignent qu'elles sont parfois peu outillées pour développer l'expression, la compréhension et la régulation des émotions des tout-petits, alors que ces apprentissages sont déterminants pour leur adaptation sociale et scolaire (Denham et al., 2012; Pelletier, 2022). Pourtant, au regard du domaine affectif et de son axe lié à la connaissance de soi, les enfants doivent être accompagnés par des adultes qui sauront accueillir leurs émotions et faire preuve d'ouverture à leur égard (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021, p. 28). Cet article présente donc les différentes composantes du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) liées à l'axe de la connaissance de soi tout en proposant certaines pratiques qui favoriseront leur développement.

La connaissance de soi : ce qu'en dit le Programme-cycle de l'éducation préscolaire

Dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021, p. 27-30), on explique l'axe de développement de la connaissance de soi comme étant ce qui amène l'enfant à comprendre l'image qu'il a de lui-même tout en prenant conscience de ce qui le différencie des autres enfants. On ajoute que la connaissance de soi permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent. Les adultes qui l'accompagnent auront ainsi beaucoup d'influence sur cet axe de développement. En effet, pour que l'enfant soit capable de reconnaître ses besoins et ses caractéristiques

personnelles, l'adulte devra accueillir ses émotions en toute bienveillance en l'aidant à mettre des mots sur ce qu'il ressent. Cet accueil permettra également de mieux exprimer et réguler ses émotions.

Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021, p. 29-30) propose quatre composantes liées à l'axe de développement de la connaissance de soi : 1) «Reconnaître ses besoins», 2) «Reconnaître ses caractéristiques», 3) «Exprimer ses émotions», 4) «Réguler ses émotions». Tout en mettant de l'avant les éléments d'observation propres à chacune des quatre composantes, nous présentons ici différentes pratiques pouvant soutenir les enfants dans ce contexte.



Composante 1 Reconnaître ses besoins

Dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021, p. 29), différents éléments d'observation sont énumérés pour cette composante. L'enfant peut notamment manifester ses besoins de manière verbale ou non verbale, accepter ou demander de l'aide à l'adulte ou aux autres enfants, être en mesure de nommer des besoins primaires (p. ex. avoir soif) et trouver des moyens de répondre à ses propres besoins.

Pour soutenir l'enfant dans ce contexte, il importe que l'adulte puisse mettre des mots sur ce que l'enfant veut verbaliser (p. ex. «Je te sens en colère!») et qu'il puisse identifier avec lui les sensations physiques ressenties dans son corps (p. ex. «Ton cœur bat vite quand...»). De plus, le fait de simplement demander à l'enfant «As-tu besoin d'aide?» est certes nécessaire, mais il ne faut pas hésiter à ajouter «Moi, je crois que oui!». D'autre part, lorsqu'on aborde les besoins avec les jeunes enfants, on peut oser parler de nos propres besoins pour qu'ils puissent avoir un modèle de la reconnaissance de leurs besoins (Hodgdon et al., 2013). Par exemple, l'adulte pourrait souligner qu'il a besoin lui-même de prendre sa collation pour reprendre de l'énergie ou encore qu'il a besoin de prendre une petite pause parce qu'il sent qu'il pourrait perdre son calme. Ainsi, en faisant le parallèle avec l'enfant qui aurait besoin de se retirer dans le coin calme de la classe, on fait voir à l'enfant que se calmer n'est pas une punition, mais bien un besoin, même pour les adultes.

Pour que l'enfant soit capable de reconnaître ses besoins et ses caractéristiques personnelles, l'adulte devra accueillir ses émotions en toute bienveillance en l'aidant à mettre des mots sur ce qu'il ressent.

Composante 2 Reconnaître ses caractéristiques

Au regard de la deuxième composante, les éléments d'observation énumérés dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021, p. 29) concernent la capacité de l'enfant à nommer certaines caractéristiques personnelles qui le distinguent (p. ex. son prénom, son âge, la couleur de ses cheveux, etc.) tout en se comparant à ses pairs (p. ex. «Il est plus petit que moi.»). Il est également question de la découverte et l'expression des goûts et des préférences de l'enfant et de la prise de conscience de ses forces et de ses défis. Enfin, le programme-cycle souligne que la littérature jeunesse permet à l'enfant de se comparer en voyant, par exemple, que des personnages ont certaines caractéristiques semblables ou différentes des siennes.

Outre la littérature jeunesse, les causeries et les jeux libres sont de bonnes occasions, pour la personne enseignante, d'amener les enfants à parler de leurs intérêts et d'exprimer leurs préférences. Fisher et Doyon (2010) ont d'ailleurs mis en évidence le fait que les causeries portent souvent sur des moments où les enfants ne sont pas à l'école (p. ex. retour sur la fin de semaine ou sur les vacances) et qu'ils peuvent ainsi être moins attentifs. Elles suggèrent plutôt de revenir sur une expérience vécue tous ensemble (p. ex. sur ce que les enfants ont fait pendant les jeux libres), ce qui tiendrait compte des intérêts des enfants de la classe. D'autre part, lors des jeux libres, il est souhaitable de ne pas limiter le nombre d'enfants dans un coin prédéterminé ou les changements de jeu pendant la période (p. ex. quatre enfants peuvent jouer au coin maison, et ce, pendant toute la période). En effet, il est préférable de laisser les enfants libres de choisir leur jeu pour qu'ils apprennent à exprimer leurs goûts et leurs préférences et à mieux les communiquer (Montie et al. 2006).

Composante 3

Exprimer ses émotions

Toujours selon le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021, p. 30), pour cette troisième composante, on peut observer les réactions de l'enfant lors d'un événement ou d'une situation qui le touche (p. ex. sauter de joie), l'expression de ses sentiments ou émotions (p. ex. fermer les poings lorsqu'il est en colère), la reconnaissance des émotions proprement dites, mais aussi la reconnaissance des signaux liés à ces émotions chez soi ou chez les autres.

Pour amener l'enfant à exprimer ses émotions, il importe de l'accompagner tout en étant calme, rassurant et sécurisant. On oublie parfois que chez les tout-petits, les émotions peuvent être très intenses parce qu'ils n'ont pas encore acquis la maturité émotionnelle qui leur donne la capacité de prendre du recul, de réfléchir ou d'analyser une situation (Gueguen, 2014). Certes, les mots doux et réconfortants ou même les pictogrammes pour inviter l'enfant à verbaliser ses émotions sont utiles, mais il arrive que, malgré cela, on ne puisse pas calmer un enfant. Dans cette situation, il est important de le réconforter à proximité, sans parler et en le laissant vivre sa peine jusqu'au bout, jusqu'à ce que le calme soit revenu (Siegel et Payne-Bryson, 2017). D'autre part, il ne faut pas hésiter à parler de nos propres émotions en tant qu'adultes, car l'expression des émotions chez les enfants peut en être favorisée (Hodgdon et al., 2013). Par exemple, dans le cas où l'enfant aurait eu une grosse crise de colère, il est possible de lui dire que nous avons nous-mêmes déjà vécu une telle situation. Il est tout aussi pertinent de dire que nous avons craint qu'il nous frappe tellement son émotion était forte.



FREEMIK



Composante 4 Réguler ses émotions

Pour la composante qui concerne la régulation des émotions, il est possible d'observer si l'enfant accepte un certain délai avant que ses besoins soient comblés, s'il utilise des stratégies pour se calmer, s'il accepte les commentaires et les suggestions des autres, s'il accepte les propositions pour résoudre un différend ou encore, s'il adapte ses émotions, ses comportements et son attention aux exigences d'une situation (MÉQ, 2021, p. 30).

Pour mieux représenter cette composante et ainsi mieux soutenir l'enfant, prenons un exemple vécu en contexte de jeu. L'enseignante voit qu'un enfant de sa classe s'y prend plutôt maladroitement pour intégrer le jeu qui se déroule au coin maison. Il semble vouloir attirer l'attention de ses pairs en les agaçant et en les touchant. Ces derniers manifestent de la colère, voire même de la peur, devant ce comportement. Dans cette situation, il serait facile de mettre un terme au jeu de cet enfant. Toutefois, l'enseignante doit se poser deux questions : « Qu'apprend cet enfant d'être retiré du jeu? » et « Qu'apprennent les autres enfants de voir un pair souvent retiré? ». Selon Kaiser et Ramsinsky (2007), il ne faut pas hésiter à entrer dans le jeu des enfants et à les questionner pour identifier des signaux qui indiquent qu'il faudrait arrêter le jeu (p. ex. des pleurs). C'est aussi un moyen de les faire parler de leurs besoins, de leurs sentiments ou de leurs émotions. C'est de cette façon que les enfants pourront en arriver à un compromis. En étant médiatrice, il est possible pour la personne enseignante de leur faire prendre conscience, tous ensemble, qu'il y a des comportements acceptables ou inacceptables. Rappelons qu'il faut éviter le plus possible de mettre un terme au jeu, car l'enfant doit arriver à comprendre son petit langage intérieur pour mieux exprimer ce qu'il ressent (Coutu et Bouchard, 2019).

Conclusion

La période de la petite enfance est déterminante pour les apprentissages liés au domaine affectif (Fredriksen et Rhodes, 2004). Favoriser les apprentissages liés à la connaissance de soi exige aussi que les personnes significatives qui entourent l'enfant soient elles-mêmes des modèles (Coutu et Bouchard, 2019; Pelletier, 2023). D'autre part, pour

favoriser le développement de l'axe de la connaissance de soi, la littérature jeunesse s'avère un outil intéressant (Poortvliet, Clarke et Gross, 2019). Ainsi, nous vous suggérons, dans le **Tableau 1**, des livres qui favoriseront le développement de la connaissance de soi chez les enfants.

Références bibliographiques

Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant 0 à 6 ans* (2^e éd., 297-336). Presses de l'Université du Québec.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S. et Zinsler, K. (2012). Observing Preschoolers' Social-Emotional Behavior: Structure, Foundations, and Prediction of Early School Success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. doi.org/10.1080/00221325.2011.597457

Fisher, C. et Doyon, D. (2010). De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle. *Québec français*, 156(hiver 2010), 89-91. bit.ly/42PGtaG

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Éditions Robert Laffont.

Hodgdon, H. B., Kinniburgh, K., Gabowitz, D., Blaustein, M. E. et Spinazzola, J. (2013). Development and Implementation of Trauma-Informed Programming in Youth Residential Treatment Centers Using the ARC Framework. *Journal of Family Violence*, 28(7), 679-692. bit.ly/49tCGck

Kaiser, B. et Ramsinsky, J. S. (2007). *Challenging Behavior in Young Children: Understanding, Preventing, and Responding Effectively* (2^{ed.}). Pearson Allyn and Bacon.

Massé, L., Verret, C. et Boudreault, F. (2012). *Mieux gérer sa colère et sa frustration*. Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3T2V6nG

Montie, J. E., Xiang, Z. et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313-331. doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007

Pelletier, M.-A. (2023). 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). doi.org/10.7202/1097034ar

Pelletier, M.-A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale? *Formation et profession*, 30(3), 1-13. doi.org/10.18162/fp.2022.693

Siegel, J., D. et Payne-Bryson, T. (2017). *La discipline sans drame : Calmer les crises et aider votre enfant à grandir*. Guy St-Jean éditeur.

Tableau 1. Suggestions d'albums jeunesse favorisant le développement de la connaissance de soi chez les enfants

Titre de l'album	Résumé	Éléments d'observation
<p>1 Escoffier, M. et Legrand, M. (2015). <i>Pourquoi tu pleures?</i> Éditions 400 coups.</p>	<p>L'enfant rencontrera Petite tortue, qui aime bien venir en aide à ses amis. Elle répond à leurs besoins, mais en prenant conscience qu'elle ne doit pas s'oublier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses besoins et ceux des autres; Exprimer ses émotions et reconnaître celles des autres.
<p>2 Mathy, V. et de Lagausie, J. (2013). <i>C'est beurk, j'adore!</i> Éditions Seuil.</p>	<p>L'enfant observera différentes situations où l'on exprime ce que l'on aime ou pas. Les « je n'aime pas » pourront rapidement changer pour les « j'aime ça », ce qui fait voir à l'enfant le côté positif de certaines situations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses caractéristiques (goûts et préférences).
<p>3 Legault, A. (2022). <i>Thomas le chat et les émotions.</i> Éditions les Malins.</p>	<p>L'enfant verra Thomas le chat s'amuser avec ses amis les meubles, qui expriment différentes émotions. Il constatera qu'il est parfois nécessaire de s'adapter aux exigences d'une situation et aux besoins de ses pairs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer et réguler ses émotions.
<p>4 Larouche, M.-C. (2022). <i>Qui suis-je?</i> Éditions Victor et Anaïs.</p>	<p>L'enfant apprendra à se connaître en identifiant des forces ou défis qu'il est possible d'avoir. Ce livre aide notamment l'enfant à utiliser le « je » pour parler de ses propres caractéristiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses caractéristiques (forces et défis).
<p>5 Gravel, É. (2022). <i>C'est mon corps!</i> Éditions Scholastic.</p>	<p>L'enfant prendra conscience que chaque personne est différente soit par sa forme, sa taille, sa couleur ou ses cheveux. Ce livre promeut l'idée d'accepter son corps comme il est, mais également d'en prendre soin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses caractéristiques personnelles (similitudes et différences entre lui et les autres).
<p>6 John, J. et Oswald, P. (2021). <i>La mauvaise graine.</i> Éditions Scholastic.</p>	<p>L'enfant rencontrera la Mauvaise graine qui décide un beau jour de prendre sa vie en main. Elle accepte qu'elle ne peut pas être parfaite tout en visant à s'améliorer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses caractéristiques (forces et défis); Réguler ses émotions (adaptation de ses comportements).
<p>7 Degonse, S. Duhamel, É. (2022). <i>Les ballons d'eau.</i> Éditions de la Bagnole.</p>	<p>L'enfant observera Charlie, qui vit des épisodes parfois colériques, tristes ou anxiogènes. Elle acceptera l'aide de ses parents qui lui donneront des stratégies pour réguler ses émotions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses besoins (acceptation de l'aide de l'adulte); Exprimer et réguler ses émotions.
<p>8 Meunier, M.-P. et Lemelin, A. (2022). <i>La recette secrète pour calmer sa colère.</i> Éditions Victor et Anaïs.</p>	<p>L'enfant rencontrera Violine, qui a du mal à gérer sa colère. En discutant avec son papa, elle apprend à se réguler et à identifier entre autres les sensations physiques dans son corps.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses besoins (acceptation de l'aide de l'adulte); Exprimer et réguler ses émotions.
<p>9 Munsch, R. (2020). <i>Mes émotions.</i> Éditions Scholastic.</p>	<p>L'enfant apprendra le vocabulaire associé à différentes émotions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses émotions (vocabulaire lié aux émotions).





Favoriser le développement du sentiment de confiance en soi chez les enfants d'âge préscolaire

Nathalie Breton

*Chargée d'enseignement en formation pratique,
Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire,
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval*

Je suis capable! Ces simples mots ont une signification toute particulière chez l'enfant d'âge préscolaire. Dans sa classe, il apprend à se connaître, vit de nouvelles expériences et développe peu à peu sa confiance en soi, le deuxième axe du domaine affectif dans le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021). Mais comment aider tous les enfants de notre classe à se sentir capables?

Confiance en soi ou estime de soi?

La confiance en soi et l'estime de soi sont des concepts liés et souvent associés, bien qu'étant chacun distincts. L'estime de soi concerne l'évaluation globale de sa propre valeur (Duclos, 2018) et se bâtit au fil des expériences de la vie. La confiance en soi réfère à la croyance en ses capacités, en ses idées et en soi-même (Royer et Coutu, 2022). Elle favorise l'exploration et l'expérimentation qui sont essentielles au développement des enfants en les incitant à prendre des risques, à explorer leur environnement et à relever des défis avec assurance et persévérance. Ainsi, lorsque Zoé vous explique qu'elle est bonne dans la construction de routes avec les blocs, elle vous démontre son estime de soi. Lorsqu'elle accepte d'essayer d'utiliser de nouveaux matériaux plus petits et plus complexes pour poursuivre sa construction, elle fait preuve de confiance en soi.

Plusieurs facteurs environnementaux favorisent le développement de la confiance en soi à l'âge préscolaire, notamment le regard que les adultes portent sur l'enfant ainsi que leur capacité à lui offrir un environnement sécurisant. Les travaux d'Ainsworth (1978) ont mis

L'estime de soi concerne l'évaluation globale de sa propre valeur et se bâtit au fil des expériences de la vie.

DUCLOS, 2018

La confiance en soi réfère à la croyance en ses capacités, en ses idées et en soi-même.

ROYER ET COUTU, 2022

en évidence la théorie de la balance exploration/attachement, soulignant l'importance d'un équilibre entre l'exploration de l'environnement et le besoin de sécurité de l'enfant. En créant un environnement sûr et en encourageant les enfants à explorer à leur propre rythme, l'adulte soutient le développement de leur confiance en eux.

