

Revuepréscolaire

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

VOL. 63 N°4 • AUTOMNE 2025



Valoriser les langues
des enfants : des causeries
plurilingues

15

Les conseillères pédagogiques
à l'éducation préscolaire :
entre accompagnement,
innovation et engagement

27

Stéréotypes et diversité
de genre : des exemples
de mises en situation inspirés
du quotidien

44

Dossier
Les CP : un
maillon essentiel
à découvrir!

Nos ressources feront vite partie de vos chouchous

WOW!

SUPER!

EXTRA!

RESSOURCES
GRATUITES



Plein de ressources clés en main
conçues pour l'éducation préscolaire

ACTIVITÉS

VIDÉOS

HISTOIRES

AFFICHES

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 épicienne peut être utilisée à la demande des auteur(e)s.

Les membres du conseil d'administration de l'AÉPQ, le comité de réalisation, les auteur(e)s 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: Marylaine Bouchard
SECTION DOSSIER: Charline St-Jean
SECTION CHRONIQUES: Brigitte Campbell
COLLABORATRICES: Raymonde Gagnon

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

MERCI OEUVRE DE LA PAGE COUVERTURE
Bonhomme de neige (*gouache, papier de soie, éléments de la nature*)

Merci aux enfants de la classe de
Brigitte Campbell, École La Passerelle,
Centre de services scolaire des Patriotes.



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



**REPÉREZ MOI
POUR ÊTRE REDIRIGÉ
VERS UN LIEN.**

GÉNÉRALE

4
Mot de la présidente
Une communauté
tissée serrée
Maryse Rondeau

5
Comment soutenir le jeu
d'un enfant qui semble jouer
différemment?
Andréa Lavigne
Stéphanie Duval

10
Les défis vécus par les
enseignantes novices à l'éducation
préscolaire lors de l'insertion
professionnelle
Amélie Desmeules

15
Valoriser les langues des enfants :
des causeries plurilingues
Léonie Villeneuve
Constance Lavoie
Magali Forte

D. DOSSIER

22
Présentation du dossier
Les conseillères pédagogiques :
des alliées essentielles à découvrir
Monica Boudreau
Annie Charron

Volet 1. Les conseillères
pédagogiques à l'éducation
préscolaire au Québec

24
Les conseillères pédagogiques
à l'éducation préscolaire,
d'hier à aujourd'hui
Hélène Beaudry
Monica Boudreau
Annie Charron

27
Les conseillères pédagogiques
à l'éducation préscolaire :
entre accompagnement,
innovation et engagement
Annie Charron
Julie Mélançon
Hélène Beaudry
Monica Boudreau

Volet 2. Les conseillères péda-
gogiques à l'éducation préscolaire :
des médiatrices entre la recherche
et la pratique

32
Un projet au service de l'accueil
et de l'inclusion de tous les enfants
à l'éducation préscolaire unissant
l'équipe FormÉprésco et des
conseillères pédagogiques
Monica Boudreau
Roxane Drainville
Elisabeth Jacob
Charlaine St-Jean

34
Vers une vision commune de
l'inclusion à l'éducation préscolaire
Mathieu Point
Charlaine St-Jean

37
Favoriser l'inclusion des enfants
autochtones et la valorisation
de leurs cultures à l'éducation
préscolaire : quelques pistes
de réflexion
Roxane Drainville
Elisabeth Jacob

40
Accueillir et valoriser la diversité
ethnoculturelle et linguistique
à l'éducation préscolaire :
un partage de pratiques
à privilégier
Marie-Andrée Pelletier
Julie Mélançon

44
Stéréotypes et diversité de genre :
des exemples de mises en
situation inspirés du quotidien
Joanne Lehrer
Monica Boudreau
Annie Charron
Hélène Beaudry

47
Enjeux contemporains
à l'éducation préscolaire
Mathieu Point
Joanne Lehrer
Monica Boudreau
Marie-Andrée Pelletier

C. CHRONIQUES

49
Arts plastiques
Les couleurs d'automne
Dominique Carreau

53
Tics
À un clic d'une multitude
d'activités numériques
avec la tablette!
Caroline Daunais-D'Amours

56
OMEP
77^e congrès mondial de
l'Organisation Mondiale pour
l'Éducation Préscolaire
Manon Boily

60
Littérature jeunesse
Raconte-moi une histoire!
Annie Lamontagne

63
Prof école
Le « pratico-pratique »
de la pédagogie en nature!
Caroline Ricard

71
Naître et Grandir
Anxiété de performance:
des clés pour aider votre enfant



Maryse Rondeau
Présidente,
Association d'éducation
préscolaire du Québec

L'AE PQ 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)
- Collectif petite enfance
- Et différents autres organismes œuvrant auprès de la petite enfance

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Maryse Rondeau, *Présidente*
Carolane Couture, *Vice-présidente*
Marie-Josée Lacroix, *Secrétaire*
Annick Bourbeau, *Trésorière*
Érica Fauteux, *Administratrice*
Marie-Claude Blanchard, *Administratrice*
Ariane Fiset, *Administratrice*
Carolane Dubé-Bistodeau, *Administratrice*
Catherine Montminy, *Administratrice*

POURQUOI ÊTRE MEMBRE ?

Devenir membre de l'AE PQ 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'AE PQ, ABONNEZ-VOUS
À L'INFOLETTRE DE L'AE PQ.**



123RF / PITINAN

Une communauté tissée serrée

À l'éducation préscolaire, nous avons toujours eu la chance de compter sur une communauté de personnes engagées professionnellement et qui souhaitent faire une réelle différence dans le parcours des enfants. Cette réalité depuis longtemps établie continue d'évoluer afin d'agir de manière plus concertée pour relever les grands défis du quotidien et ceux de demain. Je suis donc fière de contribuer à cette évolution par mes idées, à l'instar des membres actifs à l'AE PQ et de toutes les personnes qui ont l'éducation préscolaire à cœur.

Notre mission à l'AE PQ est de vous offrir des formations de qualité, mais nous avons besoin de toute la communauté de l'éducation préscolaire pour y arriver. Je crois qu'en 2026, nous pourrions affirmer que les liens n'auront jamais été aussi serrés entre tous (toutes) les intervenant(e)s et cela nous rend très fières.

Cet automne, nous avons mis sur pied la page [Espace-Recherche](#) sur notre site dans le but de faciliter les liens entre la recherche et la pratique. Ce nouvel espace vous présente les membres du Collectif de recherche de l'AE PQ, un regroupement de personnes chercheuses et doctorantes de diverses universités québécoises qui soutiennent notre mission et nos actions. L'Espace-Recherche présente aussi les divers projets et chaires qui s'intéressent à l'éducation préscolaire, de même que tous les programmes universitaires qui offrent un parcours spécifique pour les classes de maternelle 4 ans et 5 ans.

Avec la publication du dossier de cette revue, j'ai l'impression que notre but de rassembler le plus grand nombre de gens d'action du milieu préscolaire se poursuit et s'élargira encore plus. Pour une première fois dans la *Revue préscolaire*, nous abordons le rôle des conseillères pédagogiques des centres de services scolaires du Québec et nous en sommes très fières. Nous aurons la chance de mieux connaître le rôle, mais aussi les défis et les projets de ces professionnelles qui œuvrent à résoudre des problèmes du quotidien sur le terrain tout en jonglant avec une tâche généralement trop grande pour une seule personne.

Je tiens à remercier **Monica Boudreau**, professeure-chercheuse en éducation préscolaire (Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis) et **Annie Charron**, professeure-chercheuse en éducation préscolaire (Université du Québec à Montréal) pour leur initiative et la préparation de ce nouveau dossier de la revue. Un merci spécial aussi à l'équipe de [FormÉprésc](#) qui agit toujours de façon concrète à la concertation des gens d'action du milieu préscolaire. Et enfin, un grand MERCI à toutes les conseillères pédagogiques qui ont participé à l'écriture de ce dossier, mais aussi à toutes celles qui travaillent avec ardeur sur le terrain.

Une grande fierté pour l'AE PQ : notre communauté tissée serrée!



Comment soutenir le jeu d'un enfant qui semble jouer différemment?

PARTIE 3 (SUR 3)

Andréa Lavigne

Professeure adjointe, Université Laval

Stéphanie Duval

Professeure titulaire, Université Laval

Tous les enfants sans exception apprennent et se développent par l'entremise du jeu à l'éducation préscolaire. Cette série de trois articles explore les pistes pour soutenir le jeu de tous les enfants, y compris ceux ayant besoin de plus d'accompagnement, comme les enfants autistes ou ayant un retard de développement global (RDG). Dans les deux premiers articles (voir Lavigne et Duval, 2025a et Lavigne et Duval, 2025b), il a été question des stratégies d'intervention liées à l'organisation spatiotemporelle, au choix de matériels soutenant les interactions et à l'incorporation des intérêts des enfants en amont et durant l'interaction vécue. Ce dernier article de la série présente des pratiques misant sur la collaboration, d'abord entre l'enseignant(e) et les enfants (dans le jeu), et plus largement avec la famille et les autres membres du corps professionnel (p. ex., l'orthophoniste).

Mila, maternelle 5 ans

Mila, 5 ans, est une petite fille enjouée et curieuse qui recherche le contact des autres enfants, souvent en s'approchant d'eux, en venant observer ce qu'ils font et en touchant leur matériel. À cet égard, il peut arriver qu'elle dérobe des objets à ses pairs sans le leur demander, ce qui peut créer des conflits. Toutefois, ses camarades peuvent facilement lui reprendre leurs objets, sans que la fillette montre de résistance. Malgré des défis de coordination et de motricité fine, Mila apprécie grandement les jeux moteurs et répétitifs, comme les jeux de poursuite. Elle aime aussi les bacs sensoriels (sable, riz, billes, etc.), même si elle répand souvent leur contenu sur les tables et par terre. Parlant peu, souvent avec des phrases de 2-3 mots,

Mila exprime très clairement son plaisir dans le jeu par des sourires, des rires et en montrant ce qu'elle fait à l'adulte ou à ses pairs. Elle comprend mieux les consignes verbales lorsqu'elles sont appuyées par des pictogrammes simples ou des démonstrations avec des objets. Cependant, Mme Sarah (son enseignante) constate que les temps d'attention et d'engagement de Mila peuvent être assez courts. Elle peut vite se laisser distraire par un objet qui l'attire et quitter son jeu brusquement, ou encore délaissier un pair dans le jeu si elle ne semble pas comprendre ce qui se passe. Elle se laisse toutefois aisément guider par ses camarades qui tentent de l'interpeller par son prénom ou qui prennent sa main pour la guider et lui montrer quelque chose.



Privilégier l'apprentissage entre pairs dans le jeu

Lorsqu'on accompagne un enfant autiste ou ayant un RDG en classe d'éducation préscolaire, l'organisation de l'environnement (voir Lavigne, A. et Duval, S., 2025a) et du matériel ainsi que la considération des intérêts de l'enfant en amont et durant le jeu (voir Lavigne, A. et Duval, S., 2025b) sont des aspects primordiaux à considérer. Une fois que l'enseignante planifie des interventions réfléchies en lien avec ceux-ci, il demeure important de veiller à ce que le soutien offert aux enfants soit optimal. En ce sens, les stratégies d'étayage utilisées par l'adulte pour guider l'enfant durant le jeu sont incontournables. Elles aident à maintenir l'interaction et à coconstruire du sens (Lavigne et al., 2022), le tout permettant ultimement à l'enfant de développer ses habiletés et de faire évoluer son jeu. En contexte d'éducation préscolaire, des interventions d'étayage peuvent aussi être mises en place par les pairs (Patry et Horn, 2020), permettant entre autres de favoriser la collaboration entre enfants.