Comment mettre en place un environnement sécurisant

C'est un ensemble de petits gestes relativement simples qui rendront l'environnement d'une classe d'éducation préscolaire sécurisant. De l'organisation efficace du fonctionnement global de la classe aux interactions individualisées et personnalisées, chaque pratique pédagogique choisie judicieusement fera une différence pour les enfants.

- 1. Établir des routines et des rituels clairs et prévisibles** permet aux enfants de développer un sentiment de sécurité et de confiance en leur environnement. Plusieurs ressources sont disponibles afin d'aider les personnes enseignantes à déterminer l'organisation spatiale, temporelle et fonctionnelle de leur classe. Par exemple, les chapitres 8 à 11 du livre *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (Charron et al., 2021) permettent de bien identifier les bases de cette organisation, qu'il est ensuite possible de personnaliser et d'ajuster aux besoins des enfants.
- 2. Donner aux enfants des attentes claires avec un verbe d'action positif** (p. ex. « Je te demande d'écouter, de marcher, de ranger, de choisir, de remettre le jouet, etc. ») les aide ensuite à se familiariser avec l'organisation choisie. Bien que connue et souvent nommée, l'habileté à parler principalement de ce que nous souhaitons observer comme comportements et non l'inverse n'est pas facile à maîtriser. Il faut beaucoup de pratique et de persévérance pour y arriver! Demander à des collègues d'observer nos pratiques ou encore utiliser les captations vidéo sont des stratégies efficaces qui permettent de prendre conscience de notre cheminement personnel dans le développement de cette habileté.
- 3. Favoriser la communication verbale et non verbale** joue un rôle essentiel dans l'établissement d'un climat sécurisant (Gaudreau, 2017). Il faut répondre aux questions des enfants, leur exprimer de l'empathie en nommant que l'on comprend leurs émotions, encourager les essais et les erreurs en leur rappelant que nous sommes là pour les aider à apprendre, écouter

attentivement leurs récits et anecdotes de vie. Sachant qu'il est irréaliste d'arriver à répondre à toutes les questions et écouter quotidiennement et attentivement les récits de tous les enfants de notre classe, il est possible d'accorder une attention particulière aux enfants qui ont besoin de développer davantage leur confiance en soi.

- 4. Favoriser les interventions affectives diverses et fréquentes** permet aux enfants de se sentir en sécurité (Papalia et Martorell, 2018). En voici quelques exemples :

- Les phrases d'accueil et de départ (p. ex. « Je suis heureuse de te retrouver! J'ai hâte de te revoir demain! »);
- Les regards, les clins d'œil, les sourires;
- L'utilisation d'un ton calme et rassurant, particulièrement dans les moments plus difficiles;
- La valorisation de la motivation intrinsèque et de la différence (p. ex. « Tu peux être fier de toi, ton idée est originale! »);
- Le maintien d'une proximité physique lorsque l'enfant se sent moins bien;
- Les interventions discrètes en individuel comme se mettre à la hauteur de l'enfant, chuchoter lors des interventions, utiliser un coin calme pour résoudre les situations difficiles.

Une fois que les enfants se sentent en sécurité dans leur classe, ils sont plus susceptibles d'explorer leur environnement et d'expérimenter les contextes, les expériences et les matériaux variés qui leur sont proposés. Nous pouvons alors orienter nos interventions en ayant comme intention pédagogique de soutenir le développement du sentiment de confiance en soi. Pour ce faire, deux composantes sont inscrites dans le programme-cycle, soit expérimenter son autonomie et réagir avec assurance (MÉQ, 2021, p. 31).

Tableau 1. Domaine affectif du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2021, p. 15)

Affectif Construire sa conscience de soi	Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> › Reconnaître ses besoins › Reconnaître ses caractéristiques › Exprimer ses émotions › Réguler ses émotions
	Sentiment de confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> › Expérimenter son autonomie › Réagir avec assurance



Afin de les soutenir, il faut se rappeler de ne pas donner trop rapidement de réponses aux questionnements des enfants, mais plutôt les guider dans leurs propres recherches et expérimentations, et ce, malgré les essais qui pourraient être voués à l'échec!

Comment soutenir le développement de la composante *Expérimenter son autonomie*

Entre 4 et 6 ans, l'enfant expérimente son autonomie et souhaite prendre des initiatives (Bouchard et al., 2021). Afin de les soutenir, il faut se rappeler de ne pas donner trop rapidement de réponses aux questionnements des enfants, mais plutôt les guider dans leurs propres recherches et expérimentations, et ce, malgré les essais qui pourraient être voués à l'échec! Certaines pratiques pédagogiques facilitent ce type d'accompagnement.

1. Fournir aux enfants des référentiels visuels

Afficher et diriger les enfants vers des pictogrammes permet d'offrir un soutien indirect et facilite une plus grande autonomie. Ces pictogrammes peuvent être en lien avec les différentes étapes d'une activité, des ateliers, des routines, ou encore être liés au développement de composantes spécifiques du programme-cycle (p. ex. des pictogrammes d'oreille et de bouche pour favoriser l'écoute de la version d'un autre enfant lors de différends). Il est intéressant de prendre des photos des enfants réalisant le comportement souhaité pour concevoir ces pictogrammes. Il est important de les

varier et de les retirer lorsqu'ils ne sont plus nécessaires en le mentionnant aux enfants (p. ex. « Je vois que vous êtes tous capables de mettre votre habit d'hiver dans l'ordre alors nous pouvons enlever les images de la séquence d'habillage, bravo! »).

2. Inciter les enfants à faire des essais et à accepter les erreurs comme des occasions d'apprentissage

Être un modèle en nommant nos erreurs aux enfants et en les dédramatisant leur permettra de se sentir plus confiants dans leurs expérimentations. Utiliser un questionnement orienté sur les stratégies à utiliser favorisera la persévérance et le sentiment de confiance malgré les difficultés rencontrées (p. ex. « Comment pourriez-vous faire autrement pour y arriver? Avez-vous pensé à demander de l'aide aux autres? Est-ce qu'on pourrait trouver cette information dans un livre? »).

3. Donner aux enfants la possibilité de faire des choix

Les périodes de jeux libres sont le contexte de développement et d'apprentissages par excellence pour soutenir cette habileté. Il est aussi possible de proposer différentes options lors de plusieurs routines à l'éducation préscolaire (p. ex. expérimenter différentes façons de se détendre et laisser l'enfant choisir celle qui lui convient, proposer des moments variés dans la journée pour prendre sa collation, permettre le choix d'ateliers divers, etc.).

4. Permettre aux enfants de sélectionner leur propre matériel

Le processus de planification, action et réflexion proposé par Bolduc (2015) est une stratégie intéressante qui permet aux enfants de planifier le jeu qu'ils aimeraient faire pendant la période de jeux libres ou encore le bricolage qu'ils aimeraient réaliser pour une occasion spéciale. On demande aux enfants de dresser une liste ou de faire un plan où ils doivent sélectionner

ce dont ils auront besoin pour mener à bien leur projet. Cette façon de faire permet de favoriser une utilisation judicieuse du matériel disponible.

5. Organiser le fonctionnement de la classe afin que l'enfant puisse s'occuper par lui-même pendant ses temps libres

On peut offrir à l'enfant certains choix (à l'aide de pictogrammes) qu'il prendra l'habitude de consulter pour s'occuper lors d'un moment de transition. Varier ces choix en fonction de nos intentions pédagogiques au fil du développement des enfants sera important. Si vous souhaitez soutenir le développement affectif, ces choix pourraient être, par exemple, un jeu de devinettes entre enfants pour reconnaître une personne selon ses caractéristiques ou reconnaître l'émotion mimée. Varier les activités tous les mois vous permettra de soutenir différentes composantes. Il est aussi intéressant de discuter avec les enfants pour choisir ces activités en leur précisant que l'absence ou la facilité de rangement du matériel est un critère important afin de simplifier les transitions.

6. Encourager les enfants à prendre des initiatives

Il est important de se questionner sur la place offerte en classe pour la prise d'initiatives par les enfants. Il est judicieux d'offrir un encadrement plus structuré en début d'année (routines et rituels clairs) afin de sécuriser les enfants et peu à peu laisser plus de place aux différentes initiatives. Par exemple, il serait intéressant d'instaurer des périodes dédiées à des projets personnels variés ou de permettre aux enfants de proposer des modifications à l'horaire ou à l'aménagement de la classe.

7. Encourager les enfants à prendre des risques à la hauteur de leurs capacités

Ces comportements sont favorisés lors des interactions et de la modélisation par les pairs (Royer et Coutu, 2022). Voir un autre enfant de sa classe grimper dans le module de jeu qu'on n'a jamais osé essayer favorise la prise de risques. Notre rôle est alors d'aider l'enfant à prendre conscience de ses limites et de son désir ou non de les repousser, ce qui lui permettra de demeurer confiant malgré la comparaison avec ses pairs. Certains enfants vont grimper très haut alors que d'autres ne le souhaiteront pas. La **connaissance de soi** permettra à l'enfant de réaliser qu'il n'aime pas ça et ne veut pas le faire. L'adulte soutiendra son sentiment de **confiance en soi** en l'aidant à réaliser que c'est très bien ainsi, que chacun est unique et a des forces et des limites différentes. L'enfant peut aussi souhaiter développer davantage cette habileté et repousser ses limites. L'adulte l'aidera alors à prendre conscience qu'il est possible d'y arriver en se pratiquant et en persévérant.



123RF / OKSUN70



FREEPIK

Comment favoriser le développement de la composante *Réagir avec assurance*

Sachant que la communication ouverte et l'expression des émotions favorisent le développement de la confiance en soi chez les jeunes enfants (Banse, 2017), nous devons multiplier et varier les occasions et les contextes où l'enfant peut réagir et s'exprimer afin qu'il gagne en assurance.

1. Partager et présenter leurs réalisations devant leurs pairs

Inviter les enfants qui le souhaitent à présenter et expliquer leurs réalisations (p. ex. leur scénario de jeu symbolique ou les stratégies utilisées pour réaliser leur construction) devant le groupe favorise leur confiance en eux et leur permet de développer une attitude positive vis-à-vis de leurs propres compétences (Harter, 2012). L'utilisation de contextes de présentation variés permet la différenciation selon les habiletés de chacun et chacune. La présentation en sous-groupe, à la personne enseignante, aux parents ou à d'autres adultes et élèves de l'école en qui l'enfant a confiance sont des possibilités à exploiter. La présentation vidéo où l'enfant se filme avec le iPad pour ensuite la présenter est aussi une option intéressante qui, graduellement, permettra aux enfants de développer leur assurance.

2. Offrir aux enfants des occasions d'expression verbale et non verbale

Plusieurs pistes peuvent être explorées pour favoriser l'expression verbale et non verbale des enfants. On peut par exemple permettre les échanges entre pairs lors des collations, des ateliers et des activités en grand groupe, offrir des activités artistiques variées (p. ex. musique, danse, arts plastiques, etc.). Il est aussi possible de proposer des jeux de rôles ou des discussions en groupe où les enfants peuvent partager leurs idées, leurs émotions et leurs opinions (p. ex. dans la pratique de la philosophie pour enfants).

3. Inciter les enfants à réfléchir sur leurs habiletés et leurs compétences et à évaluer leur progression

Il est possible d'inviter les enfants à s'autoévaluer à l'éducation préscolaire. Il s'agit de déterminer au préalable des critères précis portant sur la démarche davantage que sur le résultat (p. ex. un critère lié à l'autonomie où l'enfant sélectionne s'il a fait *seul* ou *avec aide*; un critère lié à la régularité où il sélectionne *souvent*, *un peu*, *jamais*, etc.). L'utilisation du questionnement ouvert en lien avec l'élément sur lequel on souhaite orienter la réflexion de l'enfant soutiendra aussi cette habileté (p. ex. en lien avec la planification, on lui demandera : « Comment avais-tu pensé faire cette activité? Que voulais-tu faire en premier? »; en lien avec la collaboration, on lui demandera : « Qui t'a aidé? Comment? Aimes-tu recevoir de l'aide? Et toi, comment aides-tu un ami? », etc.).

Si certains enfants de la classe ne sont pas naturellement portés à expérimenter et explorer, nous devons d'abord les aider à développer leur sentiment de sécurité dans la classe.

4. Accompagner les enfants dans l'utilisation d'un langage positif pour se décrire et parler d'eux-mêmes

La personne enseignante gagne à favoriser le modelage en utilisant régulièrement la rétroaction positive orientée vers les stratégies (p. ex. « Je vois que tu as pris le temps de placer tous les morceaux de ton casse-tête par couleur. »), les habiletés (p. ex. « Tu cours très vite! ») et les comportements (p. ex. « Tu partages tes blocs, c'est généreux! »). Il sera ensuite intéressant d'appuyer l'enfant dans sa capacité à décrire lui-même ses forces en utilisant le questionnement ouvert (p. ex. « Pourquoi te sens-tu fier de toi? »).

5. Encourager les enfants à exprimer leurs impressions et leurs ressentis

Encore une fois, le modelage effectué par la personne enseignante lorsqu'elle parle ouvertement de ses propres impressions et émotions sera important. Le questionnement ouvert (p. ex. « Explique-moi comment tu te sentais lorsque...? À quoi as-tu pensé en voyant...? ») sera aussi une stratégie permettant à l'enfant de réfléchir sur ses émotions et de mieux comprendre ses réactions.

6. Inciter les enfants à faire face à des situations nouvelles ou changeantes

Offrir des occasions d'explorer de nouveaux environnements, comme aller vivre une activité dans une autre classe, faire des sorties à l'extérieur de la cour d'école, inviter de nouvelles personnes en classe pour vivre des activités variées ou encore inviter des parents permettra aux enfants d'être de plus en plus confiants. Afin de contribuer à consolider la confiance des enfants pour qui ces changements seront plus difficiles, la personne enseignante peut les soutenir en prenant le temps de les prévenir (ainsi que leurs parents) de la situation nouvelle et en discuter avec eux au besoin pour les sécuriser.

En résumé

Si certains enfants de la classe ne sont pas naturellement portés à expérimenter et explorer, nous devons d'abord les aider à développer leur sentiment de sécurité dans la classe. Par la suite, nous devons observer les besoins développementaux liés au sentiment de confiance en soi et choisir les pratiques pédagogiques les plus susceptibles de favoriser les habiletés à développer. Ces choix réfléchis contribueront de manière significative au développement du sentiment de confiance en soi chez les enfants, sentiment qui amènera les adultes sécurisants de leur entourage à entendre et apprécier ces mots si riches et significatifs : Je suis capable!

Références bibliographiques

Ainsworth, M. D. S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 436–438. doi.org/10.1017/S0140525X00075828

Banse, É. (2017). *Construire l'estime de soi à l'école grâce au travail sur les émotions* [Mémoire de Master MEEF, Université Paris-Sorbonne : École supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Paris]. Education. dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01618964

Bolduc, M. J. (2015). *L'apprentissage actif chez les enfants d'âge préscolaire : une étude collaborative sur l'évolution des pratiques d'une enseignante en contexte d'ateliers libres*. [Mémoire. Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. hdl.handle.net/11143/6841

Bouchard, C., Robert-Mazaye, C., Melançon, J., Denault, J., Laurent, A., Pulido, L. et Niyubahwe, A. (2021). 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* (57-77). Presses de l'Université du Québec.

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.

Duclos, G. (2018). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* (3^e éd.). Éditions du CHU Sainte-Justine.

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

Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations* (2nd ed.). Guilford Press.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

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

Royer, N. et Coutu, S. (2022). Construire sa conscience de soi. Dans C. Raby, A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., 101-108). Les Éditions CEC.



Les fonctions exécutives à l'éducation préscolaire

Stéphanie Duval

*Professeure, Faculté des Sciences de l'Éducation,
Université Laval*

Pendant une période de jeu à l'extérieur, Anaïs (4 ans) et Edgar (5 ans) planifient la construction d'un fort dans la neige, comme « le château du bonhomme Carnaval » qu'ils ont vu durant la fin de semaine (*mémoire de travail*). Lors de la *planification* de leur construction, Edgar mentionne qu'il va chercher des branches pour « faire des séparations » dans leur fort. Centré sur sa tâche, l'enfant s'affaire à réaliser son objectif malgré les distractions autour de lui, notamment les autres enfants qui glissent et rient dans la cour (*inhibition*). En revenant, il demande à Anaïs si elle peut l'aider à mettre les branches dans le fort. La fillette arrête alors sa propre tâche pour aider son ami (*flexibilité cognitive*). Dans cette mise en situation, les enfants déploient plusieurs habiletés cognitives appelées *fonctions exécutives*. Cet article vise à les définir et à présenter comment l'enseignante peut les soutenir en classe.

Définir les fonctions exécutives

Dans le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#), les fonctions exécutives sont définies comme un « [...] ensemble d'habiletés cognitives qui permettent à l'enfant de contrôler intentionnellement ses pensées, ses émotions, ses comportements et ses actions dans ses activités quotidiennes » (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021, p.13). Référant au *contrôle cognitif* de l'enfant, elles lui permettent par exemple de raisonner, de planifier et d'inhiber des interférences inappropriées pour atteindre un objectif.

L'émergence des fonctions exécutives est particulièrement importante entre 3 et 6 ans, moment qui coïncide avec le développement accéléré des structures du cerveau y étant associées, notamment le lobe frontal (Zelazo, 2013).

Fait intéressant

Puisque le lobe frontal du cerveau met beaucoup de temps à arriver à maturité (Dennis, 2006), le développement des fonctions exécutives est à la fois précoce et prolongé. Autrement dit, bien que les habiletés de fonctions exécutives émergent tôt dans la séquence développementale, elles continuent de se bonifier jusqu'à l'âge adulte!

Les fonctions exécutives sont importantes à prendre en compte en classe, puisqu'elles sont considérées, par différents chercheurs, comme une fondation sur laquelle repose tous les domaines du développement global, de même que le bien-être de l'enfant (Luerssen et Ayduk, 2017; Silva et al., 2022). Plus précisément, un lien est établi entre les fonctions exécutives et :

- les capacités motrices (McClelland et Cameron, 2019);
- les compétences socioémotionnelles (Carlson et al., 2013; Treat et al., 2019);
- les habiletés langagières (Im-Bolter et al., 2006);
- les habiletés ultérieures en lecture (Blair et Razza, 2007);
- les habiletés futures en mathématiques (Tsubomi et Watanabe, 2017).

Distinguer les composantes des fonctions exécutives

En neuropsychologie, le concept de fonctions exécutives renvoie couramment à un terme « parapluie » qui englobe un ensemble d'habiletés cognitives.

Dès l'âge de 4 ans, il est possible de distinguer les fonctions exécutives à partir d'un modèle formé de trois composantes (Johansson et al., 2015) : a) l'inhibition, b) la mémoire de travail et c) la flexibilité cognitive. À ces trois principales composantes s'ajoutent des habiletés plus complexes qui sont fortement sollicitées à l'éducation préscolaire. C'est notamment le cas de la planification (Nigg, 2017), qu'on peut considérer comme une quatrième composante. Ces quatre composantes des fonctions exécutives sont présentées dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021, p. 13-14). Le développement de chacune de celles-ci est intimement lié, de telle sorte qu'elles s'interinfluencent. Dans ses travaux, Duval (Duval et al., 2023; Duval et Montminy, 2021)

a étudié les habiletés de fonctions exécutives chez l'enfant âgé de 3 à 6 ans à partir de ces quatre composantes, et de 10 sous-composantes (voir **Figure 1**).

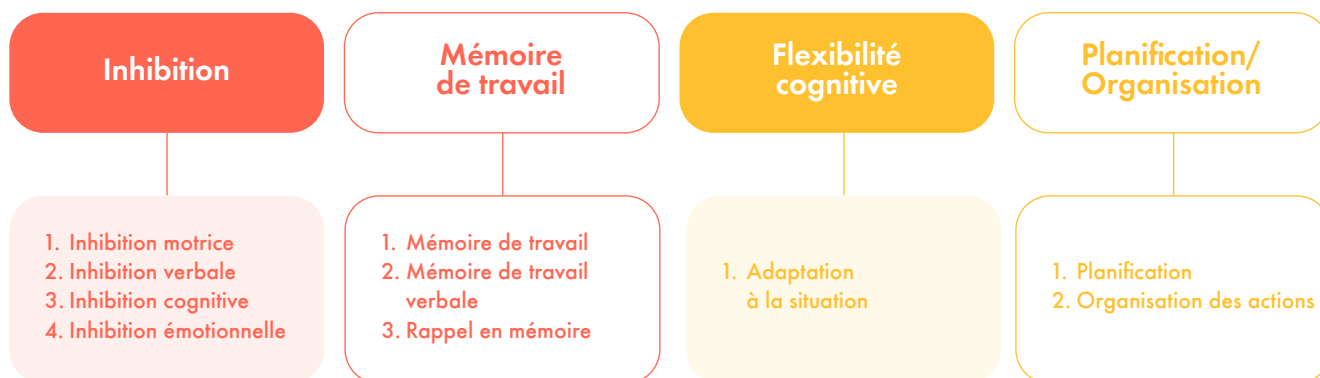
Analogie de la tour de contrôle

Dans un aéroport achalandé, les arrivées et les départs de tous les avions doivent être gérés et organisés efficacement afin que tout se passe sans inconvénient sur les pistes. Cette orchestration ne repose pas sur une seule personne : différentes équipes sont en interaction pour s'assurer que tout se déroule sans problème.



Les fonctions exécutives assurent un rôle similaire en gérant les pensées et les distractions de l'enfant, tout en lui permettant de planifier ses actions afin d'accomplir des tâches. Comme la tour de contrôle, les fonctions exécutives regroupent différentes équipes (des composantes) qui jouent chacune un rôle important.

Figure 1. Composantes et sous-composantes des fonctions exécutives (Duval et Montminy, 2021).



> L'inhibition

L'inhibition permet à l'enfant de contrôler des actions, des paroles, des pensées ou des émotions qui ne sont pas pertinentes dans la situation en cours (Bjorklund et Causey, 2018). Cette composante est considérée comme une habileté préalable pour l'acquisition des autres fonctions exécutives (Dekker et al., 2017).

Dès 12 mois, les enfants sont en mesure d'exécuter des tâches d'inhibition simples. Puis, les capacités d'inhibition s'améliorent considérablement entre 12 et 36 mois (Chevalier, 2010), et graduellement entre 3 et 6 ans (Best et al., 2009). Soulignons que le contrôle des impulsions est mieux maîtrisé vers l'âge de 6-7 ans (Klenberg et al., 2001), et donc, qu'il n'est pas rare que ce contrôle soit acquis après la fréquentation d'une classe d'éducation préscolaire. Gardons en tête qu'il est difficile, pour un enfant âgé entre 4 et 6 ans, de résister à la tentation d'agir de façon impulsive!

Dans leur grille d'observation des fonctions exécutives, Duval et Montminy (2021) dégagent quatre sous-composantes de l'inhibition. Le **Tableau 1** en présente des exemples pour chacune.

> La mémoire de travail

La mémoire de travail permet à l'enfant de retenir une information et de l'utiliser d'une manière appropriée dans un autre contexte (Roberts et Pennington, 1996). Cette composante réfère aussi à la capacité de stocker temporairement des informations en mémoire, afin de les manipuler et de les utiliser ultérieurement (Dekker et al., 2017). Le « travail » effectué par la mémoire permet de gérer, de manipuler et de transformer l'information.

Dès l'âge de 6 mois, les enfants se souviennent de l'endroit où ils ont vu un objet disparaître après un délai de quelques secondes (Reznick et al., 2004). Plus l'enfant grandit, plus la structure du cerveau appelée hippocampe se développe, ce qui lui permet de se rappeler de mieux en mieux où se trouvent certains objets et où se sont déroulés certains événements. Chez l'enfant de moins de 2 ans, l'hippocampe n'est pas encore assez mature pour bien effectuer son travail de stockage et de récupération des souvenirs. Ainsi, c'est davantage à partir de 3 ans qu'une hausse considérable des habiletés de mémoire apparaît (Hongwanishkul et al., 2005).

Dans leur grille d'observation des fonctions exécutives, Duval et Montminy (2021) dégagent trois sous-composantes de la mémoire de travail. Le **Tableau 2** présente quelques exemples de manifestations qui peuvent être observées en classe.

Tableau 1. Les sous-composantes de l'inhibition (Duval et Montminy, 2021)

Sous-composantes	Sous-échelles	Exemples en classe
Inhibition motrice	L'enfant est en mesure d'arrêter (par lui-même) une action non pertinente pour la tâche en cours.	Pendant le rassemblement du matin, Maxime laisse tomber une balle par terre à répétition, lui faisant faire des petits bonds. Maxime se rend compte qu'il dérange ses pairs et l'enseignante; il arrête donc et garde sa balle dans ses mains.
Inhibition verbale	L'enfant parvient à mettre en place des actions verbales de manière réfléchie (contraire d'impulsivité).	Pendant les jeux libres, Thomas explique ce que son personnage pourrait faire dans le coin maison. Bien qu'il ait quelque chose à ajouter, Léo attend que son ami finisse de parler, afin de ne pas lui couper la parole.
Inhibition cognitive	Malgré les distractions (p. ex. bruits, personnes), l'enfant ne semble pas dérangé/perturbé; il reste concentré et il sait résister à l'interférence entre plusieurs informations.	Ophélie joue au ballon avec Tim dans la cour. À un moment, deux enfants courent vers les balançoires en faisant de petits cris de joie, ce qui attire son attention. Bien qu'elle soit consciente des mouvements et des bruits autour d'elle, Ophélie arrive à centrer son attention sur Tim.
Inhibition émotionnelle	L'enfant parvient à retrouver son état émotionnel (régulation des émotions) rapidement.	Dans le coin jeu symbolique, Jade aimerait que le restaurant serve des mets chinois, mais ses amis préfèrent que ce soit un restaurant de pizzas. La fillette pleure et énonce très fort qu'elle trouve cela injuste, car « son idée n'est jamais choisie ». Elle quitte le coin de la classe pendant quelques secondes, puis elle revient, calmée, pour poursuivre son jeu avec ses amis.



Tableau 2. Les sous-composantes de la mémoire de travail (Duval et Montminy, 2021)

Sous-composantes	Sous-échelles	Exemples en classe
Mémoire de travail visuelle	L'enfant peut conserver en mémoire quelques informations visuelles en lien avec la situation ou utilise délibérément les médiateurs visuels de son environnement pour parvenir à ses fins.	Lors des jeux libres, Louanna décide de réaliser son autoportrait. Elle jette un coup d'œil à son visage dans le miroir à quelques reprises pendant qu'elle peint. Elle doit retenir des informations en mémoire (p. ex. son chandail est vert) pour réaliser sa tâche.
Mémoire de travail verbale	L'enfant parvient à communiquer verbalement des informations afin que ses pairs et l'adulte le comprennent (p. ex. de façon chronologique et complète).	Lors de la causerie en sous-groupes, Noah raconte sa partie de soccer à son amie. Il lui raconte l'évènement en commençant par le début de la partie, puis en détaillant le fil des actions qui se sont déroulées.
Rappel en mémoire	L'enfant utilise délibérément des connaissances antérieures au profit de la situation en cours.	La semaine passée, l'enseignante de Coralie a lu un livre où les personnages s'amusaient autour d'un feu de camp. On y présentait plusieurs étapes pour réaliser un feu. Dans le coin de jeu symbolique sous le thème du camping, Coralie met en place plusieurs actions décrites dans le livre : elle fait semblant d'aller chercher des brindilles, fait des boules de papier et met les brindilles par-dessus, fait semblant d'allumer le feu, etc.



123RF / RAWPIXEL

> La flexibilité cognitive

Cette composante permet à l'enfant de s'adapter à des circonstances particulières, en faisant preuve de souplesse mentale. Cette fonction exécutive lui permet aussi de modifier son point de vue, en l'incitant à faire preuve de créativité afin de résoudre un problème. Enfin, cette fonction exécutive l'amène à porter son attention sur autre chose facilement et rapidement, en s'ajustant aux demandes ou aux priorités changeantes d'une situation.

Entre 1 et 3 ans, l'enfant prend conscience de son identité propre et il parvient davantage à se distinguer des autres et à comprendre qu'il est une personne à part entière. Peu à peu, soit entre 36 et 48 mois, il comprend qu'il peut «intégrer» la pensée des autres, et donc, modifier son point de vue en fonction des idées d'autrui (Zelazo et al., 2003). Puis, la capacité à changer de tâche en fonction de consignes explicites connaît une évolution importante vers l'âge de

4 ans (Carlson, 2005). Enfin, des progrès importants reliés à la flexibilité cognitive continuent également à être observés au-delà de cet âge (Chevalier, 2010). Duval et Montminy (2021) définissent cette fonction exécutive à l'aide d'une sous-composante (voir **Tableau 3**).

> La planification

La capacité à planifier est décrite comme la manière de prédire et d'évaluer ses comportements, ainsi que de constituer et coordonner une séquence d'actions afin de réaliser un but précis (Bjorklund et Causey, 2018). Cette fonction exécutive est indispensable pour que l'enfant ait une juste représentation de la situation et du but à atteindre. Plus précisément, il doit être en mesure d'élaborer un ensemble de stratégies appropriées à la situation, de même que de superviser l'exécution de ses comportements (Revel, 2011).

Tableau 3. La sous-composante de la flexibilité cognitive (Duval et Montminy, 2021)

Sous-composantes	Sous-échelles	Exemples en classe
Adaptation à une nouvelle situation	L'enfant ne montre pas de résistance devant un changement. Il semble à l'aise devant une nouvelle situation, de nouvelles idées/propositions et un imprévu.	Pendant les jeux libres, Ludo joue avec un bloc de bois en forme de cylindre. À un moment, il fait semblant que c'est une épée. Maïka se joint à lui, prend un autre bloc et mentionne que c'est un crayon spécial qui lui permet de communiquer avec les extra-terrestres. Ludo accepte cette proposition et les enfants définissent ensuite un scénario de jeu en collaboration.

Tableau 4. Les sous-composantes de la planification/organisation (Duval et Montminy, 2021)

Sous-composantes	Sous-échelles	Exemples en classe
Planification	L'enfant arrive à déterminer un but/objectif réaliste.	Maya et Kim sont dans le coin du jeu symbolique. La première fillette propose de créer un magasin de chaussures où elle sera la vendeuse, et Kim, la cliente. Les deux enfants montrent qu'elles peuvent évaluer, prédire et verbaliser leurs idées afin de réaliser leur scénario.
Organisation des actions	L'enfant coordonne une séquence d'actions complexes pour arriver à ses fins.	En observant François au coin blocs, il est possible de voir que ses actions sont réfléchies. En effet, on peut le voir placer, replacer, observer, réajuster ses blocs afin de construire une piste de course, objectif qu'il s'est lui-même donné.

Vers 4-5 ans, les enfants deviennent de plus en plus performants dans l'utilisation de stratégies de planification afin d'atteindre un but précis. C'est vers cet âge qu'ils peuvent organiser et exécuter des plans simples en lien avec des événements familiers. Puis, la progression de la planification s'accroît à partir de 8 ans (Miri, 2020). Duval et Montminy (2021) définissent cette habileté à l'aide de deux sous-composantes (voir **Tableau 4**).

À l'éducation préscolaire, plusieurs situations naturelles et quotidiennes permettent à l'enseignante d'observer les manifestations comportementales associées aux fonctions exécutives chez les enfants (Duval et al., 2018), et même de les soutenir en classe. Dans le programme-cycle, il est indiqué que «l'enfant peut [...] déployer des habiletés associées aux fonctions exécutives [...] lorsqu'elles sont soutenues à travers [...] les moments de jeu, les histoires, les interactions avec ses pairs et l'adulte [et] les activités artistiques.» (MÉQ, 2021, p. 13) Sur le plan de la recherche, il a été démontré que les temps de jeu et les situations où l'enfant a l'occasion d'interagir avec les pairs sont particulièrement favorables au déploiement des fonctions exécutives.

Miser sur des situations de classe axées sur le jeu

Entre 4 et 6 ans, le jeu constitue le contexte par excellence pour observer et soutenir les apprentissages et le développement de l'enfant. Le jeu est en effet souvent considéré comme une fenêtre par laquelle on peut observer le fonctionnement moteur, langagier, cognitif, affectif et social d'un enfant (Lemay, Bouchard et Landry, 2019). Sur le plan cognitif, les situations axées sur le jeu favorisent les compétences de résolution de problèmes, en plus d'impliquer la réflexion et les habiletés de raisonnement (Hamamci et Balaban Dagal, 2022; Lillard et al., 2013). De plus, le jeu favorise la créativité des enfants, car il conduit à l'utilisation de symboles, à la représentation

d'objets, à la combinaison d'idées, en plus de permettre à l'enfant d'exprimer ses émotions et de ressentir celles de ses pairs (Russ, 2004). Ainsi, le jeu est un contexte clé pour que l'enfant puisse mettre à profit différentes habiletés liées aux fonctions exécutives, notamment lorsqu'il peut lui-même le diriger.

Plus particulièrement, des liens ont été montrés entre le jeu symbolique et les fonctions exécutives des enfants (Carlson et al., 2014). Le jeu symbolique peut être défini comme une situation d'apprentissage et de développement où l'enfant crée une situation imaginaire, joue un rôle et suit des règles. Par ses caractéristiques, il lui permet de créer, d'organiser ses idées, de coordonner ses actions, d'assumer des rôles explicites et d'utiliser des objets avec un but précis, pour autant que les temps de jeu soient suffisamment longs.