En premier lieu, pour soutenir l'apprentissage de la collaboration entre pairs dans le jeu incluant des enfants autistes ou ayant un RDG, l'enseignante peut préparer les enfants ainsi :

- **Sensibiliser à la diversité et à l'inclusion, par exemple par la littérature jeunesse (avec un sous-groupe d'enfants ou toute la classe).** Il s'agit d'amener les enfants à découvrir leurs intérêts respectifs ainsi que leurs forces, en plus de reconnaître les diverses langues et façons de communiquer (p. ex., la gestuelle, l'utilisation de pictogrammes) et les éléments qui leur font peur ou qui sont des défis pour eux.

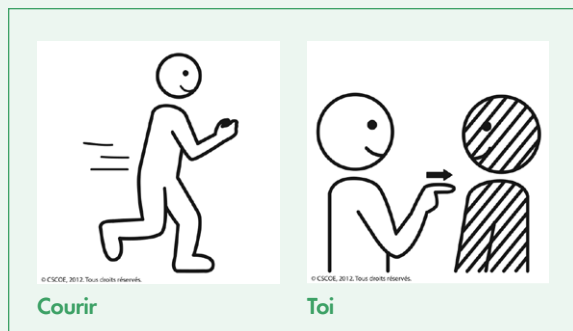
- **Choisir le type de regroupement** (p. ex., pairs ayant le même niveau de jeu ou sous-groupes hétérogènes, enfants ayant des goûts/intérêts communs pour le type de jeu et le matériel). Les enfants peuvent être jumelés en dyade ou en triade par exemple.
- **Jumeler l'enfant autiste ou ayant un RDG avec un pair tout-venant ayant de bonnes compétences langagières et de bonnes habiletés à jouer** (p. ex., planification des rôles, création d'un scénario), démontrant un intérêt pour le jeu choisi et pouvant maintenir son attention/engagement.
- **Avant le jeu, discuter avec le pair tout-venant choisi à propos des forces et défis de son ami(e) dans le jeu.** Il sera tout aussi important d'expliquer à l'enfant visé par le dispositif d'inclusion avec quel ami il jouera et à quel endroit dans la classe, pour qu'il puisse montrer son accord à sa façon.
- **Illustrer des stratégies d'interaction à mettre en place durant le jeu et les modéliser avec le matériel.** Par exemple, montrer comment questionner, suivre l'initiative de l'ami(e), proposer un matériel, rester avec l'ami(e) et maintenir l'interaction, parler avec l'ami(e), alterner les tours de parole/d'action, montrer certains signes non verbaux ou pictogrammes si utilisés par l'ami(e), etc.

De plus, il est avantageux de **maintenir les dyades/triades pour quelques séances de jeu répétées dans la semaine**, de sorte que les enfants puissent apprendre à se connaître et développer une complicité.

Voici des manifestations concrètes de ces pistes, en lien avec la vignette présentée en début de texte :

En réfléchissant bien à l'**organisation de l'environnement, au matériel et aux intérêts des enfants**, Mme Sarah choisit deux contextes différents pour soutenir le jeu entre pairs pour Mila : **le jeu libre au bac de riz** en dyade et un **jeu libre moteur extérieur ou au local de motricité** qui pourrait se faire en triade. Pour le bac de riz, elle propose l'idée à Ellie, et pour le jeu extérieur, elle en parle à Ellie et Ezra. Avant les activités, elle prend 10 minutes pour montrer à Ellie et Ezra quelques **astuces pour attirer l'attention de Mila, lui montrer que c'est son tour de parole/d'action et poursuivre le jeu avec elle**. Elle leur recommande par exemple de *dire directement et souvent son prénom* pour l'interpeller, de *se rapprocher d'elle et d'attendre de capter son regard* lorsqu'ils lui parlent, de *rapprocher un objet* qu'ils veulent qu'elle regarde ou de *le lui tendre* pour qu'elle le prenne, de *lui dire que c'est son tour ou de pointer le pictogramme*. Elle leur recommande aussi d'*imiter l'action ou le geste* de Mila qui a aussi de bonnes idées, de *montrer les choix* (p. ex., deux objets) lorsqu'il y a une décision à prendre pour avoir son avis, de *simplifier le langage ou de répéter des mots amusants* (p. ex., faire tomber sa figurine dans le bac à riz et s'exclamer : « Je tombe, ah! Ouch! »). Mme Sarah explique aussi ce que peuvent vouloir dire certaines actions de Mila : le fait de venir *prendre un objet peut montrer que cela l'intéresse*. Elle présente les différentes stratégies et les modélise **directement avec le matériel et dans l'environnement où auront lieu les jeux** (p. ex., bac de riz et cour/salle de motricité) pour les rendre plus concrètes.

Figure 1. Exemples de pictogrammes « Parlerpictos » pour soutenir la communication entre enfants durant le jeu



En second lieu, le soutien à l'apprentissage de la collaboration dans le jeu entre pairs se poursuit durant le jeu par les pratiques d'étayage de l'enseignante :

- D'abord, l'enseignante peut soutenir les enfants **pour qu'ils alternent les tours de parole/d'action¹ dans le jeu**. C'est la clé pour la coconstruction du sens dans le jeu, à condition que cette alternance ait une fonction sociale (p. ex., un apport au jeu, un tour de jeu), plutôt que fonctionnelle (p. ex., demande de partage de matériel, demande/réponse à une question) (Lee et Staggs, 2021). Afin de **favoriser l'imitation**, avoir deux objets/jouets identiques peut être un atout.
- Ensuite, pour un enfant étant au stade du jeu social simple ou à un stade antérieur², les jeux fonctionnels (p. ex., de construction) ou moteurs (p. ex., parcours) peuvent être plus faciles pour susciter des interactions avec des pairs tout-venant. Dans ce type de jeux, l'interaction peut alors passer davantage par le corps, les gestes et les actions que par le langage, qui est davantage propre au jeu symbolique (Binns et al., 2022). Dans cet ordre d'idées, l'enseignante **peut soutenir les enfants pour les amener à proposer des actions motrices/de manipulation**, peu importe l'aire de jeux dans laquelle ils jouent, et ce, en soutenant leur imagination (Amsbary et al., 2021). Ceci permettra à tous d'être inclus dans le jeu. Ainsi, dans l'aire de jeu symbolique (p. ex., coin cuisine, coin maison), l'enseignante peut montrer comment empiler/placer les objets (p. ex., mettre des aliments dans une assiette). Elle peut aussi montrer comment faire « coucou » avec une couverture et un bébé en faisant rigoler le bébé ou chanter une comptine au bébé en se balançant/berçant.
- Parallèlement, l'enseignante **devra réfléchir au degré de guidance donné aux enfants durant le jeu et penser à se retirer** (Patry et Horn, 2020). Un degré plus soutenu implique d'attribuer des rôles clairs aux enfants, de modéliser directement des stratégies à reproduire, de proposer de petits scénarios, un enchaînement d'actions à reproduire ou de contrôler l'offre de matériel. Un soutien intermédiaire consiste à suggérer des pistes d'action, à questionner pour guider le jeu, à commenter ou à attirer l'attention de l'enfant sur un élément à observer. Enfin, l'enseignante peut soutenir minimalement le jeu des enfants en leur laissant toutes les initiatives et en les observant, tout en intervenant au besoin, ou en révisant certaines stratégies de manière explicite à la suite du jeu.

¹ Les enfants sont encouragés à prendre leur tour en alternance, que ce soit en parlant, en faisant une action ou les deux.

² En plus des types de jeu (fonctionnel, constructif, symbolique ou avec des règles), le jeu se développe relativement aux interactions sociales : jeu solitaire sans interaction, jeu parallèle, jeu parallèle avec regards vers l'autre, jeu social simple ou associatif, jeu social complexe ou réciproque/coopératif (Weitzman et Greenberg, 2008).

Dans la vignette présentée, Mme Sarah intervient à différents moments pour soutenir le jeu entre pairs (soutien intermédiaire) :

- Lorsque les enfants se trouvent au bac à riz, elle dit : « Regarde Ellie, Mila fait une petite montagne avec le riz. Comment pourriez-vous vous aider l'une et l'autre pour le faire ensemble? »
- Puis, lors du jeu moteur (dans la cour), elle constate qu'Ellie et Ezra courent seuls depuis quelques secondes et que Mila a détourné le regard. Mme Sarah leur fait alors signe et leur rappelle verbalement d'interpeller Mila pour qu'elle continue de jouer avec eux.
- À un autre moment, voyant qu'un découpage des rôles plus évidents aiderait Mila à comprendre le jeu de « monstre attrapeur », Mme Sarah propose à Ezra de montrer le pictogramme « à toi » à Mila et de laisser dépasser un accessoire de sa ceinture pour rendre visible le but de la poursuite. Ezra annonce avec créativité qu'un foulard sera sa longue queue de renard. Ellie peut alors attirer Mila avec elle en lui prenant la main quelques secondes pour montrer que le jeu commence. Elles essaient d'attraper le foulard d'Ezra. Ellie a alors comme idée d'exagérer sa menace en rugissant comme un monstre et Ezra dit « au secours! » dans sa course. Mila imite ce cri, puis fait le hurlement du loup, ce qu'imité à son tour Ellie. La triade rit de bon cœur.

Figure 2. Proposition d'ajout d'un accessoire pour soutenir l'interaction dans le jeu de poursuite



Pratiques collaboratives avec la famille et avec les autres professionnels

En dernier lieu, des pratiques collaboratives entourant plus largement l'enfant sont gagnantes pour mieux le connaître et approfondir les stratégies porteuses pour lui. Voici des pistes d'action que l'enseignante peut mettre en place avec le parent de l'enfant et les professionnels (p. ex., éducateur(-trice) spécialisé(e), orthophoniste, orthopédagogue) :

Observer/connaître :

- Prendre le temps d'observer et d'évaluer l'enfant dans les différentes sphères de son développement, et de décrire les interactions vécues avec lui; ses habiletés de jeu, ses intérêts, ses particularités sensorielles.
- Impliquer le parent pour connaître l'enfant et ses interactions dans d'autres milieux de vie. Le parent pourra mieux contextualiser ce que l'enfant peut vouloir dire/faire.
- Faire ressortir tout ce que l'enfant sait, peut faire, ses forces. Ainsi, il s'agit de brosser un portrait positif de l'enfant, ce qui permet de donner du sens à ce qu'il veut faire dans le jeu, à ses initiatives. L'équipe doit être convaincue que l'enfant est capable en misant sur ses potentialités!

Déterminer les visées et les stratégies pour l'enfant :

- Toujours faire le lien avec les compétences du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023), au regard des cinq domaines du développement global.
- Penser à soutenir les habiletés des enfants à travers le jeu, notamment celles qui lui permettent de s'y engager : l'attention conjointe, l'imitation, l'interaction (s'engager, initier, répondre, alterner les tours, maintenir le thème), le partage des émotions, les habiletés langagières plus largement (mots, gestes, prosodie).
- Impliquer l'orthophoniste pour la mise en place de pratique d'étayage sur le plan langagier en situation authentique de jeu.