*Durant la période de jeux libres, Simon **planifie** un scénario dans le coin hôpital avec deux amis, Léon et Aurélie. Pour ce faire, il met à profit sa **mémoire de travail** afin de se rappeler, selon ses expériences personnelles, certaines caractéristiques reliées au monde de l'hôpital (Qui sont les gens qui y travaillent? Que fait un médecin? Que porte-t-il? Quels instruments utilise-t-il?). Il choisit de personnifier le rôle du médecin. Toutefois, à certains moments, il a envie d'être le patient qui fait semblant d'avoir une jambe cassée... Sa capacité d'**inhibition** est alors sollicitée, laquelle lui permet de rester centré dans son rôle, et donc de s'assurer que ses actions correspondent à celles d'un médecin, tel qu'il l'a planifié avec ses amis. Il doit constamment s'ajuster aux idées de Léon et Aurélie, qui prennent également part au jeu, ce qui l'amène à faire preuve de **flexibilité cognitive**.*



123RF / OKSUN70

Privilégier les situations où les enfants sont en interaction

Il existe depuis longtemps une théorie selon laquelle l'enfant développe ses fonctions cognitives, telles que ses fonctions exécutives, dans le contexte d'interactions sociales. Diverses composantes des interactions sociales, comme la prise de perspective et l'adhésion aux règles sociales, créent des occasions importantes pour l'acquisition des compétences reliées aux fonctions exécutives (Perry et autres, 2019).

*Dans le coin blocs, Ludovic propose de créer une piste de course. Lors de ses interactions avec Clara, l'enfant est amené à centrer son attention sur son amie (**inhibition**), tout en négociant et verbalisant ses idées issues de ses connaissances antérieures (**mémoire de travail**). Ludovic prend aussi en considération les suggestions de Clara (**flexibilité cognitive**). Ce contexte d'interactions contribue au développement de ses fonctions exécutives.*

Par ailleurs, van Kerkhof et ses collègues (2013) ont constaté que les fonctions exécutives sont aussi nécessaires pour que l'enfant s'investisse dans un jeu social, en lui permettant, par exemple, d'inhiber ses réponses

comportementales pour mieux interagir avec les pairs. Si les contextes d'interactions contribuent aux fonctions exécutives, ces dernières soutiennent en retour la qualité de l'interaction sociale.

Conclusion

Les habiletés de fonctions exécutives sont cruciales pour soutenir les capacités d'apprentissage présentes et futures, mais aussi pour que l'enfant vive des expériences sociales et émotionnelles positives. On peut voir l'importance de les observer et de les soutenir en classe. Pour ce faire, l'enseignante peut offrir plusieurs occasions de développement, en permettant aux enfants d'initier leurs jeux, en promouvant les interactions sociales et en misant sur des situations où la créativité est mise à profit.

L'enseignante peut offrir plusieurs occasions de développement, en permettant aux enfants d'initier leurs jeux, en promouvant les interactions sociales et en misant sur des situations où la créativité est mise à profit.

Références bibliographiques

Best, J. R., Miller, P. H. et Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180–200. doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002

Bjorklund, D. F. et Causey, K. B. (2018). *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences*. Sage Publications.

Blair, C. et Razza, R. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Carlson, S. M., Zelazo, P. D. et Faja, S. (2013). Executive function. Dans P. D. Zelazo (dir.), *The Oxford handbook of developmental psychology* (Vol. 1: Body and mind, 706–743). Oxford University Press.

Carlson, S. M., White, R. E. et Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 29, 1–16. doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001

Carlson, S. M. (2005). Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595–616. doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3

Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 51(3), 149–163. doi.org/10.1037/a0020031

Dekker, M. C., Ziermans, T. B., Spruijt, A. M. et Swaab, H. (2017). Cognitive, Parent and Teacher Rating Measures of Executive Functioning: Shared and Unique Influences on School Achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, article 48. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00048

Dennis, M. (2006). Prefrontal cortex: Typical and atypical development. Dans J. Risberg et J. Grafman (dir.), *The Frontal Lobes : Development, Function and Pathology* (128–162). Cambridge University Press. doi.org/10.1017/cbo9780511545917.007

Duval, S., Montminy, N. et Gaudette-Leblanc, A. (2018). Perspectives théoriques à l'égard des fonctions exécutives en contexte éducatif chez les enfants d'âge préscolaire. *NeuroÉducation*, 5(2), 93–108. doi.org/10.24046/neuroed.20180502.93

Duval, S., Montminy, N., Brault-Foisy, L.-M., Arapi, E., et Vézina, S.-A. (2023). Examining the relation between adult scaffolding of make-believe play and children's executive functions: An observational study conducted in a natural educational setting. *Early Child Development and Care*, 193(8), 1022–1040. doi.org/10.1080/03004430.2023.2216891

Duval, S. et Montminy, N. (2021). *Grille d'observation des fonctions exécutives en contextes éducatifs de la petite enfance*. Document inédit de recherche. Université Laval.

Hamamci, B. et Balaban Dagal, A. (2022). Self-regulation and play: How children's play directed with executive function and emotion regulation. *Early Child Development and Care*, 192(13), 2149–2159. doi.org/10.1080/03004430.2021.1990906

Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. et Zelazo, P. D. (2005). Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617–644. doi.org/10.1207/s15326942dn2802_4

Im-Bolter, N., Johnson, J. et Pascual-Leone, J. (2006). Processing Limitations in Children with Specific Language Impairment: The Role of Executive Function. *Child Development*, 77(6), 1822–1841. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00976.x

Johansson, M., Marciszko, C., Gredebäck, G., Nyström, P. et Bohlin, G. (2015). Sustained attention in infancy as a longitudinal predictor of self-regulatory functions. *Infant Behavior and Development*, 41, 1–11. doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.07.001

Klenberg, L., Korkman, M. et Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential Development of Attention and Executive Functions in 3- to 12-Year-Old Finnish Children. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 407–428. doi.org/10.1207/S15326942DN2001_6

Lemay, L., Bouchard, C., et Landry, S. (2019). Apprendre et se développer en jouant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., 17–59). Presses de l'Université du Québec.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. et Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. doi.org/10.1037/a0029321

Luerssen, A. et Ayduk, O. (2017). Executive Functions Promote Well-Being: Outcomes and Mediators. Dans M. Robinson et M. Eid (dir.), *The Happy Mind: Cognitive Contributions to Well-Being* (59–75). Springer. doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_4

McClelland, M. M., et Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142–151. doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383. doi.org/10.1111/jcpp.12675

Revel, P. (2011). *Essai de rééducation psychomotrice du déficit d'inhibition par le biais d'activités corporelles et motrices* [Mémoire, Université Paul Sabatier]. Studylib. bit.ly/42PBE12

Reznick, J. S., Morrow, J. D., Goldman, B. D. et Snyder, J. (2004). The Onset of Working Memory in Infants. *Infancy*, 6(1), 145–154. doi.org/10.1207/s15327078in0601_7

Roberts, R. J. J. et Pennington, B. F. (1996). An interactive framework for examining prefrontal cognitive processes. *Developmental Neuropsychology*, 12(1), 105–126. doi.org/10.1080/87565649609540642

Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Silva, C., Sousa Gomes, V., Fávero, M., Oliveira Lopes, S., Merendeiro, C. S., Oliveira, J. et Moreira, D. (2022). Assessment of preschool-age executive functions: A systematic review. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 29(4), 1374–1391. doi.org/10.1002/cpp.2718

Treat, A. E., Sheffield Morris, A., Williamson, A. C., Hays-Grudo, J. et Laurin, D. (2019). Adverse childhood experiences, parenting, and child executive function. *Early Child Development and Care*, 189(6), 926–937. doi.org/10.1080/03004430.2017.1353978

Tsubomi, H. et Watanabe, K. (2017). Development of visual working memory and distractor resistance in relation to academic performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 98–112. doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.005

van Kerkhof, L. W., Damsteegt, R., Trezza, V., Voorn, P. et Vanderschuren, L. J. (2013). Social Play Behavior in Adolescent Rats is Mediated by Functional Activity in Medial Prefrontal Cortex and Striatum. *Neuropsychopharmacology*, 38(10), 1899–1909. doi.org/10.1038/npp.2013.83

Zelazo, P. D. (2013). *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* (vol.1: Body and Mind). Oxford University Press. doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958450.001.0001

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D. et Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood: VI. The development of executive function: Cognitive complexity and control-revised. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 1–27. doi.org/10.1111/j.1540-5834.2003.06803002.x

Cerveau, développement cognitif et apprentissage à l'éducation préscolaire

Lorie-Marlène Brault Foisy

Professeure, Université du Québec à Montréal

Élisabeth Bélanger

Doctorante en éducation, Université du Québec à Montréal

Les auteures tiennent à remercier

Julie Lachapelle et Anne-Sophie Lefebvre d'avoir effectué une première synthèse écrite

de la conférence réalisée par Lorie-Marlène Brault Foisy, le 2 mai 2023.

En éducation, le cerveau a longtemps été considéré comme une boîte noire. Même si plusieurs chercheurs étaient conscients de son rôle essentiel dans l'apprentissage, il demeurait difficile de réellement identifier et comprendre les mécanismes mobilisés pour différents apprentissages. Or, depuis plus d'une vingtaine d'années, grâce au développement de technologies d'imagerie permettant de « voir » le cerveau en action et des nouvelles connaissances sur celui-ci, il est désormais possible de mieux comprendre son rôle dans l'apprentissage (Masson et Borst, 2017; Ward, 2019). Ces nouvelles connaissances permettent dorénavant de s'intéresser à l'apprentissage et au développement de l'enfant sous un angle inédit et susceptible d'apporter des éléments de réflexion pertinents pour les enseignantes à l'éducation préscolaire. À cet égard, cet article vise d'abord à démystifier un mécanisme qui est à la base de nombreux apprentissages : la neuroplasticité (Hebb, 1949). Trois stratégies susceptibles de favoriser la neuroplasticité sont ensuite présentées, soit 1) activer ses neurones, 2) activer de façon répétée et 3) espacer les activations (Masson, 2020). Ces stratégies seront discutées en lien avec les apprentissages que réalisent les enfants à l'éducation préscolaire et certains éléments du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021).

La plasticité cérébrale : un mécanisme au cœur des apprentissages et du développement de l'enfant

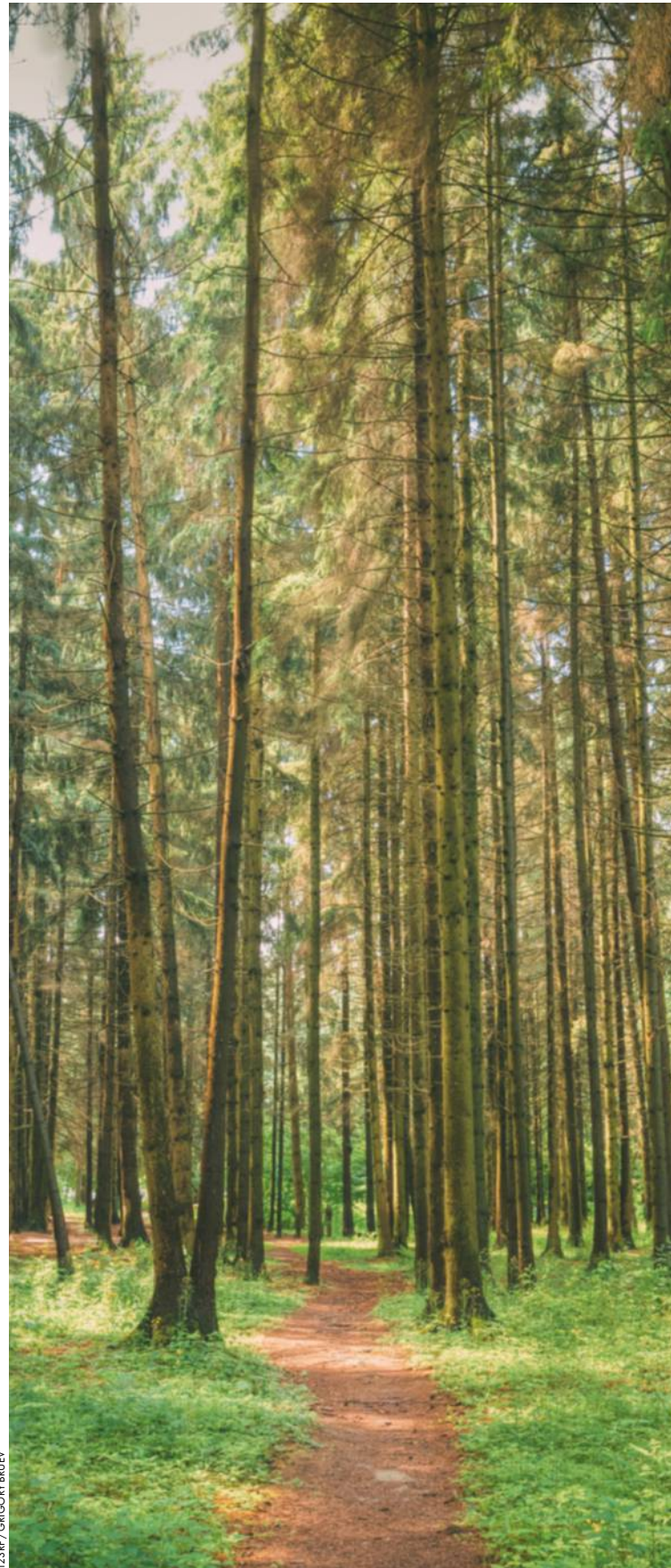
Le cerveau est un organe complexe. Il est composé d'environ 85 milliards de neurones et chacun de ces neurones est connecté à environ 10 000 autres neurones (Masson, 2020; Ward, 2019). C'est dans le cerveau, à même les connexions neuronales, que sont encodées toutes les connaissances et les habiletés que nous possédons. Autrement dit, le

cerveau, et plus précisément les nombreuses connexions qui le composent, est à la base de l'identité de chacun. Or, si les adultes sont généralement conscients que le cerveau sert à tout (parler, bouger, mémoriser, etc.), les enfants l'associent le plus souvent au fait de réfléchir, de rêver, de penser et d'imaginer. Ils pensent moins spontanément à son rôle dans les gestes moteurs concrets comme jouer au ballon, écouter de la musique ou tenir un crayon pour dessiner, par exemple.

Quand un enfant réfléchit, s'engage dans une activité ou joue avec ses pairs, par exemple, ses neurones s'activent.

Une caractéristique fondamentale du cerveau, probablement la plus centrale, est sa plasticité (aussi appelée neuroplasticité), c'est-à-dire sa capacité à se modifier pour intégrer de nouvelles informations et apprendre. En effet, les connexions entre les neurones du cerveau ne sont pas fixes : elles se modifient et s'adaptent à travers les expériences vécues par l'enfant pour lui permettre de réaliser de nouveaux apprentissages. Quand un enfant réfléchit, s'engage dans une activité ou joue avec ses pairs, par exemple, ses neurones s'activent. C'est par cette activation que le principal mécanisme de plasticité entre en jeu : les neurones qui s'activent ensemble se connectent ensemble (Hebb, 1949). Cela signifie que lorsque des neurones s'activent simultanément, notamment lors d'une nouvelle expérience d'apprentissage, une connexion, d'abord très fragile, se crée entre eux. Graduellement, si ces mêmes neurones sont activés ensemble à plusieurs reprises, cette connexion se renforcera. C'est ainsi que les différents apprentissages, de même que les habiletés de l'enfant, se développent et en viennent à se consolider. L'inverse est aussi vrai : une connexion entre des neurones qui était très forte, mais qui n'est plus utilisée, s'affaiblira et pourrait même disparaître.

Pour se représenter le mécanisme de neuroplasticité, une analogie souvent utilisée est celle de la forêt (Masson, 2020; Potvin, 2011). Imaginons que le cerveau est une forêt dense et sauvage. Si un randonneur entre pour la première fois dans cette forêt, il lui sera sans doute très difficile d'avancer puisqu'aucun chemin n'y est tracé. Afin de se frayer un chemin, le randonneur devra déployer des efforts importants pour pousser les branches et enjamber les herbes hautes. Par ailleurs, si ce randonneur revient dans cette même forêt le jour suivant et qu'il repasse au même endroit, cela sera sûrement un tout petit peu plus facile. Lentement, à force d'emprunter à plusieurs reprises le même chemin, un petit sentier se créera, puis deviendra de plus en plus praticable. En contrepartie, si le randonneur n'emprunte plus ce chemin, la végétation reprendra ses droits et le chemin deviendra de moins en moins efficace, et en viendra peut-être même à disparaître. Un phénomène semblable se produit dans le cerveau : les nouveaux apprentissages sont difficiles au départ, car, tels les nouveaux sentiers dans la forêt, de nouvelles connexions neuronales doivent se créer. Toutefois, à force d'activer les mêmes neurones à plusieurs reprises, les connexions entre ceux-ci se renforcent. De ce fait, les apprentissages se consolident et y recourir devient alors de plus en plus facile pour l'enfant.



123RF / GRIGORY BRUEV

À force d'activer les mêmes neurones à plusieurs reprises, les connexions entre ceux-ci se renforcent. De ce fait, les apprentissages se consolident et y recourir devient alors de plus en plus facile pour l'enfant.

À l'inverse, si l'enfant cesse de mobiliser certains apprentissages, les connexions qui y sont associées s'affaiblissent. Ce processus est fondamental pour tout apprentissage : il s'applique donc à l'ensemble des domaines de développement et des compétences du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021), de même que pour l'ensemble des apprentissages que réalisent les enfants.

Par ailleurs, il importe de préciser que la plasticité cérébrale est possible à tout âge de la vie, et non uniquement durant l'enfance : le cerveau des adultes et même des personnes plus âgées peut encore se modifier. Apprendre, c'est donc modifier son cerveau, et plus particulièrement, les connexions entre les neurones qui le composent.