Multiplier les occasions de développement :

- Une fois que des habiletés à soutenir sont ciblées pour l'enfant, multiplier les occasions de les pratiquer, toujours en situation authentique de jeu. Garder en tête que jouer un peu tous les jours ou plusieurs fois par semaine est préférable à une longue séance de jeu moins fréquente.
- Accorder un temps afin de permettre le développement de la relation entre les enfants ou avec l'adulte. Une constance dans les personnes impliquées auprès de l'enfant est de mise, sans toutefois une trop grande rigidité.

Conclusion

Dans cette série d'articles, nous avons exploré comment le jeu libre est central pour tous les enfants, dont ceux autistes ou ayant un RDG. Pour s'assurer de la richesse du jeu, l'enseignante peut diminuer les obstacles dans l'environnement de jeu, proposer du matériel convenant à l'enfant et incorporer ses intérêts à même les situations de jeu. En plus de ces stratégies, présentées dans les premier et second articles de cette série, le présent article a mis en exergue l'importance de réfléchir au soutien de l'enseignante, qui devient incontournable dans l'interaction durant le jeu avec l'enfant. Il a aussi été question du soutien du sous-groupe d'enfants pour que tous participent et s'épanouissent dans les situations de jeu. Les stratégies de soutien réfléchies et constamment ajustées aux besoins des enfants deviennent optimales grâce à une démarche collective entre l'enseignante et les parents, ainsi qu'à l'apport d'autres professionnels, contribuant à la mise en place de pratiques inclusives à l'éducation préscolaire.

Références bibliographiques

- Amsbary, J., Alzamel, A., Lin, M.-L., Savage, M., Reszka, S., Crais, E., Watson, L. et Boyd, B. (2023). Identifying and Targeting Social-Communication and Play Skills for Preschoolers With Autism. *Young Exceptional Children*, 26(3), 131-141. doi.org/10.1177/10962506211051389
- Binns, A. V., Casenhiser, D. M., Shanker, S. G. et Cardy, J. O. (2022). Autistic preschoolers' engagement and language use in gross motor versus symbolic play settings. *Autism & developmental language impairments*, 7. doi.org/10.1177/23969415221115045
- Briet, G., Le Maner-Idrissi, G., Seveno, T., Le Marec, O. et Le Sourn-Bissaoui, S. (2023). Peer mediation in play settings for minimally verbal students with autism Spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 8. doi.org/10.1177/23969415231204837
- Fedewa, M., Watkins, L., Barber, A. et Baggett, J. (2023). Supporting Social Play of Preschoolers With and Without Autism: A Collaborative Approach for Special Educators and Speech Language Pathologists. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1023-1033. doi.org/10.1007/s10643-023-01488-6
- Lavigne, A. et Duval, S. (2025a). Comment soutenir le jeu d'un enfant qui semble jouer différemment? Partie 1 sur 3. *Revue préscolaire*, 63(2), 11-15. bit.ly/3NVVDrB
- Lavigne, A. et Duval, S. (2025b). Comment soutenir le jeu d'un enfant qui semble jouer différemment? Partie 2 sur 3. *Revue préscolaire*, 63(3), 6-9. bit.ly/4blpUny
- Lavigne, A., Odier-Guedj, D. et Chatenoud, C. (2022). Le soutien au développement du langage oral de l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : Quelles stratégies dans l'interaction enseignante-élève? *Éducation et francophonie*, 50(1). doi.org/10.7202/1088545ar
- Lee, K. et Staggs, A. (2021). Defining turn taking in intervention for young children with autism: A review of the literature. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 139-153. doi.org/10.37291/2717638X.202122104
- Ministère de l'éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/4ci8CxH
- Patry, M. B. et Horn, E. (2020). Supporting the Play of Preschoolers With Autism Through Peer-Mediated Interventions. *Young Exceptional Children*, 23(1), 3-14. doi.org/10.1177/1096250618782179
- Service national du RÉCIT pour l'inclusion et l'adaptation scolaire. (2025). *Parlerpictos*. [En ligne]. bit.ly/3ZkXUPg
- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance* (2^e éd.). Centre Hanen.



123 RF / MAXIMKABB

Les défis vécus par les enseignantes novices à l'éducation préscolaire lors de l'insertion professionnelle

Amélie Desmeules

Professeure adjointe, Université Laval

Les enseignantes novices à l'éducation préscolaire font face à de nombreux défis lors de leur entrée en carrière, ce qui peut mener à leur abandon de la profession. Dans le cadre d'un projet d'études doctorales, six enseignantes novices ont été accompagnées lors de suppléances ou de contrats vécus à l'éducation préscolaire. L'objectif était d'analyser les défis qu'elles y rencontrent et d'identifier des pistes de développement professionnel pour les surmonter. L'article suivant brosse un portrait des défis rencontrés et des pistes identifiées. En somme, les résultats présentés appuient la pertinence de soutenir et de former davantage les novices à l'éducation préscolaire quant aux défis qui les attendent lors de l'insertion professionnelle. Pour ce faire, des mesures de soutien leur étant spécifiquement adressées devraient être mises en place, notamment lors de la formation initiale et lors de l'entrée en carrière.

L'insertion professionnelle à l'éducation préscolaire

Les enseignantes novices font face à de nombreux défis lorsqu'elles font leur entrée en carrière. Bien que les défis de l'insertion professionnelle (IP) aient fait l'objet de nombreuses recherches au primaire et au secondaire, ils demeurent encore peu documentés dans le contexte de l'éducation préscolaire (Carmel et al., 2023; Elyashiv et al., 2023). Pourtant, le contexte d'enseignement à l'éducation préscolaire est un contexte singulier qui se distingue en plusieurs points de celui du primaire (Duval et Bouchard, 2013). Ses particularités entraînent ainsi des difficultés qui lui sont propres lors de l'entrée en carrière (Elyashiv et al., 2023; Langdon et al., 2016; Mahmood, 2013; Onnismaa et al., 2015; Puig et Recchia, 2008). Notamment, la coexistence de deux

Le contexte d'enseignement à l'éducation préscolaire est un contexte singulier qui se distingue en plusieurs points de celui du primaire.

DUVALET BOUCHARD, 2013

postures souvent opposées à l'éducation préscolaire, soit l'approche d'enseignement systématique et l'approche développementale axée sur le jeu, exige des enseignantes de ce niveau une identité professionnelle solide et bien définie (April et al., 2015; Bouchard et al., 2015; Conseil supérieur de l'éducation, 2012; Hirsh-Pasek et al., 2009).

Des défis trop importants vécus lors de l'IP par les novices à l'éducation préscolaire peuvent aller jusqu'à entrainer l'abandon de la profession.

Or, l'identité professionnelle des enseignantes novices est en pleine construction. Il est donc plus difficile pour celles-ci d'assumer leurs choix en cohérence avec la posture qu'elles privilégient, particulièrement en situation de suppléance, où elles doivent s'adapter à des pratiques, des routines et des structures de classe déjà établies (Reupert et al., 2023).

Des défis trop importants vécus lors de l'IP par les novices à l'éducation préscolaire peuvent aller jusqu'à entrainer l'abandon de la profession. Leur décrochage est directement lié à l'importante pénurie de personnel qualifié qui sévit depuis quelques années au Québec et ailleurs dans le monde (Dupriez et al., 2023; Mukamurera et al., 2023). Pour remédier au décrochage, des mesures de soutien à l'IP sont mises en place pour les nouvelles enseignantes (p. ex., mentorat, ateliers de formation, trousse d'accueil), mais très peu visent spécifiquement les enseignantes novices à l'éducation préscolaire (Langdon et al., 2016; Mukamurera et al.,

2020; Puig et Recchia, 2008). De plus, ces mesures sont rarement offertes au personnel suppléant (Leroux et Mukamurera, 2013). Par conséquent, il importe de s'intéresser aux défis vécus par les enseignantes novices à l'éducation préscolaire afin de leur offrir des mesures de soutien qui sont adaptées à leurs besoins et favoriser leur rétention en emploi.

Mise en contexte, objectif de la recherche et méthodologie

Dans le cadre d'un projet de recherche doctorale, un dispositif d'accompagnement a été mis sur pied en tant que mesure de soutien à l'IP s'adressant spécifiquement à des novices à l'éducation préscolaire. L'objectif général du projet était d'analyser le déroulement et les retombées du dispositif mis en place. Six enseignantes novices à l'éducation préscolaire ont participé au dispositif et ont réalisé plusieurs entretiens individuels dans le cadre du projet de recherche, qui s'est déroulé sur deux années scolaires. Le **Tableau 1** présente les caractéristiques sociodémographiques de ces participantes. Il est à noter que nous avons utilisé des prénoms fictifs afin d'assurer leur anonymat. Les entretiens individuels ont été retranscrits et analysés afin de dégager les défis rencontrés lors de suppléances ou contrat vécus à l'éducation préscolaire et d'identifier des pistes de développement professionnel pour les surmonter.

Tableau 1. Caractéristiques des enseignantes novices participant au dispositif

Participant	Expérience en enseignement (mois)	Âge (an)	Statut d'emploi	Diplômes en cours ou complétés
Marie	5	27	Enseignante suppléante à l'éducation préscolaire	B.Ens / M.A. en cours
Julie	25	23	Enseignante suppléante à l'éducation préscolaire	B.Ens
Annie	5	24	Enseignante à contrat à l'éducation préscolaire	B.Ens en cours
Édith	3	23	Enseignante suppléante à l'éducation préscolaire	B.Ens en cours
Sarah	9	22	Enseignante suppléante à l'éducation préscolaire	B.Ens en cours
Catherine	8	24	Enseignante suppléante à l'éducation préscolaire	B. Ens / M.A. en cours

Trois thèmes au cœur des défis vécus et des pistes identifiées par les enseignantes novices à l'éducation préscolaire

Les analyses des entretiens réalisés avec les enseignantes novices qui participaient au dispositif d'accompagnement ont permis de dégager trois thèmes récurrents parmi les défis vécus lors de leurs journées de suppléances ou de leur contrat. Il s'agit de (1) la planification et les routines de fonctionnement, (2) le lien avec les enfants, et (3) la collaboration avec le personnel de soutien (p. ex. technicienne en éducation spécialisée et aide à la classe). Le **Tableau 2** présente la définition de chaque thème et des exemples.

Au regard du premier thème, lorsque les enseignantes novices constatent un écart important entre leur posture pédagogique de prédilection et celle de la personne qu'elles remplacent dans **la planification de la journée ou dans les routines de fonctionnement**, elles vivent des défis. Elles se disent par exemple : « ça vient heurter mes valeurs » (Julie, entretien 1), « c'est trop scolarisant pour moi » (Sarah, entretien 1) ou « les systèmes d'émulation, j'haïs ça » (Julie, entretien 1). Dès lors, les participantes ont identifié des pistes afin de surmonter les défis rencontrés. Elles vont :

- 1 trouver des moments pour intégrer des activités planifiées par elles-mêmes (p. ex., « j'aime ça intégrer des petits trucs que moi je connais » [Édith, entretien 2]);

- 2 choisir de ne pas faire certaines activités prévues lorsqu'elles paraissent facultatives dans la planification de la journée et les remplacer par du temps de jeu (p. ex., « une période de jeux libres de 45 minutes parce que moi j'y tiens mordicus » [Marie, entretien 1]);
- 3 formuler un nouvel objectif d'apprentissage cohérent à leur posture pour les activités prévues (p. ex., « je veux avoir mon objectif, mes attentes à moi » [Julie, entretien 1]).