Trois stratégies pouvant favoriser la plasticité cérébrale

Différentes stratégies peuvent permettre de favoriser la mise en place de la plasticité cérébrale et, de ce fait, l'apprentissage (pour une discussion approfondie de ces stratégies, voir Masson, 2020). Les trois stratégies présentées ci-dessous apparaissent particulièrement centrales et peuvent éclairer la planification des enseignantes de l'éducation préscolaire.

Stratégie 1 : Activer ses neurones

Pour se développer et apprendre, l'enfant doit être actif. Plus spécifiquement, le cerveau de l'enfant doit être actif pour que ses neurones forment graduellement de nouvelles connexions, ce qui constitue une condition essentielle pour apprendre.

En ce sens, les approches pédagogiques actives (Freeman *et al.*, 2014), c'est-à-dire celles qui permettent réellement à l'enfant de se mettre en action, d'accomplir une tâche ou de s'engager dans un scénario de jeu, devraient être privilégiées. À l'éducation préscolaire, le jeu représente un contexte particulièrement propice pour mettre en application cette stratégie. En effet, lors des périodes de jeux libres, l'enfant se montre généralement engagé : il réalise des choix et prend part activement à différentes activités en fonction de ses intérêts et du matériel mis à sa disposition. Il sollicite ainsi des réseaux de neurones qui lui permettent par exemple de

jouer un rôle, d'entrer en relation avec les autres enfants, de manipuler les jouets, etc. Cet engagement actif de l'enfant à travers le jeu permet de s'assurer qu'il mobilise réellement les réseaux de neurones associés aux différentes habiletés qu'il déploie en jouant. Les composantes « S'engager dans l'action », « Expérimenter différentes actions » et « Raconter ses actions » du programme-cycle (MÉQ, 2021, p. 16) sont d'ailleurs pleinement cohérentes avec cette stratégie d'activation. À l'inverse, lorsque les enfants écoutent passivement leur enseignante leur transmettre un contenu, il n'est pas garanti que ceux-ci soient pleinement attentifs et engagés. Leur cerveau n'est alors potentiellement pas aussi actif.

Stratégie 2 : Activer de façon répétée

Un deuxième principe permettant de favoriser la plasticité cérébrale concerne le fait que les neurones liés à un apprentissage doivent non seulement s'activer, mais s'activer à plusieurs reprises (Masson, 2016a). La « répétition » a parfois mauvaise presse en éducation. En effet, certains l'associent d'emblée à des approches passives, dans lesquelles l'enseignante fait répéter des notions aux enfants pour que ceux-ci apprennent par cœur, sans comprendre ou être réellement engagés. Or, il est ici question d'une *activation répétée*. Tel que l'illustre l'analogie de la forêt présentée plus haut, il est nécessaire que les enfants activent les neurones associés à un apprentissage à de nombreuses reprises pour que de nouvelles connexions s'établissent entre eux et qu'elles se consolident progressivement (voir par exemple Piazza *et al.*, 2004). Autrement dit, ceux-ci doivent avoir l'occasion de s'engager à plusieurs reprises dans une même activité ou un même scénario de jeu pour que l'apprentissage « laisse des traces » dans le cerveau.

La planification de l'enseignante joue un rôle important pour mettre en application cette stratégie. En effet, pour amener un enfant à s'engager à plusieurs reprises, il faut avoir préalablement réfléchi à divers éléments, dont l'aménagement de la classe, le matériel proposé et l'horaire quotidien. Ainsi, en proposant par exemple deux périodes de jeux libres à des moments distincts de la journée, les enseignantes s'assurent d'offrir aux enfants l'occasion de poursuivre plusieurs fois un scénario de jeux. Les ateliers rotatifs constituent aussi une manière intéressante d'activer à plusieurs reprises les neurones liés à un même apprentissage, mais en utilisant du matériel varié et des contextes distincts. Plus globalement, exploiter une même intention pédagogique, mais par le biais de plusieurs activités, peut aussi permettre à l'enfant d'activer les neurones liés à un apprentissage à plusieurs reprises, ce qui favorise la consolidation de cet apprentissage.



123RF / NADEZHDA1906

Stratégie 3 : Espacer les activations

La troisième stratégie visant à favoriser la neuroplasticité s'inscrit dans la continuité des deux premières. Pour se développer et apprendre efficacement, l'enfant doit non seulement activer ses neurones à plusieurs reprises, mais également le faire de manière *espacée dans le temps* (Masson, 2016b). Plusieurs recherches soutiennent en effet que l'organisation des moments d'activation ne devrait pas être laissée au hasard. Dans la mesure du possible, les activations devraient être suffisamment espacées, c'est-à-dire réparties dans le temps, plutôt que regroupées sur une même période ou une même journée. Concrètement, cela signifie que si une enseignante a pour intention pédagogique d'amener les enfants à améliorer leurs habiletés de découpage, elle devrait prévoir plusieurs occasions permettant aux enfants d'activer leurs neurones liés au découpage en s'engageant dans une variété d'activités. De plus, ces activités devraient être réparties dans le temps, c'est-à-dire s'échelonner sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Cet espacement est important, car lorsque des activités liées à une même intention pédagogique sont trop rapprochées, il a été montré que le cerveau s'engage moins (Callan *et al.*, 2010). Il en va de même lorsque l'enfant effectue la même activité pour une longue période : l'activité cérébrale diminue, reflétant ainsi une forme de désengagement du cerveau. Or, pour

contribuer à la consolidation des réseaux de neurones, de même qu'aux apprentissages, le cerveau doit s'activer. Espacer les moments d'activation contribue donc à maintenir cette activité cérébrale.

Plusieurs autres arguments appuient le principe d'espacement (Masson, 2016b). L'un d'entre eux concerne les bénéfices qu'a le sommeil sur l'apprentissage et, plus largement, sur le développement cognitif et cérébral de l'enfant. Lorsque l'enseignante espace les moments d'activation, l'enfant peut bénéficier d'une ou de plusieurs nuits de sommeil entre les activations. Le sommeil contribue à la consolidation des apprentissages, notamment parce que certains souvenirs liés aux apprentissages réalisés en classe sont susceptibles d'être réactivés spontanément lorsque l'enfant dort (Antony *et al.*, 2012). Également, le temps qui sépare deux activations espacées permet à certains mécanismes biochimiques, qui contribuent à renforcer les connexions neuronales, de se mettre en place (Rasch et Born, 2013). Sachant cela, certaines enseignantes pourraient se demander s'il existe une durée optimale à mettre en place entre deux activations. Bien que les recherches sur le sujet n'apportent pas de réponse claire à ce propos, il semble qu'au début d'un nouvel apprentissage, les activations devraient être un peu plus rapprochées et que graduellement, l'enseignante aurait avantage à espacer de plus en plus les moments d'activation (Masson, 2020).



Conclusion

En somme, les découvertes sur le cerveau permettent de mieux comprendre les mécanismes cérébraux à l'œuvre dans l'apprentissage, ce qui apporte un éclairage supplémentaire sur le développement de l'enfant d'âge préscolaire. Un mécanisme qui apparaît central est celui de la neuroplasticité, soit la capacité du cerveau à modifier ses connexions neuronales pour apprendre. Ce mécanisme est au cœur des apprentissages que réalise quotidiennement l'enfant. Certaines stratégies issues de la recherche permettent de favoriser la modification des connexions neuronales afin d'aider l'enfant à mieux apprendre. Ces stratégies apparaissent d'ailleurs cohérentes avec plusieurs éléments du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021). Par les choix pédagogiques qu'elles font, les enseignantes de l'éducation préscolaire peuvent mettre en application ces stratégies et influencer la façon dont le cerveau de l'enfant apprend.

Références bibliographiques

- Antony, J. W., Gobel, E. W., O'hare, J. K., Reber, P. J. et Paller, K. A. (2012). Cued memory reactivation during sleep influences skill learning. *Nature neuroscience*, 15(8), 1114–1116. [nature.com/articles/nn.3152](https://doi.org/10.1038/nn.3152)
- Callan, D. E. et Schweighofer, N. (2010). Neural correlates of the spacing effect in explicit verbal semantic encoding support the deficient-processing theory. *Human Brain Mapping*, 31(4), 645–659. doi.org/10.1002/hbm.20894
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. doi.org/10.1073/pnas.1319030111
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. Wiley.
- Kornell, N. (2009). Optimising learning using flashcards: spacing is more effective than cramming. *Applied Research in Memory and Cognition*, 23(9), 1297–1317. [psycnet.apa.org/doi/10.1002/acp.1537](https://doi.org/10.1002/acp.1537)
- Masson, S. (2016a). Pour que s'activent les neurones. *Les Cahiers pédagogiques*, 527, 18–19. [bit.ly/3uVv1O1](https://doi.org/10.1002/3uVv1O1)
- Masson, S. (2016b). Aider les élèves à transformer leur cerveau en espaçant les périodes d'apprentissage. *Vivre le primaire*, 29(3), 53–54.
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- Masson, S. et Borst, G. (2017). *Méthodes de recherche en neuroéducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. [bit.ly/3uG8wwD](https://doi.org/10.1002/3uG8wwD)
- Piazza, M., Izard, V., Pinel, P., Le Bihan, D. Dehaene, S. (2004). Turning Curves for Approximate Numerosity in the Human Intraparietal Sulcus. *Neuron*, 44(3), 547–555. doi.org/10.1016/j.neuron.2004.10.014
- Potvin, P. (2011). Manuel d'enseignement des sciences et de la technologie. *Pour intéresser les élèves du secondaire*. Éditions MultiMondes.
- Rasch, B. et Born, J. (2013). About Sleep's Role in Memory. *Physiological reviews*, 93(2), 681–766. doi.org/10.1152/physrev.00032.2012
- Ward, J. (2019). *The Student's Guide to Cognitive Neuroscience* (4^e édition). Routledge. doi.org/10.4324/9781351035187

FREPIK

Affiches de fruiterie

Isabelle Giasson,

Enseignante à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire de Montréal

À cette étape de l'année scolaire, les enfants sont de plus en plus intéressés par l'écriture. Ils prennent plaisir à écrire à leur façon et copier des mots. Je profite donc de cette activité présentée en mars pour jumeler le langage écrit aux arts plastiques.

Intentions pédagogiques

Cette activité touche principalement l'axe de développement « Langage écrit » (domaine langagier) du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021, p. 45-46). Les enfants interagissent avec l'écrit, ils reconnaissent des indices de l'écrit (trouver des mots dans les revues) et ils imitent un scribeur en copiant des lettres d'un mot. En arts, les enfants exercent leur motricité fine (domaine physique et moteur) en manipulant différents papiers et accomplissant les actions de déchirer et découper.



PHOTOS / ISABELLE GIASSON



Mise en situation

Vers la fin de la thématique de la nutrition, après avoir animé la lecture de l'album *Mon quartier*, je mentionne au groupe que nous décorerons le local à l'image d'une fruiterie. J'ajoute que malheureusement, les étiquettes-mots de la classe sont trop petites pour bien représenter ce commerce.

Pour intéresser les visiteurs, il serait primordial de réaliser des affiches publicitaires pour chaque produit de la fruiterie.

Matériaux et outils

- Étiquettes-mots de fruits et de légumes (plus de mots que d'enfants afin de permettre à chacun d'exercer un choix)
- Crayons à mine
- Revues
- Feuilles de papier construction noir, 23 x 30 cm
- Bâtons de colle
- Ciseaux
- Feuilles de papier bicolore (Fadeless Duet), 30,5 x 45,7 cm
- Marqueurs permanents à pointe large noirs





Collage

Réalisation

La mise en place de l'activité :

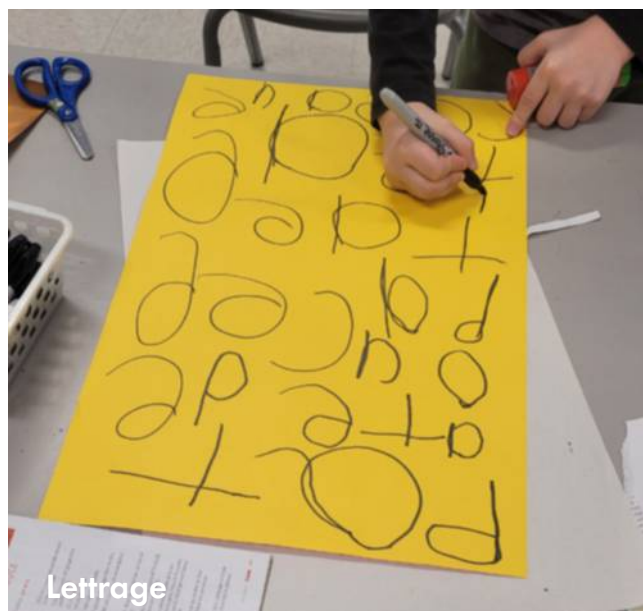
- Demander aux enfants de déposer les étiquettes-mots sur deux tables en les divisant en deux catégories : l'étalage des fruits et celui des légumes.
- Inviter les enfants à circuler dans la classe afin de choisir une étiquette-mot arborant un fruit ou un légume qu'ils apprécient soit pour son goût, sa forme, sa couleur, son nom, ou autre.
- Mentionner au groupe que chacun réalisera l'affiche publicitaire de l'aliment choisi.
- Récupérer les mots illustrés et les mettre de côté. Ils seront utilisés lors de l'étape de réalisation.

Le collage :

- Demander aux enfants de tracer le fruit ou le légume choisi sur une feuille de papier construction noir en utilisant un crayon à mine. Mentionner l'importance de prendre beaucoup d'espace sur la feuille support afin d'obtenir un collage assez grand pour être bien visible sur l'affiche.
- Faire feuilleter les revues afin de trouver des pages aux couleurs de l'aliment choisi.
- Faire déchirer de petits morceaux de papier coloré en précisant que ceux-ci doivent contenir des mots, des lettres.
- Montrer comment coller les bouts de papier en les juxtaposant afin de remplir l'espace dessiné et cacher tout le noir de la feuille support. Demander aux enfants de faire de même.
- Lorsque l'intérieur de leur dessin est complètement recouvert de papier, inviter les artistes à découper autour de leur collage en laissant une mince bordure noire.

Le lettrage :

- Présenter les feuilles de papier bicolore au groupe-classe et faire choisir une feuille à chaque enfant.
- Les inviter à déposer leur collage sur chacun des côtés de la feuille pour déterminer l'effet visuel qu'ils préfèrent.
- Remettre à chacun l'étiquette-mot choisie précédemment.
- Inciter les jeunes à copier les lettres de leur mot en variant les grosseurs et l'ordre des lettres. Utiliser un marqueur permanent noir. Les encourager à remplir complètement l'espace de la feuille avec le lettrage.
- Faire coller le fruit ou le légume sur le fond lettré afin de compléter l'affiche.



Lettrage



Objectivation

Lors de cette activité, je fais deux périodes d'objectivation. La première a lieu dès que les enfants ont choisi leur étiquette-mot de fruit ou de légume. Je les questionne sur les raisons de leur choix : « Pourquoi as-tu choisi cet aliment? Pourquoi l'apprécies-tu? ». Certaines de leurs réponses permettront l'émergence d'idées utiles à leur processus de création (« J'aime sa couleur, sa grosseur, son pédoncule, etc. »).

La deuxième période a lieu à la fin de la réalisation et est une appréciation de celle-ci : « Quelle étape de la réalisation as-tu aimée : le collage, le lettrage, les deux? Qu'en as-tu apprécié? Qu'est-ce qui était facile pour toi? Qu'as-tu trouvé difficile à réaliser? »

Réinvestissement

Déposer les revues dans le coin bricolage de la classe. Laisser les étiquettes-mots au coin écriture en y ajoutant des mots et des illustrations des autres éléments du nouveau guide alimentaire canadien : des aliments protéinés, des aliments à grains entiers, etc. Lors des périodes de jeux libres, encourager les enfants à réaliser l'abcédaire des aliments appréciés par le groupe-classe en variant les matériaux et les techniques. Les enfants sont alors libres de réaliser une page de l'album de la façon dont ils le souhaitent (collages divers, dessins, peinture, etc.) et la représentation du lettrage (fond de page lettré, titre, utilisation de crayons, de pochoirs, etc.). Ne présenter qu'une contrainte : le papier support doit être de même type et même format. Cette exigence permettra de relier facilement les réalisations.

Références bibliographiques

Bureau de la politique et de la promotion de la nutrition. (2024, 2 février). *Guide alimentaire canadien*. Gouvernement du Canada. guide-alimentaire.canada.ca/fr/

Kaufmann, J. (2019). *Mon quartier*. L'Agrome.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

Notes pédagogiques

Lors d'activités de création, j'utilise toujours un petit truc de visualisation pour maximiser l'utilisation de l'espace de la feuille support. J'incite les enfants à prendre une feuille entre leurs mains et la faire pivoter afin de choisir le sens désiré. Ensuite, à plat sur la table, je leur demande de passer leur main dominante sur le contour de la feuille et sur toute sa surface. Enfin, je leur donne le signal de tracer ou dessiner!

Comme ce projet demande une grande persévérance pour certains jeunes ayant des défis en motricité fine, je trouve préférable de leur permettre de réaliser le collage en deux périodes de travail. Ils peuvent déchirer et coller le plus de morceaux de papier de revue possible lors de la période de travail allouée et poursuivre cette tâche lors du moment de détente quotidien. Mes élèves apprécient toujours poursuivre une tâche ardue lors de ce moment de calme, si favorable à la concentration. De plus, ils ne sont pas lésés de perdre du temps précieux de jeux libres pour terminer un travail difficile, ce qui selon moi apporte alors une double déception!

Certains enfants éprouvent aussi de la difficulté à découper. Je trace alors une ligne au crayon à la mine autour de leur collage. Ceci facilite leur action en centrant leur attention sur le geste de découpage et le maniement des ciseaux et du papier plutôt que sur la visualisation d'une ligne non existante. Sans cette ligne visuelle, ces enfants découpent sur le collage, ne laissant alors aucune trace du papier noir.

Enfin, l'utilisation de papier bicolore est facultative. Ce type de papier est appréciable pour ses couleurs vibrantes et brillantes. Il ajoute alors du ravissement au projet, car le résultat est éblouissant! J'aime varier les types de papiers utilisés lors des activités d'arts afin de permettre aux enfants de découvrir et de manipuler différents matériaux; un élément d'observation de la composante Exercer sa motricité fine (axe de développement «Motricité») du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2021, p. 21).

Créer des outils imagés pour tous

Isabelle Therrien et Natalie Aubry

*Conseillères pédagogiques,
Service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire*

*Un merci spécial à Isabelle Demers, conseillère pédagogique
au RÉCIT de l'inclusion et de l'adaptation scolaire,
pour ses précieux conseils lors de l'écriture de ce texte.*

En tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire, vous êtes sûrement à la recherche de pictogrammes, soit pour illustrer une tâche ou une routine destinée à toute la classe ou encore pour créer un support visuel pour des enfants à besoins particuliers. Pour ce faire, nous avons pensé vous présenter quelques ressources en ligne gratuites à mettre dans votre coffre à outils.

Des pictos pour qui, pour quoi?

L'utilisation de pictogrammes en classe aide à améliorer l'accès à la communication, favorise l'autonomie, la participation sociale ainsi que les activités éducatives pour certains enfants, et ce, à tous les âges. Ils peuvent aussi soutenir l'apprentissage de la langue chez les jeunes à l'éducation préscolaire qui sont non-lecteurs/non-scripteurs ou les enfants allophones qui commencent à apprendre la langue d'usage.

En créant des supports pédagogiques tels que le menu du jour, des étiquettes ou des affiches pour les règles de vie, vous vous assurez que tous les enfants comprennent rapidement les consignes et se repèrent dans la classe ou dans l'école. Vous pouvez aussi réaliser des routines personnalisées pour certains enfants qui auraient du mal, par exemple, à s'habiller seuls.

Lorsque l'on écrit le mot en plus de l'illustrer, c'est aussi une belle façon d'initier les enfants à la lecture globale. Par exemple, à côté d'une consigne écrite sur une feuille d'activité, on peut ajouter des ciseaux pour faire comprendre qu'il s'agit d'une tâche de découpage et un crayon à côté de la ligne où l'on veut que les enfants écrivent leur prénom.

Vous vous en doutez, il est important de s'entendre avec les intervenants du milieu pour choisir le pictogramme idéal, selon le type de clientèle que nous avons. Il est aussi souhaitable, dans la mesure du possible, que cela se fasse en collaboration étroite avec l'utilisateur, c'est-à-dire l'enfant.

De plus, sachez qu'il ne faut pas abuser des pictogrammes et des affiches. S'il y en a trop, les enfants ne sauront plus où donner de la tête. Pensez donc à prioriser

Sachez qu'il ne faut pas abuser des pictogrammes et des affiches. S'il y en a trop, les enfants ne sauront plus où donner de la tête.

les besoins essentiels au bon fonctionnement de la classe ou de l'enfant en particulier.

Au départ, il est important de présenter les consignes aux enfants et de modéliser les comportements attendus. Une évaluation peut être faite en cours de route si on pense que ce support n'est pas utile. On doit alors se demander pourquoi il ne fonctionne pas. Peut-être que l'image n'est pas assez claire? Peut-être que la consigne n'est pas assez simplifiée?

Finalement, rappelez-vous qu'un support visuel est comme une béquille : il ne doit servir qu'un temps.

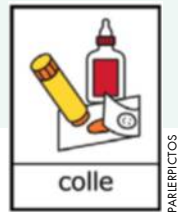
Qu'est-ce qu'un bon picto?

Un bon pictogramme devrait être :

- simple et clair, c'est-à-dire le plus réaliste possible;
- dessiné avec un contour noir, plus ou moins épais, qu'il soit en couleurs ou en noir et blanc;
- encadré;
- accompagné d'un texte qui se trouve à l'extérieur du cadre, idéalement sous le pictogramme et entouré lui aussi d'un pourtour.



Voici le modèle de mise en page d'un pictogramme idéal pour toutes les clientèles :



Notez que pour certains enfants, l'utilisation de la couleur peut faciliter la compréhension et susciter l'intérêt tandis que pour d'autres, cela pourrait les surstimuler. Il vaudrait mieux alors utiliser des pictogrammes en noir et blanc. Si vous optez pour les couleurs, celles-ci ne doivent pas être trop intenses et elles doivent refléter le plus possible la réalité. Par exemple, il faut garder les mêmes couleurs associées à un logo connu ou respecter les couleurs de peau humaine ou le pelage animal.

Si votre plateforme ne vous permet pas de personnaliser les pictogrammes proposés, vous pourriez les imprimer en noir et blanc et les colorier vous-mêmes pour qu'ils soient encore plus représentatifs et se rapprochent davantage de la réalité des petits. Par exemple, si vous voulez qu'un enfant reconnaisse son manteau, vous pouvez colorier le pictogramme du manteau de la même teinte. Si vous voulez le faire à l'ordinateur avant l'impression, il est possible d'utiliser un logiciel comme [Gimp](#) ou [PhotoShop](#), mais c'est peut-être un peu plus compliqué si vous n'êtes pas déjà familière avec ces outils.

Il est possible aussi de créer des routines et des supports visuels fort intéressants en utilisant des photos, surtout lorsque l'on veut illustrer des consignes en particulier ou pour un enfant seulement. Afin d'avoir une image la plus proche du vécu de l'enfant, pourquoi ne pas prendre des clichés en direct dans le vestiaire, par exemple, à chaque

étape de l'habillage? Pourvu que ce support, qui pourrait contenir des données personnelles, comme la photo d'un enfant, reste entre les mains de personnes sûres et ne soit pas diffusé en dehors de la classe, tout est possible.

Finalement, il est souhaitable d'ajouter un texte sous chaque pictogramme, car certains enfants pourraient en profiter pour assimiler des mots en lecture globale. En plus, c'est un moyen pour que tous les intervenants de l'école s'entendent sur le terme à utiliser lorsque vient le temps de nommer le pictogramme qui se trouve dans une routine ou une consigne.

Où trouver ces pictogrammes?

Permettez-nous maintenant de vous présenter quelques sites internet pour créer vos propres pictogrammes, séquences et supports visuels.

1. Parlerpictos

Depuis plusieurs années, nos collègues du [Service national du RÉCIT de l'inclusion et de l'adaptation scolaire](#) élaborent une ressource fort intéressante, le site [Parlerpictos](#), afin de mettre à la disposition de tous une base de données de pictogrammes qui permettront de mieux soutenir la communication orale ou écrite de vos tous-petits. Ce site est gratuit et il regroupe, à ce jour, plus de 3000 images simples libres de droits. Il peut être utilisé tant par les intervenants scolaires que par les parents et il a le souci de répondre à la réalité québécoise en proposant des mots usuels ou des expressions locales. Il est en constante évolution et sera de plus en plus convivial dans les prochaines années.





Une fois sur le site, prenez le temps d'observer le bandeau bleu et repérez le menu déroulant intitulé « PARLERPICTOS ». C'est de là que vous accéderez à une liste d'images en couleurs ou en noir et blanc classées par thèmes. Dans la thématique « Phrases et expressions », plusieurs actions sont illustrées en un seul pictogramme. Cela facilite la compréhension, mais surtout vous évite d'avoir à créer une séquence trop longue. Si vous voulez un mot en particulier, vous pouvez aussi utiliser l'onglet « RECHERCHER » dans le fameux bandeau bleu afin de trouver plus rapidement l'icône idéale. Bien que la section « LES MAINS ANIMÉES » soit destinée aux intervenants qui côtoient des enfants ayant une incapacité à communiquer, il se peut que certains pictogrammes qui s'y trouvent vous soient utiles. Une fois que vous avez sélectionné l'image souhaitée, vous n'avez qu'à faire un clic droit et choisir « Enregistrer l'image sous » pour la garder dans vos dossiers.

À partir de l'onglet « PARLERPICTOS », vous pouvez également accéder au téléchargement et ainsi vous créer une banque d'images en format PNG (recommandé) ou PDF, accessible en tout temps sur votre ordinateur dans le dossier de votre choix. Cette banque de pictogrammes est aussi disponible sur l'application web [Oplan](#), une ressource qui est utilisée par certains centres de services scolaires pour faire de la gestion de classe et développer l'autonomie ainsi que l'organisation du temps des élèves.

Nous croyons qu'en vous déplaçant sur la page de Parlerpictos, vous comprendrez bien vite comment cette ressource fonctionne, mais si vous hésitez, prenez le temps d'écouter cette [vidéo d'explication](#).

2. ARASAAC

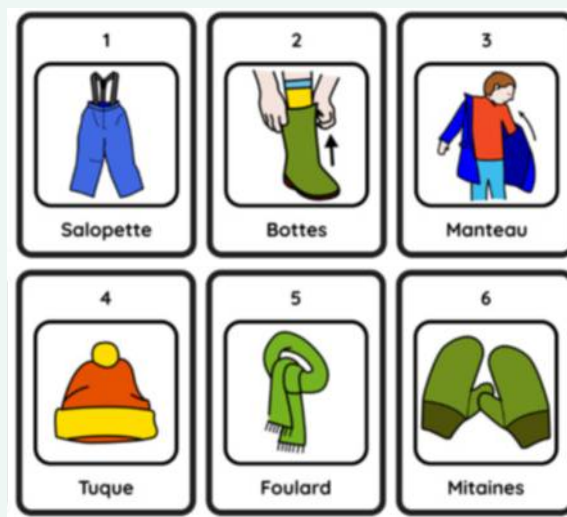
Le site espagnol [ARASAAC](#) offre des ressources graphiques gratuites et libres de droits pour faciliter la communication et l'accessibilité cognitive à toutes les personnes qui, en raison de différents facteurs, présentent des difficultés qui entravent leur inclusion dans n'importe quel domaine de la vie quotidienne. Une fois sur le site, assurez-vous de sélectionner la langue française. Bien que ce ne soit pas parfait, la plupart des onglets et des images seront traduits automatiquement. Vous n'êtes pas obligée de vous créer un compte pour avoir accès à tous

les pictogrammes proposés; cependant en vous inscrivant vous pourrez mettre de côté une banque de favoris utiles.

Lors de votre recherche, il vous faudra peut-être essayer différents termes pour accéder aux images souhaitées. Par exemple, le mot « habillage » n'a rien donné pour nous, alors que le mot « habiller » nous a offert 7 images. Une fois l'image sélectionnée, vous verrez que la plateforme vous permet d'effectuer plusieurs changements intéressants. Par exemple, vous pouvez ajouter un cadre (bordure) de la couleur de votre choix, vous pouvez changer la couleur de la peau ou des cheveux de votre personnage et vous pouvez ajouter un X pour barrer l'image. Vous pouvez aussi insérer du texte en haut ou en bas de l'image, mais celui-ci ne sera malheureusement pas placé dans un cadre.

Divers outils sont disponibles dans la section « [AAC Apps](#) » de ce site. Ils facilitent la création de matériel, de ressources et d'activités. Il est possible de concevoir des mots étiquettes, des séquences, des calendriers, des horaires, des jeux de dominos, de bingo, de lotos, etc.

Voici un exemple de séquence d'habillement d'hiver créée et personnalisée avec cet outil :



Réalisée avec SequenciaACC - Auteur des pictogrammes : Sergio Palao, Origine : ARASAAC ([arasaac.org](#)). Licence : CC (BY-NC-SA). Auteur de la séquence : RÉCIT présco



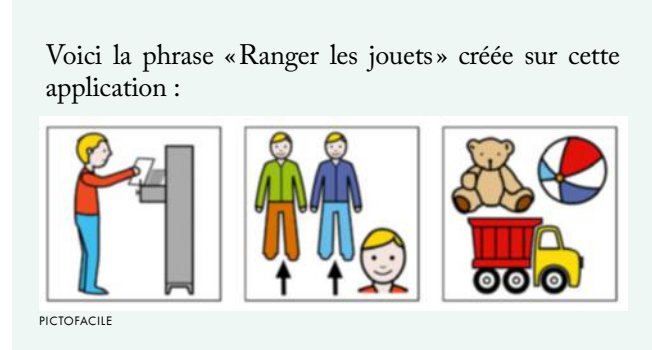
3. Sclera pictogrammes

Le site gratuit [Sclera asbl](#) a pour objectif de favoriser l'accessibilité communicative et cognitive afin de rendre intelligible ce qui est écrit ou dit. Nous aimons particulièrement les pictogrammes proposés sur ce site, car plusieurs illustrent des routines que nous utilisons régulièrement. Par exemple, si vous tapez « manteau » dans le moteur de recherche de la section des pictogrammes (onglet bleu, à gauche), vous n'obtiendrez pas seulement des images de manteaux, mais aussi plusieurs routines propres à l'habillage dans un milieu de garde ou un milieu scolaire.



4. Pictofacile

Le site européen [Pictofacile](#), quant à lui, propose de **transformer des phrases complètes en pictogrammes**. Nous l'avons testé pour vous et y voyons quelques limitations, par exemple, les pictogrammes ne sont pas tous du même style, ce qui est particulièrement visible lorsque l'on transforme plus qu'un mot. En revanche, le fait qu'il soit disponible en plusieurs langues pourrait peut-être vous intéresser. Là aussi, vous pourrez télécharger les pictogrammes que vous aurez trouvés ainsi que tous les autres dessins proposés pour chaque mot. Vous trouverez d'autres détails et les avantages de ce site sur la page [Les Outils Tice](#).



5. Les icônes

Bien qu'ils ne soient pas destinés au milieu de l'éducation, les sites proposant des icônes gratuites et libres de droits peuvent aussi vous être utiles. Nous pensons notamment à [Icon-icône](#) et [Flaticon](#). Par contre, pensez à les placer dans un cadre et, si nécessaire, à y ajouter une légende avec un pourtour.

6. D'autres ressources

Enfin le site [Les trésors en éducation spécialisée](#) offre une liste de liens où trouver des images intéressantes, des logos ou des pictogrammes pour vous aider à illustrer vos consignes. Ces adresses valent la peine d'être visitées!

Et les droits d'auteurs?

Vous êtes sûrement familière avec le sujet des droits d'auteur, mais nous sommes conscientes que nous devons tous nous les rappeler de temps en temps. En plus de citer la source de vos images, n'oubliez pas de signer et d'indiquer, par exemple à l'aide d'une licence [Creative Commons](#), de quelle façon vous autorisez l'utilisation de votre création.

Vous le savez, à l'éducation préscolaire, les images valent mille mots, alors nous espérons que ces ressources vous aideront à mieux orienter les enfants de vos classes afin qu'ils comprennent bien vos attentes et puissent continuer de développer leur autonomie.

OMEP

Aller à la rencontre des enfants et des enseignantes

*Elisabeth Jacob, Ph.D.,**Professeure en éducation préscolaire, Université du Québec à Chicoutimi*

Au cours des deux dernières années, j'ai eu la chance de réaliser deux séjours à l'étranger comme professeure-chercheuse. Dans cet article, je vous propose de partir à la rencontre de la Nouvelle-Zélande (automne 2022) et de la Colombie (automne 2023) afin de vous inspirer pour (ré)imaginer l'éducation préscolaire.

Prendre le temps d'observer et d'écouter les enfants, mais surtout [...] les voir comme de vrais citoyens capables de prendre des décisions importantes qui les concernent.

Nouvelle-Zélande

La Nouvelle-Zélande est un pays riche des différentes cultures qui composent sa population : les Néozélandais, les Maoris (peuples autochtones), les cultures des îles du Pacifique et les cultures asiatiques. À Keruru¹, un village de l'île du Nord, toutes ces cultures se rencontrent dans l'école publique d'éducation préscolaire qui accueille environ 60 enfants âgés de 2 à 5 ½ ans. Mis à part quelques moments de routine (p. ex. collation, dîner, toilette), les enfants occupent leurs journées à jouer dans les différentes aires de jeu de l'école, à l'intérieur ou à l'extérieur, selon leurs intérêts. Aucune activité n'est imposée aux enfants par les enseignantes. L'école est ouverte sur la cour extérieure et elle n'est pas cloisonnée en différentes classes. La cour est aménagée pour les jeunes enfants. Ils peuvent grimper aux arbres, courir sur le gazon, jouer dans le sable ou dans les modules de jeu. L'environnement naturel y est préservé.