En ce qui a trait au deuxième thème, lorsque les enseignantes novices tentent **d'établir un lien avec les enfants** afin d'adapter leurs interventions à leurs besoins et intérêts, elles vivent également des défis. Elles nomment par exemple : « créer un lien, je n'ai vraiment aucune piste là-dessus » (Annie, entretien 1), ou encore : « je ne sais pas quoi faire, ça me dépasse » (Marie, entretien 1). Pour surmonter ce défi, les participantes vont :

- 1 profiter de moments à l'extérieur pour apprendre à connaître les enfants (p. ex., « j'aime ça entre la relaxation et l'activité l'après-midi sortir à l'extérieur » [Catherine, entretien 1]);
- 2 prendre le temps de faire une courte causerie avec les enfants au début de la journée (p. ex., « la causerie, c'est toujours quelque chose que je fais » [Édith, entretien 1]);

Tableau 2. Définitions des thèmes récurrents et exemples

Thèmes récurrents	Définitions et exemples
Planification et routines de fonctionnement	Défis et pistes qui concernent la planification de la journée et les routines de fonctionnement de la classe. Exemples : « Trouver de la liberté dans les planifications. » « Avoir le plus de temps possible pour les jeux libres. »
Lien avec les enfants	Défis et pistes dans l'établissement de relations positives avec les enfants. Exemples : « C'est à force de côtoyer un enfant que le lien va se créer, il ne peut pas se créer en claquant des doigts. »
Collaboration avec le personnel de soutien	Défis et pistes qui ont trait à la collaboration avec les TES qui sont parfois présentes pendant les suppléances. Exemples : « Dès le départ, placer les choses avec cette personne-là. »

- 3 utiliser un objet pour se présenter, comme un livre ou une photo (p. ex., « la lecture, j'aime bien ça, je mets tout le temps des livres dans mon sac à dos » [Sarah, entretien 1]);
- 4 aller à la rencontre des enfants lors des moments de transition ou de jeux libres pour s'intégrer à leur jeu (p. ex., « j'étais contente, j'ai pu m'asseoir avec eux pour jouer aux blocs » [Annie, entretien 2]).

Enfin, concernant le troisième thème, soit la **collaboration avec le personnel de soutien**, aux occasions où des personnes-ressources étaient présentes en classe et ont pris beaucoup de place dans le déroulement de la journée, les enseignantes novices ont vécu des défis. Elles se disent, par exemple, « je suis qui moi pour l'avertir? » (Julie, entretien 1) ou « pourquoi je suis là? » (Annie, entretien 3). De même, lorsqu'elles constatent des interventions de ces personnes-ressources avec lesquelles elles ne sont pas en accord, elles vivent des tensions. « Je n'ai pas d'autorité sur la TES. Je suis la suppléante. Ce n'est pas un contexte favorable pour que j'aie mon mot à dire. » (Marie, entretien 1) Pour surmonter ce défi, les pistes identifiées étaient de :

- 1 tirer profit de la connaissance du groupe et du fonctionnement de la classe des personnes-ressources : « la questionner pour essayer de comprendre comment ça fonctionne d'habitude » (Édith, entretien 3);
- 2 prendre le temps d'établir la relation avec les personnes-ressources dès le départ : « je suis quelqu'un qui ne prend pas beaucoup sa place, je n'irai pas de l'avant pour le dire et il faut que je travaille là-dessus » (Annie, entretien 3).

Conclusion

En somme, nos résultats contribuent à éclairer des défis vécus lors de l'IP qui sont encore peu connus à l'éducation préscolaire (Carmel et al., 2023; Elyashiv et al., 2023; Langdon et al., 2016; Mahmood, 2013; Puig et Recchia, 2008). Ces défis sont liés à la planification et aux routines de classe, à la création du lien avec les enfants et à la collaboration avec le personnel de soutien. Ainsi, d'une part, il apparaît pertinent de mieux préparer les novices faisant leur entrée à l'éducation préscolaire à vivre ces défis propres à ce contexte dès la formation initiale. D'autre part, il est essentiel de les soutenir à cet égard lors de l'IP en leur offrant des mesures de soutien qui leur sont spécifiquement dédiées. Enfin, comme le contexte de suppléance est peu documenté et souvent écarté des mesures de soutien offertes, il serait également important que les mesures de soutien lors de l'entrée en carrière à l'éducation préscolaire soient rendues disponibles au personnel suppléant.



123 RF / VITALI/2021

Références bibliographiques

April, J., Larouche, H., et Boudreau, M. (2015). La mission éducative de la maternelle vue par de futures enseignantes. *Psychologie Préventive*, 48, 11–23. [bit.ly/45SES6F](https://doi.org/10.14358/PSY48.11.23)

Bouchard, C., Charron, A. et Bigras, N. (2015). *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*. [Communication présentée au 81^e congrès de l'ACFAS]. Livres en ligne du CRIRES. En ligne. bit.ly/4qucQ9I

Carmel, R., Rozenberg, K., Hammer, D., Pasternak, I., Yaish D. B. et Hachmon, M. (2023). Exploring Predictors for New Kindergarten Teachers' (NKTs) Integration in the Workplace. *Early Childhood Education Journal*, 51, 31–42. doi.org/10.1007/s10643-021-01276-0

Conseil supérieur de l'éducation. (2012). Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Gouvernement du Québec. bit.ly/49Id3iu

Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (2023). *Pénuries dans l'enseignement : Marché travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.

Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147–181. doi.org/10.7202/1029145ar

Elyashiv R. A., Carmel, R. et Rozenberg, K. (2023) : New kindergarten teachers' (NKTs) transition into teaching in their induction year: teachers' and mentors' perspectives. *Early Child Development and Care*, 194(5-6), 708–721. doi.org/10.1080/03004430.2023.2231658

Hirsh-Pasek, K., Berk, L. E., et Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford University Press.

Langdon, F. J., Alexander, P. A., Farquhar, S., Tesar, M., Courtney, M. G. R., et Palmer, M. (2016). Induction and mentoring in early childhood educational organizations: Embracing the complexity of teacher learning in contexts. *Teaching and Teacher Education*, 57, 150–160. bit.ly/3Mj4p4m

Leroux, M., et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13–27. [dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32](https://doi.org/10.18162/fp.2013.32)

Mahmood, S. (2013). First-year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working With Parents. *School Community Journal*, 23(2), 55–86. files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1028824.pdf

Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants du Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035–1070. journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4449

Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : Les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8–11. doi.org/10.7202/1101205ar

Onnismaa, E. L., Tahkokallio, L. et Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years*, 35(2), 197–210. doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065

Puig, V. I., et Recchia, S. L. (2008). The Early Childhood Professional Mentoring Group: A Forum for Parallel Learning. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(4), 340–354. doi.org/10.1080/10901020802470168

Reupert, A., Sullivan, A., Tippet, N., White, S., Woodcock, S., Chen, L. et Simons, M. (2023). An Exploration of the Experiences of Substitute Teachers: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 93(6), 901–941. doi.org/10.3102/00346543221149418

À mon rythme,
habiter pleinement
le moment

CONGRÈS AÉPQ
29 & 30
OCTOBRE 2026

Université Laval, QC

aépq.ca

aépq

Valoriser les langues des enfants : des causeries plurilingues

*Léonie Villeneuve,
Auxiliaire de recherche,
Département de l'enseignement
au préscolaire et au primaire,
Université de Sherbrooke*

*Constance Lavoie, Ph. D.
Professeure, Département
de l'enseignement au préscolaire
et au primaire,
Université de Sherbrooke*

*Magali Forte, Ph. D.
Professeure, Département
de l'enseignement au préscolaire
et au primaire,
Université de Sherbrooke*

Les langues font partie intégrante de nos identités. Les reconnaître chez les enfants à l'école nourrit l'estime de soi, favorise l'engagement et encourage la participation active. De plus, la recherche montre que l'ouverture aux langues renforce la motivation et les compétences métalinguistiques, sans nuire à l'apprentissage du français, puisque celle-ci favorise en fait les transferts de connaissances et de compétences entre les langues (Gosselin-Lavoie, 2024). Cette reconnaissance contribue également à instaurer un climat de respect mutuel et de curiosité envers l'autre (Armand et al., 2022).

Dans bien des classes d'éducation préscolaire, la causerie est un moment phare du quotidien, car elle offre la possibilité d'avoir un impact sur le développement affectif, social, langagier et cognitif des enfants (Groupe de recherche et d'intervention dans le monde du préscolaire [GRIMP] et al., 2014). La causerie permet en effet aux enfants d'échanger des anecdotes, d'exprimer leurs émotions, de réagir à des lectures, etc. C'est un espace de partage, d'expression, d'écoute et de co-construction du langage. Quelles occasions pouvons-nous saisir lors des causeries pour ouvrir la porte à la pluralité linguistique? Cet article propose de voir la causerie comme un moment privilégié pour valoriser le plurilinguisme des enfants dès l'éducation préscolaire.

Dans un Québec marqué par une diversité linguistique croissante, chaque enfant arrive à l'école avec un bagage langagier unique, parfois tissé de plusieurs langues. En 2023-2024, près de 15 % des enfants fréquentant l'éducation préscolaire étaient considérés comme « allophones » ou, comme Gosselin-Lavoie (2024)

le suggère, « bi/plurilingues en émergence ». Ce plurilinguisme, loin d'être un obstacle, constitue une richesse pour l'ensemble du groupe, à condition qu'il soit reconnu et valorisé au quotidien (Armand et al., 2008). À ce titre, le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2023) insiste sur l'importance de créer un milieu bienveillant et inclusif où chaque enfant peut se sentir reconnu, valorisé et entendu. On y retrouve notamment cette réflexion :

La culture est un espace privilégié de rencontres. C'est dans les relations qu'il tisse avec les autres que l'enfant enrichit sa compréhension de lui-même et du monde qui l'entoure. La découverte de l'autre et la compréhension mutuelle contribuent au rapprochement entre les diverses cultures. On veillera à souligner la richesse des cultures, notamment de celles des Premières Nations et des Inuits, et à dégager leurs contributions à la société.

(MEQ, 2023, p. 7)



Dans cette optique, la causerie représente une opportunité de s'ouvrir aux langues autochtones et aux autres langues. Pourtant, bien que la causerie soit omniprésente dans les routines à l'éducation préscolaire, elle demeure sous-exploitée dans son potentiel pédagogique (GRIMP et al., 2014). Comme le précisent Lavoie et ses collaborateurs (2025) dans leur étude menée dans des classes à l'éducation préscolaire 4 ans, 76,7 % des causeries portent sur des récits personnels et 90 % des thèmes sont choisis par l'adulte. Ces thématiques sont souvent déconnectées des langues parlées ou des expériences culturelles vécues par les enfants.

Lorsque les thèmes abordés ne prennent pas appui sur les identités linguistiques et culturelles des enfants, il devient plus difficile de reconnaître et de valoriser la diversité au sein du groupe. Or, cette reconnaissance est essentielle pour construire un sentiment d'appartenance et soutenir le développement d'une posture inclusive.

Il devient alors essentiel de renouveler les pratiques associées à la causerie : diversifier les formes qu'elle peut prendre, enrichir les thématiques abordées, intégrer des supports culturels variés et aménager des contextes propices à la prise de parole en plusieurs langues. Dans cette perspective, la personne enseignante joue un rôle essentiel de coconstructrice du langage : elle reformule, soutient l'expression, introduit du vocabulaire, écoute activement, pose des questions et fait des liens entre les langues. Inspirée du concept d'étagage (Vygotsky, 1978), cette posture vise à accompagner l'enfant dans son développement langagier, tout en reconnaissant la richesse de ses répertoires linguistiques et en modélisant une ouverture et une curiosité envers l'autre.

La section suivante propose des pistes concrètes pour mettre en place des causeries plurilingues qui soutiennent l'expression de chacun et valorisent les langues présentes dans le groupe ainsi que la/les langues autochtones du territoire de l'école.

Trois pistes pour enrichir les causeries d'approches plurilingues

Ces propositions respectent les trois dimensions indissociables d'une approche plurilingue en milieu scolaire proposées par Armand et ses collaboratrices (2024), à savoir :

- 1 Légitimer le bagage linguistique et culturel des élèves;
- 2 Soutenir l'apprentissage du vocabulaire;
- 3 Favoriser les interactions orales.

Lorsque ces trois dimensions sont centrales dans les pratiques éducatives, les enfants ont l'occasion de se reconnaître dans leur langue et de s'épanouir à travers leurs mots. Les trois pistes suivantes, concrètes et accessibles, permettront d'enrichir vos causeries d'approches plurilingues.

La personne enseignante joue un rôle essentiel de coconstructrice du langage : elle reformule, soutient l'expression, introduit du vocabulaire, écoute activement, pose des questions et fait des liens entre les langues.

1 Intégrer les langues à travers les pratiques d'ouverture de la causerie

Le site ÉLODIL propose des activités clés en main, pertinentes dès l'éducation préscolaire pour intégrer les langues des enfants dans les causeries.

L'activité commence par l'écoute de différents « bonjours » en plusieurs langues, à l'aide d'enregistrements audios (comme ceux proposés sur le site *Dulala* : dulala.fr/annexes-audios-jeux). Il est aussi pertinent de faire entendre des salutations en langues autochtones parlées sur le territoire non cédé où habitent les enfants. Le site Atlas des langues autochtones du Canada permet d'en entendre plusieurs et de les situer géographiquement (atlas-ling.ca). Dans un second temps, les enfants participent à la création d'une « fleur des langues » collective, composée des différents bonjours entendus ou provenant des langues parlées dans le groupe. Cette partie de l'activité s'inspire de la ressource proposée par ELODIL (elodil.org/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf). Enfin, un moment est prévu pour que les enfants puissent s'exprimer dans les langues qu'ils connaissent ou parlent à la maison (qu'il s'agisse du partage d'un mot, de quelques mots ou de plus), favorisant ainsi la reconnaissance et le partage de leurs répertoires linguistiques.

Bonjours autour du monde



La météo dans toutes les langues

Chaque jour, un enfant est invité à dire la météo dans une langue de son choix (qu'il parle à la maison, qu'il apprend ou qu'il connaît partiellement). Les mots météorologiques peuvent être affichés à l'aide de pictogrammes, d'illustrations ou d'étiquettes plurilingues, comme « soleil », « nuage », « pluie », « chaud » et « froid » dans plusieurs langues. On peut proposer aux enfants de deviner la signification de ces mots, en portant attention aux ressemblances sonores ou graphiques et en les amenant ainsi à effectuer des transferts de connaissances lexicales.

Tableau 1. Liens entre les domaines de développement et l'activité « Bonjour autour du monde »

Domaine de développement	Liens avec l'activité « Bonjours autour du monde »
Domaine langagier	- Écoute active d'enregistrements en diverses langues. - Répétition et production orale des bonjours.
Domaine social	- Coopération pour créer la « fleur des langues ». - Valorisation des langues des pairs, respect et inclusion.
Domaine affectif	- Affirmation de soi par le partage de sa langue. - Sentiment d'appartenance et estime de soi renforcés.
Domaine cognitif	Utilisation de l'Atlas des langues autochtones et d'une carte du monde pour situer géographiquement les langues.
Domaine physique et moteur	Manipulation (dessin, découpage, collage) lors de la création de la fleur.

Tableau 2. Liens entre les domaines de développement et l'activité « La météo dans toutes les langues »

Domaine de développement	Liens avec l'activité « La météo dans toutes les langues »
Domaine langagier	• Développer la compréhension et l'expression orale à travers l'écoute de mots météorologiques dans plusieurs langues. • Favoriser l'intérêt pour les langues présentes dans le milieu.
Domaine social	• Vivre des interactions positives autour du partage linguistique (discussion collective, visites de parents, membres du personnel). • Reconnaître et valoriser les différences culturelles et linguistiques entre les enfants.
Domaine cognitif	• Établir des liens entre les langues entendues (sons, structures, similarités).
Domaine affectif	• Renforcer l'estime de soi en donnant une place à la langue de l'enfant ou de sa famille. • Créer un sentiment d'appartenance au groupe en reconnaissant les identités linguistiques de tous.

Au fil des jours, un tableau météo plurilingue se construit collectivement. Cette activité peut aussi être enrichie par l'écoute de quatre courtes conversations téléphoniques en créole, en espagnol, en malgache et en inuktitut, qui présentent du vocabulaire lié à la météo (elodil.org/sons/primaire/temps.zip). On peut également inviter des membres du personnel, des élèves d'autres classes ou des membres des familles des enfants à partager, en classe ou par enregistrement audio envoyé à la classe, des mots dans leurs langues sur ce thème.

2 La littérature jeunesse pour s'ouvrir à la diversité linguistique

La lecture d'une œuvre de littérature jeunesse peut être utilisée comme déclencheur de causerie et permet alors de soutenir le développement du langage oral et écrit des enfants de la classe (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2024). La littérature jeunesse devient dans ce cas un outil de médiation culturelle et langagière, en plus de soutenir l'expression orale, nourrir l'imaginaire et offrir aux enfants la possibilité de se reconnaître dans des personnages, des mots ou des situations qui reflètent leurs réalités (Bishop, 1990).

De nombreux livres de littérature jeunesse intègrent plusieurs langues et mettent en valeur diverses réalités culturelles. Certains sont également traduits en de nombreuses langues ou incluent même la langue des signes. Les albums plurilingues ÉLODIL, par exemple, sont des albums en français, traduits dans plusieurs langues.

Leur lecture permet :

- d'encourager des réactions spontanées chez les enfants;
- de créer des ponts avec les langues parlées à la maison;
- d'enrichir les compétences narratives à travers des expériences langagières et culturelles diversifiées.

Selon Armand (2021a), le fait d'exposer les enfants à plusieurs langues renforce leur motivation à apprendre le français. Cette ouverture linguistique favorise aussi le développement de compétences, telles que la compréhension orale, les habiletés narratives, l'enrichissement du vocabulaire et la connaissance des concepts liés à l'écrit.



123RF / STOCKBROKER

Voici quelques idées d'exploitation concrètes :

- Après la lecture d'un album bilingue ou plurilingue, inviter les enfants à repérer des cognats (des mots qui se ressemblent dans différentes langues), les comparer à ceux entendus à la maison ou les traduire ensemble.
- Participation des familles : proposer aux parents de venir lire un passage, partager une comptine ou prêter un livre qu'ils lisent à la maison dans leur langue.
- Histoires collectives plurilingues : ajouter des phylactères à des personnages pour leur faire dire des répliques dans différentes langues ou s'inspirer des kamishibais plurilingues, comme ceux présentés sur le site Kamilala (kamilala.org/galerie-par-kami-naute), qui intègrent plusieurs langues dans le texte et les illustrations.

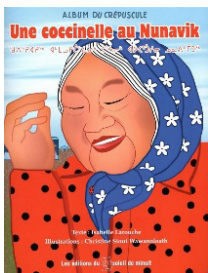
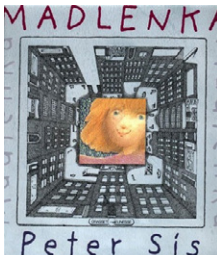


PHOTO / LEONIE VILLENEUVE

Centre d'écoute plurilingue, mis en place à partir de l'album *Une coccinelle au Nunavik* dans une classe de maternelle 5 ans

Le **Tableau 3** présente deux albums coups de cœur pour amorcer des causeries plurilingues. Par leur richesse linguistique, visuelle ou culturelle, ces albums deviennent de véritables déclencheurs de causeries, en ouvrant la porte à la diversité des langues et des expériences des enfants.

Tableau 3. Deux suggestions d'albums accompagnées de pistes concrètes d'exploitation en classe.

Titre de l'album	Résumé de l'œuvre	Pistes d'exploitation en causerie
<i>Une coccinelle au Nunavik</i>  Isabelle Larouche et Christine Sioui Wawanoloath	Racontée en français et en inuktitut, l'histoire suit une coccinelle transportée par hasard jusqu'au Nunavik. Curieuse, elle découvre un territoire nordique et de nouvelles amitiés. Ce récit permet d'ouvrir une discussion sur le nord du Québec, les langues autochtones et le vivre-ensemble.	• Lire l'album en expliquant les mots en inuktitut présents dans le texte. • Poser les questions : « Qu'est-ce que la coccinelle voit au Nunavik? Est-ce pareil chez nous? » • Présenter quelques photos du Nunavik (animaux, paysages, maisons, vêtements) pour soutenir la discussion. • Faire écouter la chanson <i>Asuguvuq</i> d'Elisapie (YouTube) ou proposer un centre d'écoute sur les langues et cultures autochtones à l'aide de codes QR (lien pour créer un centre d'écoute). • Afficher quelques mots simples en inuktitut pour nourrir la curiosité linguistique et orthographique.
<i>Madlenka</i>  Peter Sis	Madlenka, une petite fille qui vit à New York, part annoncer à ses voisins qu'elle a une dent qui bouge. Chaque visite devient une exploration de langues, d'objets et de traditions du monde entier. L'album célèbre la diversité culturelle d'un quartier avec des illustrations qui invitent à l'observation et à la discussion.	• Lire l'album en mettant en valeur les salutations et objets culturels présentés. • Poser les questions : « Qui habite ton quartier? », « Est-ce que tu connais des gens qui parlent une autre langue? » • Trouver un mot autochtone qui témoigne de l'histoire du territoire (p. ex., nom de rue, nom de rivière, etc.). • Prolonger la lecture par une activité artistique : les enfants dessinent leur quartier en y ajoutant deux ou trois commerces existants. Les enfants peuvent faire des tentatives d'écriture de noms de commerces en utilisant des écritures dans plusieurs langues. (p. ex., « boulangerie », « épicerie », « fleuriste ».) Les enfants peuvent ensuite présenter leur quartier au groupe.

Pour soutenir le développement langagier et valoriser les répertoires linguistiques des enfants, il est utile de planifier des causeries autour de thématiques ouvertes et stimulantes, accompagnées de questions qui incitent à l'expression plurilingue.

3 Planifier des causeries autour de thèmes valorisant le plurilinguisme

Pour soutenir le développement langagier et valoriser les répertoires linguistiques des enfants, il est utile de planifier des causeries autour de thématiques ouvertes et stimulantes, accompagnées de questions qui incitent à l'expression plurilingue.