Durant mon séjour de trois mois, j'ai (ré)appris à faire confiance aux enfants et à jouer avec eux. Que de plaisir à se balancer! Que de plaisir à construire des cabanes avec des couvertures pour pouvoir s'y cacher et lire un livre! Que de plaisir à construire le village de Keruru avec une montagne de blocs Lego! Certains enfants m'ont appris de nouveaux mots d'anglais, d'autres m'ont aidée à bien les prononcer, et certains m'ont aussi appris des mots en langue maorie (pōtae/chapeau; toka/roche). Mes rencontres avec les enseignantes m'ont aussi permis de réfléchir à ma propre pratique comme professeure-chercheuse. Elles m'ont incitée à prendre le temps d'observer et d'écouter les enfants, mais surtout à les voir comme de vrais citoyens capables de prendre des décisions importantes qui les concernent.

Colombie

La Colombie est un pays d'Amérique du Sud où se côtoient diverses cultures, dont les cultures autochtones. J'ai visité plusieurs écoles et jardins d'enfants, et ce, dans diverses villes du pays. En Colombie, les arts (arts plastiques, arts dramatiques, musique et danse) sont très vivants. Toutefois, la pression exercée par la société et la famille d'apprendre à lire et à écrire se fait ressentir dans plusieurs classes d'éducation préscolaire et jardins d'enfants. Une stratégie mise en place par certaines municipalités est d'offrir des cours d'arts gratuits aux enfants après les heures de classe. J'ai eu le plaisir d'assister à la répétition d'une chorale et à celle d'une pièce de théâtre avec les enfants. Un autre moment marquant de ce séjour fut notamment

¹ L'anonymat de la ville et de l'école est préservé afin de respecter l'entente de collaboration avec la direction de l'école et le certificat éthique émis pour la recherche.



Jardín, un village de la Colombie. SOURCE : ELISABETH JACOB

le partage interculturel d'une chanson avec les enfants. J'ai pu tenter d'apprendre une nouvelle langue tout en chantant 🗣️ *Los Zapatos de Papá*, une comptine en espagnol. Les enfants ont quant à eux appris la comptine 🗣️ *Ainsi font, font, font, les petites marionnettes*. Je vous mets au défi de deviner qui de moi ou des enfants avaient un meilleur accent dans une langue étrangère! Grâce à nos échanges, j'ai découvert la boulangerie du village, un café, un restaurant, etc. Je partageais à mon tour des photos et des vidéos du Québec : une glissade sur la neige, une randonnée en ski avec mon chien, etc.

Conclusion

Aller à la rencontre des autres, c'est prendre le temps de partager notre culture, d'échanger et de s'émerveiller. Ces deux expériences m'ont grandement inspirée pour de futures recherches à l'éducation préscolaire, entre autres

Aller à la rencontre des autres, c'est prendre le temps de partager notre culture, d'échanger et de s'émerveiller.

pour sensibiliser les enfants à la culture et développer leur créativité, notamment par les arts. Les arts et le jeu, c'est sérieux, et les deux méritent une place de choix dans l'éducation des jeunes enfants.

Mes projets à l'international sont étroitement liés à mon implication au sein de l'OMEP-Canada où je continue d'œuvrer pour promouvoir le droit à l'éducation préscolaire de qualité, pour partager mes diverses expériences culturelles et ouvrir le champ des possibilités pour d'autres rencontres.



SENTIERS LITTÉRAIRES POUR ENFANTS

FREEPIK

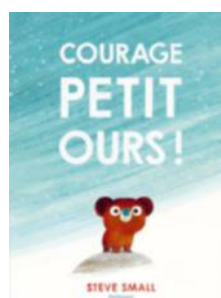
LITTÉRATURE JEUNESSE

Cœurs courageux

Laura Doyon

Enseignante à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire,
Collaboratrice pour  [Sentiers littéraires](#)

L'hiver est une saison magique. Les flocons miroitant la douce pâleur du jour créent un univers envoûtant et féérique. Mais c'est bien connu, la saison blanche porte aussi en elle une force vigoureuse transformant parfois ce décor douillet en désert blanc et hostile, où le froid mordant des rafales semble disperser toute vie. Heureusement, bien cachée au cœur de cette tourmente, la lumière des foyers scintille timidement; tout comme l'inépuisable étincelle d'amour dans les cœurs des familles, dont la chaleur peut adoucir la rigueur des plus grands froids. Cet amour, porteur d'espoir, donne du courage à qui le reçoit. Ainsi, pour cette contribution, nous avons sélectionné des œuvres dont les protagonistes sont de réels exemples de ce courage. Ils sont de petits héros qui ont du cran et dont la dévotion surpasse les limites de leurs propres peurs. Nous vous proposons des histoires surprenantes, inspirantes et réconfortantes, empreintes de pure bonté, d'amour, d'altruisme et de gentillesse! Bonne lecture!



Courage, petit ours!

Small, S. (2023). *Courage, petit ours!*
Sarbacane.

« Le plus grand des courages, c'est être courageux quand on a peur. »
Voici une leçon tirée des mots de Maman ours à ses enfants Arlo et

Eva. Le premier est plus prudent et casanier; la seconde, intrépide et téméraire. C'est la fin de l'hiver et l'heure est venue de quitter la montagne et le confort de leur tanière pour aller vivre dans la Vallée du Printemps.

« “Ce sera une grande aventure”, avait dit Maman. [...] Tandis qu'Arlo regardait Eva jouer dehors, Maman lui murmura à l'oreille : “Suis-moi, mon petit ours courageux”. Arlo jeta un dernier regard à leur grotte. “Si seulement j'étais courageux...”, pensa-t-il. »

Mais Arlo est loin de se douter qu'au fond de lui se cache la plus grande des forces. La famille fait face à une terrible tempête sur leur chemin en gravissant la montagne qui les séparait de la Vallée du Printemps. La petite sœur, Eva, qui les avait devancés se retrouve soudainement piégée par un violent blizzard. C'est par amour qu'Arlo brave les tourments pour sauver sa sœur. Il quitte vaillamment sa mère, fonçant tête baissée pour finalement retrouver Eva et terminer la route à ses côtés. Pour se tirer d'affaire, les deux ours suivront les traces des larges pattes de leur mère, tout comme ils ont suivi ses valeurs, ses encouragements et le message de courage qu'elle leur a enseigné. Le récit à portée initiatique démontre alors un jeune ours qui gagne en maturité et qui, malgré son peu d'estime personnelle, a amplement la force de prendre son destin en main.

C'est dans un paysage aéré, dans une nature épurée, tantôt accueillante tantôt hostile, que Steve Small donne tout l'espace à ses personnages. Mignons et attachants, les ours semblent si petits proportionnellement à la majestuosité de la montagne. Par contre, ce qu'ils nous communiquent est si puissant que leur simple présence rayonne dans tout le panorama. Surpris, déterminés, méfiants : l'expression de leurs yeux est particulièrement révélatrice de leurs émotions et facilite l'identification de ses dernières chez les apprentis lecteurs.

Le rythme de narration très rapide confère une grande fluidité au récit. Les illustrations s'enchaînent rapidement, parfois 3 à 4 par petit paragraphe, ce qui a pour effet de créer un film en continu dans la tête du lecteur. Par ces transitions rythmées, efficaces et captivantes entre les péripéties, on remarque tout le talent et l'expérience de l'auteur, qui a longtemps œuvré dans le monde du court-métrage et dans le domaine de la publicité.

Une magnifique histoire de famille qui ramène à l'essentiel.



Le petit robot de bois et la princesse-bûchette

Gauld, T. (2021). *Le petit robot de bois et la princesse-bûchette*. Comme des géants.

«La nuit fut longue et froide. Pendant qu'il cherchait, le petit robot de bois frissonnait. Puis, quelque chose de familier attira

son regard. Il grimpa sur la pile et en retira une bûche. C'était la princesse! Il dansa de joie, la bûche entre ses bras. Il s'apprêtait à réciter les paroles magiques lorsqu'il se rendit compte qu'il serait terrible pour sa pauvre sœur de se réveiller ici, frigorifiée et loin de la maison, alors qu'elle s'était endormie dans son petit lit douillet. Il la déposa dans la charrette, l'enveloppa dans une couverture, saisit la poignée et commença sa longue marche vers la maison. »



FREEMIK



Ce conte du bédéiste et illustrateur Tom Gauld en est un de bravoure et d'amour fraternel. Un petit robot de bois doit aller secourir sa sœur, la princesse bûchette, qui de mains en mains s'est retrouvée à l'autre bout du royaume puisqu'elle s'était métamorphosée en réelle bûche de bois pendant son sommeil. Maintes surprises attendent le lecteur au fil de cette épopée chevaleresque. Ce sera finalement la sœur du personnage principal, revenue à son état humain qui, grâce à lui, prendra le relais du rôle héroïque.

L'univers du merveilleux est développé dans un ton humoristique et raffiné. L'album s'ouvre sur un quiproquo très bien exploité. La princesse, qui se transforme en bûche lorsqu'elle dort, est jetée bêtement par la fenêtre par la servante du château qui s'en occupe depuis toujours. Voilà qui occasionnera un irrésistible « comique de situation » attisant la curiosité dès les premières pages.

Le lecteur sera de fil en aiguille séduit par le ton espiègle et les aventures aussi fantastiques qu'absurdes : la clé géante, le merle géant, l'œuf de dragon, la famille de voleurs, la vieille dame dans une bouteille, le pouding magique, l'ours solitaire, la reine des champignons, etc. Tout comme les rires, les réinvestissements et les discussions fuseront d'eux-mêmes à la lecture de ces passages dont l'imprévisibilité active magnifiquement l'imagination. L'illustration est vivante et épouse le rythme effréné du récit. Le style bande-dessinée exploité ici et là sied parfaitement au ton humoristique de l'auteur.

Un petit chef-d'œuvre à mettre en toutes mains!



L'ABRI

Claire, C. et Leng, Q. (2017). *L'abri*. Comme des géants.

«À l'heure des tartines de miel, chacun se tient au courant des dernières nouvelles. Mais une bien mauvaise nouvelle s'annonce. La

tempête arrive. La tempête arrive. Pas de panique! Il faut se préparer. Ramasser du bois. Faire des réserves. Chasser les doutes. On se met au travail, vaille que vaille. Il faut se serrer les coudes, coûte que coûte. Chacun est prêt et attend la tempête. Le vent commence à souffler un peu plus fort. Mais ce n'est pas grave, tout le monde est à l'abri. Petit Renard demande : «Et si des gens sont dehors?» »

Et oui, des gens sont bel et bien dehors : deux ours, Grand Frère et Petit Frère, affamés, sans logis et frigorifiés. Ils se cherchent un abri pour y passer cette nuit de tempête. Mais ils n'obtiendront pas l'accueil escompté. À chaque maisonnée, la porte restera close, les animaux de la forêt ayant peur de partager l'espace, la chaleur, la lumière, la nourriture et le temps avec ces étrangers. Cependant, dans le cœur de petit Renard, il est impensable de laisser qui que ce soit dehors par ces temps menaçants et hasardeux. Après que ses parents ont eux aussi fermé la porte aux réfugiés, il accourt à l'extérieur pour leur donner une lanterne. Une toute petite lumière certes, mais qui donnera un grand espoir aux deux ours qui se construiront une maison de fortune en neige pour s'y cacher. C'est un peu plus tard dans la nuit, au moment où le logis de petit Renard menace de céder sous le poids de la neige, que toute sa famille doit fuir dans la tempête. Ils seront à leur tour laissés à eux-mêmes dehors. Quelque temps plus tard, ils seront secourus par la même douce petite lanterne donnée par le renardeau. Mais cette fois, ils seront invités chaleureusement par les deux frères ours, exempts de rancœur, à partager leur petit abri.

Céline Claire signe ici un album à la fois poignant et doux, portant sur l'ouverture aux autres, la pure gentillesse, le pardon et la générosité. Donner sans attendre en retour, voilà ce qu'a fait petit Renard. La morale est puissante et porte à réflexion. Lorsque chacun milite pour défendre son confort sans le moindre partage, l'issue n'est que solitude et désolation. Petit Renard est un personnage tout simplement bon et inspirant. Il écoute son cœur et va au-delà de la peur et des habitudes. Sa bonne action désintéressée en a attiré une autre.

Rimes et assonances composent le texte dont la musicalité donne un effet enveloppant, conférant toute l'intensité aux émotions vécues. Le tout est appuyé par les aquarelles de Qin Leng qui dépeignent à merveille toute l'imposante tempête de neige. La lumière parsemée ici et là par de fins détails est à l'image de la douceur et de la simplicité du récit. Un jaune timide, mais bien présent, adoucit et rassure dans la rigueur de l'hiver. Comme quoi, l'espoir est toujours là quelque part et qu'au bout du compte, la gentillesse finit toujours par faire fleurir le bien.

À lire et relire sans modération!



MUSIQUE

Des routines d'éveil au rythme pour soutenir le développement global des enfants de maternelle... dans le plaisir!

Andrée Lessard

*Professeure, Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières*

Loïc Pulido

*Professeur, Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Chicoutimi*

Dans une perspective de développement global des enfants de la maternelle 5 ans et dans le cadre d'un projet de recherche, nous avons développé un programme d'éveil au rythme sous forme de routines quotidiennes. Ces dernières ont permis d'exposer quotidiennement les enfants à des éléments de culture sous forme d'œuvres musicales variées et de stimuler leur participation auditive, visuelle, émotionnelle et kinesthésique en classe. Nous présentons ici une description de ces routines, suivie des observations des enseignantes qui les ont intégrées à leur pratique pendant plusieurs semaines.

Format des routines d'éveil au rythme

Les routines d'éveil au rythme s'intègrent facilement aux activités quotidiennes de la classe, à raison de 5 à 8 minutes chaque jour pendant 12 semaines. Le format routinier est d'ailleurs considéré comme favorisant l'engagement des enfants (Harper et O'Brien, 2017).

Contenu des routines

Chaque jour, les enfants sont invités à participer à quatre activités qui sollicitent leurs habiletés motrices et rythmiques, dont le mouvement, l'écoute, l'attention visuelle et la motivation. Ces activités sont présentées ici en s'inspirant d'un texte soumis à la *Revue de recherches en littéracie médiatique multimodale* (Lessard et Pulido, soumis).

1

Vitamines rythmiques (sans musique)

Durée : 1 minute

Pour cette première activité, les enfants sont invités à répéter de courtes séquences rythmiques avec leurs doigts, leurs mains, leurs cuisses et leurs pieds. Pour faciliter la tâche, la même séquence rythmique est conservée pendant une minute, mais avec des niveaux corporels pouvant varier d'une répétition à l'autre. Par exemple, on peut utiliser les pieds lors de la première répétition et les mains lors de la deuxième, ou encore combiner deux niveaux par répétition (p. ex. certains sons avec les mains, d'autres avec les doigts).

Pour cette tâche, les enseignantes utilisent un support DVD qui permet de projeter au tableau numérique des séries de vitamines rythmiques à reproduire. En tout, soixante capsules vidéo sont disponibles et classées en ordre croissant de difficulté. Les enseignantes peuvent choisir les vidéos qu'elles souhaitent utiliser en fonction de la progression observée dans le groupe. Dans chaque capsule, une adulte donne le modèle à reproduire, puis les enfants sont invités à répéter les rythmes et les mouvements, avant de passer à la répétition suivante.



2

Vitamines rythmiques (avec musique)

Durée : 1 minute

Très semblable à la première, cette deuxième activité permet aux enfants de reproduire de très courtes séquences rythmiques avec les mêmes quatre niveaux corporels (doigts, mains, cuisses, pieds), mais cette fois-ci, en écoutant une musique instrumentale (sans paroles). Cette activité demande une forme de synchronisation des mouvements aux pulsations entendues dans la musique.

Les extraits d'une minute sont tirés d'œuvres musicales variées (p. ex. jazz, classique, musique autochtone, musique de film, etc.). Encore ici, les enseignantes disposent de soixante capsules vidéo d'une minute à projeter sur le tableau numérique de la classe. Ces capsules sont classées selon un niveau croissant de difficulté, et on y voit une adulte exécuter les mouvements avant d'inviter les enfants à les reproduire, tout en respectant les pulsations de la musique.

3

Pulsation sur musique (sans locomotion)

Durée : 1 minute

Dans cette troisième activité, les enfants écoutent un extrait musical instrumental (sans paroles). Pendant l'écoute, ils effectuent des mouvements (tout en restant sur place) pour marquer la pulsation¹ de la musique. Les mouvements peuvent être choisis par l'enseignante ou par les élèves, dans des variantes individuelles ou collectives (p. ex. dyades, petits groupes, grand groupe), et solliciter des parties du corps variées (p. ex. cuisses, mains, pieds) ou encore des objets à faire circuler (p. ex. maracas en forme d'œuf).