Pour soutenir la mise en place de causeries plurilingues, des cartes de causeries sont disponibles. Elles proposent des sujets de discussion variés qui incitent les enfants à s'exprimer, à écouter leurs pairs et à partager leurs expériences linguistiques et culturelles. Ces sujets favorisent l'expression orale, la reconnaissance des langues présentes dans le groupe et la valorisation des répertoires linguistiques de chacun. Vous pouvez accéder à ces cartes en cliquant sur ce lien : [Cartes causeries plurilingues.pdf](#)

Pour conclure

Intégrer les langues des enfants dans la causerie, c'est transformer une pratique du quotidien en levier d'inclusion et d'apprentissage. Ce sont de petits gestes concrets et porteurs de sens qui montrent que toutes les langues sont bienvenues à l'école. Une école réellement ouverte et équitable commence par l'écoute... dans toutes les langues.

Références bibliographiques

Armand, F. (2021a, 29 octobre). *Langues : plus on en apprend, mieux c'est!* Université de Montréal. bit.ly/4b1sc5T

Armand, F. (2021b). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratiques de classe. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 220-233). Fides éducation.

Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. doi.org/10.7202/018089ar

Armand, F., Dufresne, L., et Durocher, A. (2024). Enseigner le français en milieu pluriethnique et plurilingue : « Le triangle ÉLODiL ». *Vivre le primaire*, 37(3), 42-44.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C., et Turgeon, E. (2022). Exploitation des Albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publie*, (1). doi.org/10.63723/publie.202110162

Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).

Gosselin-Lavoie, C. (2024). Activités de développement langagier entourant l'utilisation d'albums plurilingues : effets sur le développement des habiletés narratives. *Repères*, 70(1), 63-79. doi.org/10.4000/13jex

Groupe de recherche et d'intervention dans le monde du préscolaire, Bouchard, C., Duval, S., Gravel, F., Pagé, P., Boudreau, M., et Landry, S. (2014). Dialoguer « autrement » au préscolaire. *Revue préscolaire*, 52(1), 28. bit.ly/3ZQ7J8k

Larouche, I., et Sioui Wwanoloath, C. (2019). *Une coccinelle au Nunavik*. Les éditions du soleil de minuit.

Lavoie, C., Laurent, A., Letarte, M.-J., Lemelin, J.-P., et Ouellet, É. (2025). L'observation des pratiques enseignantes lors de causeries à l'éducation préscolaire 4 ans. *Language and Literacy/Langue et littératie*, 27(1), 24-45. doi.org/10.20360/langandlit29689

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/4qUoome

Semerano, M., et Vergari, L. (2016). *Les langues de chat*. D'une langue à l'autre.

Sis, P. (2000). *Madlenka*. Grasset jeunesse.

Villeneuve-Lapointe, M., et Charron, A. (2024). Pratiques enseignantes employant la littérature jeunesse dans une perspective multimodale à l'éducation préscolaire 4 ans. *Multimodalité(s)*, 19, 206-220. doi.org/10.7202/1112435ar

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

AÉPQ

Notre balado

PLONGEZ DANS UN UNIVERS OÙ CHAQUE ÉPISODE
VOUS INSPIRE À ACCOMPAGNER LES ENFANTS
À S'ÉPANOUIR PLEINEMENT!



FormÉprésco c'est...

Une équipe qui réunit des professeur.e.s-chercheur.e.s spécialistes de l'éducation préscolaire des sept constituantes du réseau de l'Université du Québec. Les membres de l'équipe partagent une vision commune de l'éducation préscolaire alimentée par des expertises variées et complémentaires.

Les principaux objectifs de l'équipe FormÉprésco

- ♥ Bonifier l'offre de formation initiale en éducation préscolaire
- ♥ Développer et consolider l'offre de formation continue en éducation préscolaire
- ♥ Développer un partenariat entre les universités et les centres de services scolaires

FormÉprésco c'est aussi...

- ♥ Des ressources professionnelles gratuites en ligne (infographies, capsules vidéo, présentations PowerPoint, guides d'accompagnement, etc.)
- ♥ Des suggestions d'ouvrages pertinents et autres ressources coups de coeur
- ♥ Des publications sur des enjeux propres à l'éducation préscolaire



Avec la participation financière de :

PRÉSENTATION DU DOSSIER

Les conseillères pédagogiques : des alliées essentielles à découvrir

Monica Boudreau, Ph. D.

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

Annie Charron, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec à Montréal*

Ce dossier thématique est consacré aux conseillères pédagogiques (CP) à l'éducation préscolaire, des alliées essentielles pour soutenir le développement professionnel des enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans. Il prend racine d'une initiative menée par l'équipe [FormÉprésco](#), dont l'objectif était de renforcer le partenariat entre les centres de services scolaires et les universités du réseau de l'Université du Québec (réseau UQ). Ce partenariat a permis aux membres de l'équipe et aux CP de collaborer pour promouvoir la mise en œuvre de pratiques inclusives dans les classes d'éducation préscolaire au Québec, notamment par le partage de ressources et l'organisation d'activités de formation. Nous vous invitons à consulter le site [FormÉprésco](#) pour découvrir de nombreuses documentations en lien avec le sujet.

Ce dossier s'articule autour de deux principaux volets :

- 1 Le premier volet porte sur le rôle de CP à l'éducation préscolaire. Un article introductif y retrace l'évolution de cette fonction au Québec. Dans un second texte, quatre CP témoignent de leur expérience, mettant en lumière les caractéristiques de leur travail ainsi que les principaux enjeux auxquels elles sont confrontées.
- 2 Le second volet présente les activités de formation sur le thème de l'inclusion, offertes par l'équipe [FormÉprésco](#) à des CP de différentes régions du Québec. Le premier article introduit le projet mené par l'équipe, tandis que les quatre articles suivants rendent compte des formations animées en 2025 par les membres de [FormÉprésco](#). Enfin, un article de conclusion aborde les enjeux de la formation continue identifiés par les CP, ouvrant ainsi la voie à de futures formations.

La liste des articles composant ce dossier figure ci-dessous :

Volet 1 – Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire au Québec

- Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire, d'hier à aujourd'hui
- Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire : entre accompagnement, innovation et engagement

Volet 2 – Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire : des médiatrices entre la recherche et la pratique

- Un projet au service de l'accueil et de l'inclusion de tous les enfants à l'éducation préscolaire unissant l'équipe *FormÉprésco* et des conseillères pédagogiques

- La vision de l'inclusion des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire : synthèse d'une rencontre réflexive
- Favoriser l'inclusion des enfants autochtones et la valorisation de leurs cultures à l'éducation préscolaire : quelques pistes de réflexion
- Accueillir et valoriser la diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire : un partage de pratiques à privilégier
- Stéréotypes et diversité de genre : des exemples de mises en situation inspirés du quotidien
- Enjeux contemporains à l'éducation préscolaire

Bonne lecture!

Appel d'ateliers

À mon *rythme*, habiter pleinement le *moment*

L'Appel d'ateliers sera bientôt publié sur notre site.

Préparez votre offre d'atelier si vous souhaitez participer à cette belle aventure en partageant vos plus précieuses découvertes et surveillez nos réseaux sociaux pour ne rien manquer en cours de route.

📍 Université Laval, QC



aepq.ca



VOLET 1. LES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC

Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire, d'hier à aujourd'hui

Hélène Beaudry, Ph. D.

Professionnelle de recherche
et chargée de cours,
Université du Québec à Rimouski,
Campus de Lévis

Monica Boudreau, Ph. D.

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

Annie Charron, Ph. D.

Professeure-chercheuse en éducation
préscolaire,
Université du Québec à Montréal

Valérie est conseillère pédagogique (CP) à l'éducation préscolaire et agente de transition. Chaque jour, elle conseille et soutient des enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans pour qu'elles mettent en œuvre le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023) et adoptent une approche développementale, inclusive et bienveillante. Elle conseille également les établissements scolaires dans la mise en place de pratiques facilitant la transition des jeunes enfants entre le milieu familial et l'école. Sa collègue, Christine, est de son côté CP responsable du programme Passe-Partout. Chaque année, elle s'assure qu'une gamme d'activités variées soient offertes aux enfants de 4 ans qui bénéficient de ce programme de manière à favoriser leur intégration en milieu scolaire. Au Québec, plus d'une centaine de CP comme Christine et Valérie œuvrent actuellement pour soutenir les milieux scolaires qui accueillent les enfants d'âge préscolaire. Comment le système scolaire québécois en est-il venu à bénéficier de ces précieuses ressources qui offrent un soutien indispensable aux enseignantes et aux différents intervenants scolaires qui gravitent autour des enfants de 4 ans et de 5 ans? Cet article présente un résumé de l'évolution de la profession de CP au Québec. Il met également en lumière quelques rôles et défis que rencontrent aujourd'hui les CP à l'éducation préscolaire.

Les années 60

Un tournant grâce au rapport Parent

Avant les années 60, aucun corps d'emploi au Québec n'avait spécifiquement comme responsabilité de soutenir les enseignantes dans leur pratique. Seuls les inspecteurs scolaires veillaient à assurer la qualité minimale de l'enseignement offert. Dans la foulée de la publication du rapport

Parent en 1963, le poste d'inspecteur scolaire est aboli et le rôle d'animateur pédagogique est institutionnalisé (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec [FPPE], 2015). Ce rôle d'animateur pédagogique constitue les balbutiements de la profession de CP. Le mandat des animateurs pédagogiques de l'époque se résumait alors à assurer un suivi entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires (FPPE, 2015).

Les années 70 et 80

L'essor d'un nouveau corps d'emploi

Dans les années 70, des postes d'agents de développement pédagogique sont créés par le ministère de l'Éducation. Ceux-ci viennent répondre aux besoins criants de soutien exprimés par les enseignantes face aux nombreux changements que connaît le monde de l'éducation à la suite de la publication des recommandations du rapport Parent et des changements sociétaux vécus au Québec au cours de la Révolution tranquille (Guertin-Wilson, 2021). Ces agents ont pour mandat de veiller à l'implantation adéquate des programmes d'enseignement (FPPE, 2015). Ils relèvent toutefois directement du ministère de l'Éducation. Or, les commissions scolaires sont soucieuses de se doter d'agents de soutien locaux qui seront en mesure de répondre aux défis rencontrés par les enseignantes de leur milieu. Un nouveau corps d'emploi est alors créé : celui de conseillères pédagogiques, qui relèvent directement des commissions scolaires (Guertin-Wilson, 2021). Leur rôle est alors non seulement d'orienter les pratiques des enseignantes, mais également de conseiller les professionnels et le personnel cadre, notamment les directions d'école. Dès les années 80, des tables de concertation sont organisées de manière à leur permettre de partager leur expertise et ainsi d'assurer une certaine uniformité des pratiques dans le système scolaire québécois (Guertin-Wilson, 2021).

Des années 90 à aujourd'hui

Vers une évolution du rôle de CP

Au début des années 90, une mise à jour du rôle de CP est effectuée, et ce, de manière à mieux répondre aux besoins des enseignantes. Ainsi, plutôt que d'adopter une posture de formatrices et d'expertes responsables d'orienter les pratiques des enseignantes, les CP, souvent elles-mêmes des enseignantes d'expérience, adhèrent désormais davantage à une posture de facilitatrices et d'accompagnatrices (FPPE, 2015). Leur mandat se précise davantage : celui-ci consiste à soutenir les enseignantes, le personnel de soutien (p. ex., aides à la classe) et le personnel professionnel (p. ex., orthopédagogues) qui collaborent avec elles dans l'implantation, le développement et l'évaluation des programmes. Elles leur apportent également son soutien dans les choix d'approche (p. ex., approche thématique, apprentissage coopératif, pédagogie de projets) et de matériels pédagogiques (p. ex., trousse éducatives, matériels de manipulation) (FPPE, 2015). Dans les années 2000, le mandat des CP s'élargit, celui-ci comprenant dorénavant le soutien à l'égard de la didactique et de la gestion de classe (FPPE, 2015), de même que l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes, la différenciation pédagogique pour répondre aux besoins des enfants ayant des besoins particuliers, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) et le partenariat avec les universités en contexte de recherche (Guertin-Wilson, 2021).

Aujourd'hui, la profession de CP est complexe, car il n'est pas rare de voir certaines CP être porteuses de plus d'un dossier.

Bien que la profession de CP ait été à risque de disparaître dans les années 90 en raison de coupes budgétaires ayant engendré l'abolition de nombreux postes, les années 2000 ont vu le nombre de CP décuplé. En effet, à la suite de la réforme scolaire des années 2000, une embauche massive de CP est effectuée dans le but d'aider les enseignantes à s'approprier le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Dans cette perspective, les CP sont alors perçues comme des agentes de changement, responsables d'aider les milieux scolaires à intégrer de nouvelles façons de faire à leur pratique (Guertin-Wilson, 2021).

Enfin, dans l'optique de soutenir les CP dans leur mandat, un tout premier microprogramme de 2^e cycle en conseilance pédagogique a été lancé en 2013 à l'Université de Sherbrooke. Depuis 2020, ce programme est devenu un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS). Dans la même lignée, l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ) voit le jour en 2015 de manière à pouvoir soutenir l'insertion professionnelle des nouvelles CP.

Être CP à l'éducation préscolaire aujourd'hui

Aujourd'hui, la profession de CP est complexe, car il n'est pas rare de voir certaines CP être porteuses de plus d'un dossier (Guertin-Wilson, 2021; Proust-Androwkha et al., 2024). À titre d'exemple, une CP pourrait à la fois avoir pour mandat de soutenir les enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans, de veiller à la mise en place du programme Passe-Partout, de coordonner le volet parents et d'agir à titre d'agente pour la première transition. Dans la même veine, certaines CP généralistes peuvent être appelées à intervenir à l'éducation préscolaire. À titre d'exemples, une CP responsable de l'intégration des TIC pourrait être amenée à former des enseignantes de maternelle 5 ans à utiliser judicieusement leur écran interactif en contexte d'éducation préscolaire, tandis qu'une CP en francisation pourrait avoir à soutenir une enseignante de maternelle 4 ans accueillant plusieurs enfants allophones dans sa classe. Les CP à l'éducation préscolaire sont parfois aussi responsables d'un autre dossier n'étant pas en lien avec l'éducation préscolaire (p. ex., enseignement du français langue seconde, didactique du français au primaire).

En somme, les CP doivent à la fois agir à titre de formatrices, d'accompagnatrices, d'agentes de changement, de collaboratrices et d'expertes.

DUCHESNE, 2016

En outre, la profession de CP inclut de nos jours tant un pôle institutionnel (p. ex., collaborer à la mise en œuvre de la politique éducative, faciliter la mise en place de pratiques pédagogiques innovantes) et un pôle relationnel (p. ex., écouter, soutenir et accompagner les enseignantes, valider et clarifier leurs interrogations) (FPPE, 2015). Leur tâche comporte également un volet de conseilance (p. ex., soutenir la pratique réflexive, transférer les connaissances issues de la recherche) et un volet pédagogique (p. ex., élaborer des outils pédagogiques, soutenir l'intégration des enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) (FPPE, 2015). Plus spécifiquement, les tâches qui occupent la plus grande part du travail des CP se rapportent souvent au soutien à l'enseignement et au développement professionnel, à la réalisation de veilles pédagogiques et à l'élaboration de projets pédagogiques (Proust-Androwkha et al., 2024). Souvent, le processus d'accompagnement des CP est orienté par des objectifs qui visent à remédier à des problèmes constatés dans les milieux de pratique (Raoui, 2019). En somme, les CP doivent à la fois agir à titre de formatrices, d'accompagnatrices, d'agentes de changement, de collaboratrices et d'expertes (Duchesne, 2016).

Dans un contexte d'éducation préscolaire, le rôle de CP se rapporte, entre autres, à soutenir les enseignantes dans leur appropriation du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MEQ, 2023), à favoriser la transition famille-école, à collaborer à la période d'inscriptions et d'accueil des nouvelles cohortes d'enfants ou encore à aider les milieux scolaires à soutenir les parents dans leur rôle d'éducateurs (FPPE, 2017). Les CP font toutefois face à des défis relevant de la diversité et de la complexité de leurs tâches, de leur horaire surchargé et des attentes élevées à leur égard (Duchesne, 2016; Duchesne et Gagnon, 2013; Proust-Androwkha et al., 2024). La nécessité d'instaurer une dynamique collaborative aplanissant la hiérarchie entre les divers acteurs impliqués (p. ex., enseignantes, éducatrices, direction d'école, parents) s'avère également parfois complexe (Guillemette et al., 2019). L'article *Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire : entre accompagnement, innovation et engagement* (Charron, A. et al., 2026, voir les pages 27 à 31 de ce dossier) expose d'ailleurs de plus amples informations quant aux rôles des CP à l'éducation préscolaire et aux défis rencontrés dans le cadre de cette profession.

Conclusion

En dépit de ces défis, force est de reconnaître que l'apport des CP pour les milieux scolaires est considérable, notamment pour les enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans. Les articles du présent dossier mettent en valeur le travail de ces professionnelles qui contribuent chaque jour au bien-être des enfants d'âge préscolaire en guidant et en accompagnant les enseignantes et les intervenants scolaires qui veillent à leur développement global

Références bibliographiques

- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635–656. doi.org/10.7202/1037363ar
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2013). *Sentiment d'efficacité personnelle — Rehausser ce sentiment chez les conseillers pédagogiques*. Association canadienne d'éducation.
- Fédération des professionnelles et des professionnels de l'éducation du Québec. (2017). *Conseillère ou conseiller à l'éducation préscolaire*. bit.ly/4rbMSYD
- Fédération des professionnelles et des professionnels de l'éducation du Québec. (2015). *Conseillère et conseiller pédagogique : une profession à valoriser*. bit.ly/4re9S9w
- Guertin-Wilson, F. (2021). La conseilance pédagogique... Une profession en transformation au fil des réformes scolaires. Dans I. Vachon, S. Guillemette et G. Vincent (dir.), *La conseilance pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. (p. 13-30). JFD Éditions.
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. JFD Éditions.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/49WXu6P
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. bit.ly/4bdreyt
- Proust-Androwkha, S., Denis, C., Lison, C. et Meyer, F. (2024). Les conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur québécois : profils et activités. *Formation et profession*, 32(3), 1-17. dx.doi.org/10.18162/fp.2024.880
- Raoui, M. (2019). *Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école : interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. bit.ly/4biGmKV

VOLET 1. LES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC

Les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire : entre accompagnement, innovation et engagement

Annie Charron, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec à Montréal*

Hélène Beaudry, Ph. D.

*Professionnelle de recherche et chargée de cours,
Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis*

Julie Mélançon, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en développement de l'enfant,
Université du Québec à Rimouski,
Campus de Lévis*

Monica Boudreau, Ph. D.

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

Que savons-nous des conseillères pédagogiques (CP) à l'éducation préscolaire? Quels sont leurs véritables rôles? Comment soutiennent-elles concrètement les enseignantes, les directions et le personnel professionnel dans leurs pratiques et leurs interventions auprès des enfants d'âge préscolaire? Quels défis rencontrent-elles au quotidien dans l'exercice de leur profession? Pour répondre à ces questions, nous avons mené des entretiens individuels avec quatre CP œuvrant dans différents centres de services scolaires du Québec. Elles nous ont offert avec beaucoup de générosité un aperçu de leur parcours de formation, leur quotidien professionnel, leurs bons coups et leurs défis. Cet article propose une synthèse de ces échanges afin de mieux comprendre l'étendue et la complexité de leur travail, mais aussi de mettre en lumière l'importance et l'ampleur de leurs rôles pour soutenir la qualité éducative à l'éducation préscolaire au Québec.

Portraits de quatre conseillères pédagogiques

Caroline Parent évolue dans le milieu scolaire depuis 22 ans. Elle a été enseignante, orthopédagogue et conseillère à l'éducation préscolaire. Depuis 2019, elle est CP responsable du programme Passe-Partout et agente de développement pour la première transition scolaire au sein du centre de services scolaire (CSS) de la Côte-du-Sud. Elle accorde beaucoup d'importance à la formation continue en gestion d'équipes de travail pour parfaire ses connaissances.

Catherine Montminy est CP au CSS de Kamouraska-Rivière-du-Loup. Elle possède une maîtrise et un doctorat portant sur l'accompagnement en contexte de développement professionnel au regard de la littératie à l'éducation préscolaire dans une approche développementale. Elle détient également des expériences diversifiées : éducatrice, orthopédagogue, superviseuse de stage, chargée de cours et CP depuis dix ans.

Marie Lamothe-Samson travaille au CSS Marguerite-Bourgeoys depuis 18 ans, dont 11 comme enseignante en milieux plurilingues et sept comme CP. Elle agit aussi comme agente de développement pour la transition scolaire dans des quartiers montréalais caractérisés par une grande diversité pluriethnique et plurilingue. Son premier baccalauréat en travail social l'aide grandement pour la collaboration école-famille.

Marie-Hélène Leblond intervient dans le réseau scolaire depuis 25 ans. Elle a travaillé comme éducatrice en service de garde, éducatrice spécialisée, enseignante à l'éducation préscolaire en maternelle 4 ans et 5 ans et elle est CP depuis 14 ans au CSS de la Capitale à Québec. Elle est aussi porteuse du dossier de la première transition scolaire pour son CSS. Son expérience diversifiée lui permet de bien connaître et comprendre les besoins des enfants et des intervenants scolaires (enseignantes, personnel de soutien et personnel professionnel) lors de la transition vers l'école et de soutenir efficacement la mise en œuvre du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023).

Une panoplie de rôles au service de l'éducation préscolaire

Les CP à l'éducation préscolaire ont de multiples rôles; elles portent de nombreux chapeaux. Elles accompagnent, conseillent, modélisent, forment, collaborent et innovent constamment pour répondre aux besoins diversifiés des milieux scolaires avec qui elles travaillent. Le **Tableau 1** présente de façon succincte quelques-uns de ces rôles.

Voici quelques témoignages des CP rencontrées en lien avec leurs multiples rôles.

« Je vois souvent mon rôle comme un regard sur la forêt. L'enseignante est souvent collée sur la situation, impliquée émotionnellement. Je peux apporter un recul, un regard objectif. »

MARIE LAMOTHE-SAMSON

« Ce que je trouve stimulant, c'est qu'on cherche toujours des solutions ensemble. On développe un lien de confiance avec les directions, les enseignants, les orthopédagogues et les professionnels. C'est un travail d'équipe. Ce que j'aime le plus, c'est quand je sens que les profs me font confiance et que ma contribution dans leur équipe est reconnue... Ça, ça me stimule énormément. »

MARIE-HÉLÈNE LEBLOND

Tableau 1. Rôles des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire

Rôles	Explications
Accompagnement professionnel	Elles animent des discussions réflexives, valorisent les forces des enseignantes et les soutiennent dans leurs ajustements de pratiques et d'interventions.
Conseils organisationnels et pédagogiques	Elles animent des communautés de pratique (COP) et des communautés d'apprentissage professionnel (CAP), aident les enseignantes à s'approprier le <i>Programme-cycle de l'éducation préscolaire</i> (MEQ, 2023) et développent des outils pédagogiques concrets.
Travail interprofessionnel	Elles collaborent avec des collègues CP d'autres domaines (français, mathématique, francisation, psychoéducation, etc.).
Rôle-conseil auprès des directions	Elles participent à la planification scolaire, expliquent les particularités du <i>Programme-cycle de l'éducation préscolaire</i> (MEQ, 2023) et accompagnent les décisions pédagogiques.
Offre de formation	Elles organisent ou (co)animent des formations sur des sujets variés : accueil des enfants allophones, robotique, jeu libre, inclusion, etc.