4

Déplacement sur pulsation

Durée : 2 minutes

La dernière activité se décline en deux formats :

- Dans le premier, l'enseignante joue une pulsation constante sur un tambourin en choisissant trois vitesses différentes : très lente (grattements sur le tambourin), lente (noires, soit une frappe par pulsation) ou rapide (croches, soit deux frappes par pulsation). Les enfants, placés en cercle, se déplacent au rythme du tambourin. Ils vont très lentement à l'intérieur du cercle au son du grattement, ils marchent en cercle en effectuant un pas par frappe pour les noires et font des pas chassés rapides à l'extérieur du cercle pour les croches. Des variantes sont possibles, par exemple en imitant un animal ou en créant deux cercles au lieu d'un dans la classe.
- D'un autre côté, les enfants écoutent de la musique instrumentale et doivent se déplacer en suivant les pulsations, c'est-à-dire en marchant. Pour ce format, les extraits proviennent d'œuvres musicales variées (p. ex. classique, jazz, folklore, etc.) qui ont été préalablement sélectionnées en fonction de leurs caractéristiques rythmiques, qui rendent leur pulsation facile à entendre et à repérer.

¹ La pulsation est un battement régulier de la mesure. (voir la vidéo [La pulsation](#), Éducation musicale)

Retombées des routines observées par les enseignantes

Les quatre enseignantes² qui ont mis en place ces routines dans leur pratique pendant 12 semaines ont constaté que les enfants participaient activement aux activités proposées. Elles ont remarqué qu'au fil du temps, ils développaient leur aisance à reproduire les rythmes, même si ceux-ci devenaient de plus en plus complexes. Selon les observations des enseignantes, les enfants avaient du plaisir à réaliser les routines, ils souriaient et ils nommaient leur désir de réussir les tâches proposées. Ils semblaient s'appliquer pour reproduire les rythmes. Enfin, par leurs interactions de qualité, entre autres, les enfants donnaient l'impression aux enseignantes de vouloir participer collectivement à relever un défi commun.

Conclusion

En somme, les jeux de rythme décrits dans cet article peuvent constituer une ressource intéressante : ils peuvent être utilisés en tant que routines lors des moments de transition ou pour faire une pause active. Les enfants les apprécient et en tirent des bénéfices au plan du développement global et au plan culturel. Alors, pourquoi s'en priver?

En complément...

- Les routines présentées dans cet article ont été développées et mises à l'essai dans le cadre d'un projet de recherche qui s'intéressait aux relations entre les habiletés littéraciques, la graphomotricité et le rythme. En ce sens, il est possible de consulter le texte de [Frey et al. \(2022\)](#) qui décrit des retombées observées chez des enfants (entre autres sur leurs habiletés rythmiques) et mesurées par des tâches variées (tests cognitifs, de littéracie, de graphomotricité et rythmiques).
- Pour manifester votre intérêt pour de la formation autour de ces routines ou pour en savoir plus sur les musiques utilisées, veuillez contacter : [✉ andree.lessard@uqtr.ca](mailto:andree.lessard@uqtr.ca).
- Voici quelques exemples de sites où l'on peut télécharger gratuitement de la musique instrumentale libre de droits (lire les conditions d'utilisation de chacun des sites) :
[✉ Au bout du fil](#), [✉ Danosongs](#),
[✉ Free to Use Music](#).

2 Nous tenons à remercier chaleureusement les enseignantes de maternelle et leurs élèves qui ont participé à ce projet de recherche.



Références bibliographiques

Frey, A., Lessard, A., Carchon, I., Provasi, J. et Pulido, L. (2022). Rhythmic training, literacy, and graphomotor skills in kindergarteners. *Frontiers in Psychology, 13* (959534). doi.org/10.3389/fpsyg.2022.959534

Harper, J. et O'Brien, K. (2017). *Des routines de classe pour mieux apprendre : favoriser l'autonomie et l'engagement des élèves de 5 à 12 ans au quotidien*. Chenelière.
[cheneliere.ca/fr/des-routines-pour-mieux-apprendre-9782765054351.html](https://www.cheneliere.ca/fr/des-routines-pour-mieux-apprendre-9782765054351.html)

Lépine, R. (2022, 8 août). *La pulsation*. Éducation musicale [vidéo]. YouTube. [youtube.com/watch?v=SE_1r3jNPZU](https://www.youtube.com/watch?v=SE_1r3jNPZU)

Lessard, A. et Pulido, L. (soumis, septembre 2023). Des routines rythmiques pour soutenir le développement global au préscolaire. *Revue de recherches en littéracie médiatique multimodale*.



PROF ÉCOLO

La pédagogie en nature ou le plaisir d'éduquer à l'extérieur!

Caroline Ricard, M.Éd.

Enseignante à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Depuis les dernières années, nombre d'articles au sujet de la « pédagogie en nature » ont paru dans la [Revue préscolaire](#)¹, mais également sur des sites dédiés aux familles tels que [VIFA magazine](#) ou [100°](#). Différents groupes sur les réseaux sociaux (dont ceux sur Facebook²) et des sites (p. ex. [Enseigner dehors](#) par la Fondation Monique-Fitz-Back ou [Outdoor Play Canada](#)) dédiés à ce modèle pédagogique ont aussi vu le jour. De leur côté, les milieux universitaires, par diverses chaires de recherches³, ont emboîté le pas et en explorent maintenant divers aspects. Par exemple, le projet de l'Université Laval, [Regards croisés sur l'éducation par la nature](#), est tout récemment venu soutenir cette merveilleuse pédagogie. Saviez-vous que même le [ministère de l'Éducation du Québec](#) en fait la promotion? Cette popularité et cet engouement des différents milieux contribuent à faire connaître les assises, les pratiques et les avantages pour les enfants de la pédagogie en nature et profitent aux praticiens.iennes des moins au plus expérimentés.es.

Cette année, mes chroniques cibleront l'essentiel, à mes yeux, de ce qui est à retenir sur la pédagogie en nature. Elles seront teintées de mes cinq années de pratique à temps plein et de mes réflexions. J'y aborderai les sujets suivants : ce qu'elle est, ses bienfaits, ses enjeux et sa pratique. Alors, habillez-vous et suivez-moi! Nous commencerons par le commencement!

Ce qu'est la pédagogie en nature... deux caractéristiques incontournables

1. Ce modèle pédagogique est ÉMERGENT.

Ce terme ne fait pas référence à une pratique qui serait apparue nouvellement, mais plutôt à une pratique qui met l'accent sur ce qui survient, ce qui se produit, « ce qui émerge » des observations, des jeux, des découvertes, des discussions et des questionnements lors des présences dans la nature. Ces occasions fortuites, celles qui n'ont pas été planifiées, profitent grandement aux enfants (même en classe intérieure!).

1 Le numéro de l'automne 2020 (vol. 58, n. 4) a d'ailleurs proposé un dossier sur le sujet : « L'éducation préscolaire... à ciel ouvert ! ».

2 En voici quelques exemples : [Apprendre et Jouer dehors - Outdoor Learning and play](#), [École du dehors](#), [Des sciences dehors à l'école](#), [Les sciences au préscolaire](#), [Pédagogie nature au préscolaire](#), et tant d'autres...

3 Entre autres, la [Chaire de recherche sur l'éducation en plein air \(CRÉPA\)](#) de l'Université de Sherbrooke, [présentée ici par le site de Outdoor Play Canada](#), et la [Chaire d'excellence en enseignement « Éducation par la nature et territoire apprenant »](#) de l'Université du Québec à Trois-Rivières, [présentée ici par NéoUQTR](#).

Vous imprégner de ce qui survient et accepter d'y faire de plus en plus de place pourrait donc représenter le premier pas pour vous mener à la pédagogie en nature. Mettre de côté vos planifications sera peut-être insécurisant au début, mais votre mission sera toujours de soutenir le développement global. Bien vite, vous réaliserez que de se servir de ce qui se passe pour enseigner est un excellent moyen de remplir cette mission. Vous goûterez à la pertinence, aux purs objets d'intérêts, aux besoins réels et cela est complètement grisant! Le pas menant vers l'extérieur sera alors tout proche! Par la suite, tout ce que vous ferez à l'intérieur sera inspiré par ce que vous ferez, observerez, découvrirez à l'extérieur et vice versa; contribuant ainsi à créer du sens dans votre quotidien.

2. Ce modèle pédagogique est davantage qu'une simple période pour aller jouer dehors!

Entendons-nous... un simple moment de jeux extérieurs offre aussi ses avantages! La chronique [«Naître et grandir»](#) du numéro de l'été 2023 de la *Revue préscolaire* (vol. 61, n. 3) en expose cinq : améliorer la condition physique; développer la confiance; offrir des expériences stimulantes; favoriser la créativité et aider à se sentir bien. Ce n'est donc pas négligeable, mais éduquer nos tout-petits à l'extérieur invite à plus que cela.

Plus... parce que nous sommes en mesure de préciser comment cela améliore la condition physique! Être à l'extérieur permet aux enfants d'être plus actifs et de répondre à leur besoin de bouger. Pour favoriser la santé de nos jeunes, la prescription est de 60 minutes, minimum, de jeu d'intensité moyenne à élevée par jour. Être dehors y contribue donc, à condition de ne pas contraindre l'intensité!

Plus... parce que nous savons que le développement de la confiance passe par les occasions de relever des défis et d'approcher le risque⁵! À condition, bien sûr, de permettre aux enfants de résoudre les problèmes qu'ils rencontreront (p. ex. grimper une montagne, se déplacer sur une branche, enjamber un obstacle...). L'apport des compagnons de classe y est d'ailleurs favorable. L'ensemble des fonctions exécutives sont impliquées dans la résolution de problèmes et elles contribuent au développement global des enfants, dont leur développement affectif.

Plus... parce que nous savons soutenir ces expériences stimulantes permettant de s'émerveiller, de s'étonner et de faire preuve de curiosité. Nous savons faire de ces attitudes scientifiques de base des occasions d'éduquer relativement à l'environnement (par la nature), mais aussi d'éveiller à la science, à la recherche, à l'expression langagière ou artistique, à la géographie, etc.

Plus... parce que nous savons que la créativité se déploie lorsque nous nous sentons bien et libres. Notre mandat de soutenir le développement global des enfants ainsi que leurs fonctions exécutives se réalise tout naturellement à travers cette liberté et les possibilités associées au jeu libre en nature. Tous les types de jeu y sont présents, dont plus spécialement le jeu symbolique, qui nécessite d'être soutenu. La présence de matériaux libres et ouverts favorise également les occasions de créer.

Plus... parce que se sentir bien est possible lorsque le cadre est souple, sécurisant et bienveillant! Aussi, nous savons que les espaces naturels, l'air frais, le vent, les parfums saisonniers, les chauds rayons du soleil (même en hiver!), le piquant des cristaux de glace ou la douceur de la pluie offrent d'entrer en contact avec nos cinq sens et avec la Vie. Ils permettent ce sentiment de bien-être!

Aller à l'extérieur régulièrement en développant votre conscience de ces différents enjeux pourra représenter le deuxième pas pour intégrer la pédagogie en nature à votre pratique.

De nombreux liens vous ont été offerts tout au long de cette première chronique de l'année. Puissent-ils favoriser votre compréhension de ce qu'est la pédagogie en nature et votre envie de vous y lancer!



4 *Naître et grandir*. (2023). Cinq raisons de jouer dehors. *Revue préscolaire*, 61(3), p. 73-74.

5 Pour plus de détails : [TMVPA - Sécurité bien dosée](#). (Comité de travail sur la sécurité bien dosée. (s.d.). La sécurité bien dosée, une question d'équilibre 1. Table sur le mode de vie physiquement actif (TMVPA)) ou 100^o - La sécurité bien dosée pour un développement équilibré de l'enfant (Grenier, F. (2021, 13 avril). La sécurité bien dosée pour un développement équilibré de l'enfant. 100^o.)



Apprendre à persévérer

Lorsque votre enfant a de la difficulté à faire quelque chose, il peut être tentant de le faire à sa place. Pourtant, faire des efforts et trouver des solutions lui permet d'apprendre. Voici comment l'aider à persévérer.

Il est important de laisser votre enfant faire les choses lui-même, même s'il commet des erreurs. C'est ainsi qu'il trouve des solutions aux difficultés. Lorsque votre enfant persévère et réussit ce qu'il entreprend, il est fier de lui.

Trouver des solutions et surmonter les difficultés augmente sa confiance en lui et favorise sa motivation scolaire. Voici 13 façons d'encourager votre enfant à persévérer.

1 Ayez des attentes réalistes envers votre enfant. S'il sent que vos exigences pour une tâche sont trop élevées, il peut se décourager. Il peut même cesser de faire des efforts s'il pense que, de toute manière, il ne réussira pas.

2 Montrez à votre enfant que vous avez confiance en ses capacités. Donnez-lui l'occasion de s'exercer quand il a de la difficulté à faire une tâche. Si vous la faites à sa place, vous lui laissez croire qu'il ne peut pas la réussir.

3 Valorisez l'effort plutôt que le résultat. Demandez à votre enfant : « Est-ce que tu as fait de ton mieux ? » ou « Est-ce que tu es fier de toi ? ».

4 Intéressez-vous à ce que fait votre enfant. Il a besoin de votre attention positive pour apprendre à persévérer.



5 Offrez à votre enfant des encouragements précis et concrets. Par exemple : « Je t'ai trouvé très dynamique lorsque tu as raconté ta blague à Mamie ». Lorsque vous voulez lui parler d'un aspect à améliorer, faites-le avec bienveillance. Par exemple : « Tu devrais parler plus fort pour qu'on t'entende bien » est un commentaire clair, précis et sans jugement, contrairement à : « On n'entend rien quand tu parles ».

6 N'attendez pas le résultat parfait, félicitez plutôt votre enfant dès qu'il progresse. Et axez vos félicitations sur lui, et non sur vous. Par exemple, dites : « Bravo ! Tu as de quoi être fier de toi ! », plutôt que : « Je suis fier de toi ». Vous pouvez aussi demander : « Es-tu fier de toi ? » ou « Comment te sens-tu après avoir mis tous ces efforts pour réussir ton casse-tête ? ».

7 Tenez compte de ses goûts lorsque vous l'inscrivez à une activité. Laissez votre enfant choisir ce qu'il aime. Inutile d'insister pour qu'il apprenne le piano s'il n'a aucun intérêt pour la musique et qu'il préfère faire une activité sportive.

8 Expliquez à votre enfant que les erreurs font partie de l'apprentissage. S'il vient de vivre un échec ou s'il a fait une erreur, aidez-le à réaliser ce qu'il en a appris. Demandez-lui : « Qu'as-tu appris de cette expérience ? » ou « Que feras-tu autrement la prochaine fois ? ».

9 Si votre enfant se décourage, invitez-le à trouver des solutions. Proposez-lui quelques options pour l'aider, mais pas qu'une. Faire participer votre enfant à la recherche de solutions lui permet de faire des apprentissages qu'il pourra réutiliser dans d'autres situations. Aidez-le aussi à diviser ses tâches en étapes, si c'est possible, pour le motiver.

10 Encouragez votre enfant à reconnaître et à exprimer ses pensées et ses émotions. Dire comment il se sent peut l'aider à continuer même s'il est découragé.

11 Ne le comparez pas aux autres et ne vous moquez pas de ses difficultés. Conservez une approche positive. Parlez avec lui pour l'aider à comprendre pourquoi quelque chose ne fonctionne pas et comment il peut s'améliorer.

12 Si votre enfant vit des difficultés à l'école ou présente des troubles d'apprentissage, aidez-le à voir les aspects positifs de l'école. Demandez-lui par exemple : « Qu'est-ce que tu aimes à l'école ? » Ne portez pas de jugement, même s'il dit aimer les récréations. Les récréations sont aussi des occasions de socialiser, jouer, dépenser son énergie et apprendre de nouvelles choses.

13 Servez de modèle en adoptant une attitude positive devant un obstacle. N'abandonnez pas à la première difficulté. N'hésitez pas non plus à parler avec votre enfant de stratégies que vous avez développées pour surmonter certaines difficultés.

Si votre enfant manque de motivation scolaire...

Posez-lui des questions pour tenter de trouver la source du problème. Demandez-lui par exemple si tout va bien en classe ou comment ça se passe avec ses amis. Ne le blâmez pas pour ce qu'il vit. Adoptez plutôt une attitude bienveillante et sécurisante pour qu'il continue de se confier à vous. N'hésitez pas à communiquer avec le personnel enseignant et celui du service de garde pour les informer de ce qui préoccupe votre enfant et vérifier leur perception de la situation. L'école peut vous aider à mettre en place des stratégies pour aider votre enfant.

Pour tout savoir sur le développement de l'enfant, visitez naitreetgrandir.com




GRATUIT

Pourquoi être membre de l'Association d'éducation préscolaire du Québec?

Devenir membre de l'AÉPQ vous permet de faire partie d'une communauté de pratique qui s'intéresse à l'éducation préscolaire. En plus de pouvoir participer aux différentes activités organisées par l'association, vous pourrez échanger avec d'autres collègues, vous tenir informée et avoir la possibilité d'assister à des formations.

Devenir
membre
aepq.ca

**Pour devenir membre de l'AÉPQ,
abonnez-vous à notre**
 **Infolettre**



aépq