« La diversité des tâches fait en sorte que ce n'est pas monotone. Je suis très occupée, mais je me sens utile pour les enfants pendant ce temps-là. Le soutien que j'ai apporté à une direction d'école, à une enseignante, à une éducatrice, et les partenariats que j'ai créés, en bout de ligne, c'est l'enfant et la famille qui en profitent. »

CAROLINE PARENT

« Ce que je préfère, c'est l'accompagnement différencié : intervenir dans la zone proximale de développement professionnel des intervenants pour soutenir leurs pratiques. J'ai l'impression que ça fait la différence. Pour moi, cet accompagnement différencié va permettre de valoriser leur rôle et permet aussi le soutien à leur développement professionnel. J'aime aussi intervenir auprès des enfants par l'entremise des différents projets qui sont réalisés dans les classes. Je trouve que je suis privilégiée d'avoir la chance de continuer à œuvrer auprès des enfants. »

CATHERINE MONTMINY

Des interventions concrètes dans les classes

Le travail des CP se fait également en classe, car il est important d'avoir accès à la réalité du terrain et de maintenir un contact avec les enfants. Leurs actions y prennent deux formes :

- **Observation et modélisation** : elles sont invitées à observer les pratiques et les interventions et à en modéliser pour soutenir l'enseignante dans ses interventions au quotidien;
- **Soutien ciblé** : elles accompagnent l'inclusion d'enfants ayant des particularités ou soutiennent la posture éducative en situation de jeu libre.

À titre d'exemple, les CP peuvent soutenir les enseignantes dans l'intégration des langues maternelles dans les routines ou démontrer des interventions bienveillantes et développementales auprès des enfants. Voici quelques témoignages des CP rencontrées en lien avec les interventions en classe.

« J'adore le contact humain, la diversité de mes interventions et de constater les changements de pratiques après une formation ou un accompagnement. Pouvoir contribuer à créer un climat d'accueil chaleureux pour des enfants qui vivent parfois leur première expérience scolaire au Québec, c'est très valorisant. J'adore aller dans les classes pour continuer à avoir un contact avec les enfants, je m'ennuie parfois de leur présence quotidienne. »

MARIE LAMOTHE-SAMSON



123RF/BIASIEWICZ

« J'ai à cœur que la première bouchée d'école ait bon goût pour les enfants, qu'ils s'y sentent bien et qu'ils aient envie de persévérer à l'école. »

CAROLINE PARENT

« Concrètement, je fais des observations en classe à la demande des enseignantes. (...) Je vais observer des enfants en classe qui suscitent des questionnements au niveau des particularités développementales dans différentes sphères. (...) J'anime des ateliers en classe aussi : des activités, de la lecture interactive. Je participe aux activités de la classe pour soutenir les enseignantes dans leurs pratiques. (...) J'essaie le plus possible de ne pas prendre toute la place dans la classe, mais de le faire dans une perspective collaborative. »

CATHERINE MONTMINY

Un levier pour le développement professionnel

Les CP agissent comme des agentes de liaison entre la recherche et la pratique. Ainsi, leur rôle consiste en :

- **Accompagner** les enseignantes, mais aussi les techniciennes en éducation spécialisée (TES), les éducatrices en service de garde, les orthopédagogues, et même les directions d'école;
- **Clarifier les rôles complémentaires de chacun** en classe et **favoriser une approche cohérente et inclusive**;
- **Créer ou diffuser des capsules informatives** et **solliciter des experts externes** selon les besoins des équipes-écoles.

Voici quelques témoignages des CP rencontrées en lien avec le développement professionnel.

« Je suis là pour soutenir le développement professionnel des enseignants, en les aidant à s'approprier le Programme-cycle de l'éducation préscolaire de manière cohérente. Ce programme est tout lié : il concerne la compréhension du développement global de l'enfant, les pratiques pédagogiques, la gestion des transitions, l'observation et l'évaluation. Mon rôle est d'aider les enseignants à actualiser ce programme en classe de façon efficace, afin de répondre aux besoins des enfants et de garantir un environnement éducatif de qualité. »

MARIE-HÉLÈNE LEBLOND

« Mon rôle, c'est vraiment un rôle de guidance, de coconstruction des savoirs plutôt qu'une transmission de savoirs. J'essaie vraiment d'avoir un accompagnement dans une dynamique relationnelle qui considère l'expertise de tout le monde. Les acteurs sur le terrain ont tous une belle expertise. Il ne faut pas oublier de la mettre au premier plan, de la valoriser pour l'utiliser comme un levier au développement professionnel. »

CATHERINE MONTMINY

Un ancrage fort dans la communauté

La collaboration école-famille-communauté est au cœur des préoccupations des CP. Elles sont donc appelées à :

- **Participer à des comités régionaux** (comme COSMOSS [communauté ouverte et solidaire pour un monde outillé, scolarisé et en santé]) ou intersectoriels;
- **S'impliquer dans la transition scolaire** (notamment pour les enfants de milieux vulnérables, plurilingues ou pluriethniques);
- **Développer des partenariats** : maisons de la famille, organismes d'accueil des nouveaux arrivants, services de garde éducatifs à l'enfance, etc.;
- **Coordonner le programme Passe-Partout**, incluant le volet Parents, la supervision d'équipes éducatives et le soutien en gestion de classe.

Voici les témoignages de deux CP rencontrées en lien avec la communauté.

« Le rôle d'agente de développement de la première transition scolaire est essentiel, notamment à Montréal, où la diversité des parcours de vie des enfants rend la transition scolaire particulièrement délicate. Il s'agit de créer des ponts humains et culturels pour que chaque enfant commence son parcours scolaire dans un climat de confiance, de sécurité et de reconnaissance. »

MARIE LAMOTHE-SAMSON

« Je travaille en collaboration avec plusieurs organismes du milieu. Par exemple, il m'arrive d'échanger avec les directions des Centres de la petite enfance ou des Maisons de la famille. Ça me permet vraiment de connaître tout ce qui se passe, tout ce qui est présent dans la communauté, et ça aussi c'est intéressant. Je trouve ça riche d'avoir l'appui de ces personnes, de pouvoir collaborer avec elles. »

CAROLINE PARENT



Les défis rencontrés



Malgré leur passion et leur engagement soutenu, les CP rencontrées sont aussi confrontées à de nombreux défis dans le cadre de leur travail :

- **Charge de travail et gestion du temps complexe** dans un contexte de besoins variés et souvent urgents;
- **Méconnaissance du programme de la part de certaines enseignantes ou intervenantes;**
- **Culture de l'éducation préscolaire fragile à maintenir** dans un système qui tend parfois à valoriser une approche plus scolarisante;
- **Accompagnement des personnes non légalement qualifiées (NLQ)**, souvent sans formation spécialisée à l'éducation préscolaire;
- **Diversité des milieux** où les CP doivent adapter leurs approches à une pluralité de réalités culturelles, linguistiques et socioéconomiques.

Elles sont à la fois formatrices, accompagnatrices, médiatrices, créatrices d'outils, agentes de développement et défenseuses des orientations pédagogiques à l'éducation préscolaire.

Voici le témoignage d'une CP rencontrée en lien avec les bons coups.

« Dans mon travail de conseillère pédagogique, ce que j'aime beaucoup, c'est le travail d'équipe. C'est essentiel. J'aime sentir que je fais ma part, que je suis, à ma façon, un agent de changement. Mon rôle, c'est d'aider. »

MARIE-HÉLÈNE LEBLOND

Conclusion

Les CP à l'éducation préscolaire jouent un rôle crucial, indispensable et polyvalent dans le système éducatif québécois. Elles sont à la fois formatrices, accompagnatrices, médiatrices, créatrices d'outils, agentes de développement et défenseuses des orientations pédagogiques à l'éducation préscolaire.

Leurs actions ont des retombées directes sur le bien-être des enfants et des enseignantes, voire des familles, ainsi que sur la qualité des environnements éducatifs. Il est donc essentiel de reconnaître leur contribution et de leur offrir les conditions nécessaires à l'exercice de leur profession, notamment en matière de formation continue, de temps alloué et de soutien organisationnel.

Former des CP engagées et compétentes, c'est investir dans une éducation préscolaire de qualité, qui respecte le développement global des enfants et qui valorise la collaboration entre tous les acteurs du milieu scolaire.

Référence bibliographique

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/4bTcRiZ

Leurs bons coups



Ce qui ressort des échanges avec les CP, c'est leur créativité et leur leadership pour faire avancer la qualité éducative à l'éducation préscolaire. Cela se manifeste notamment par les éléments suivants :

- **Création de projets de collaboration inter-professionnelle** (mathématiques, francisation, littérature jeunesse, robotique, etc.);
- **Développement d'outils inclusifs et de stratégies innovantes;**
- **Capacité à mobiliser des partenaires,** parfois sur des territoires très vastes;
- **Développement professionnel continu,** nourri par la recherche et les échanges de pratiques.

VOLET 2. LES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE :
DES MÉDIATRICES ENTRE LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Un projet au service de l'accueil et de l'inclusion de tous les enfants à l'éducation préscolaire unissant l'équipe FormÉprésco et des conseillères pédagogiques

Monica Boudreau, Ph. D.

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

Elisabeth Jacob, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec à Chicoutimi*

Roxane Drainville, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Charlaine St-Jean, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski*

L'équipe **FormÉprésco** a récemment terminé un projet qui visait à former des conseillères pédagogiques (CP) à l'éducation préscolaire du Québec. Les quatre formations proposées portaient sur l'accueil et la valorisation de la diversité, ainsi que la mise en œuvre de pratiques inclusives¹. C'est donc avec une grande joie que nous vous faisons découvrir ce projet novateur! Mais d'abord, retraçons l'origine de ce projet, qui est né d'un besoin exprimé par quelques CP en 2021.

L'origine du projet

En 2021, notre équipe a mené des groupes de discussion auprès de sept CP à l'éducation préscolaire de six centres de services scolaires (CSS) de six régions administratives du Québec (Abitibi-Témiscamingue, Bas-Saint-Laurent, Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Mauricie et Montréal). L'objectif était d'en apprendre davantage sur les besoins du milieu. Les résultats ont révélé que l'accompagnement offert aux enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans au cours des dernières années avait principalement porté sur

le jeu et le mandat prescrit dans le récent **Programme-cycle de l'éducation préscolaire** (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021/2023). Toutes les CP ont mentionné qu'il subsistait encore d'importants besoins de formation chez les enseignantes à l'éducation préscolaire. Par conséquent, l'un de leurs souhaits consistait à établir des partenariats avec les milieux universitaires. Ceux-ci permettraient d'assurer la formation continue à l'égard des préoccupations actuelles en éducation et d'être nourries par les résultats des recherches récentes.

¹ Projet inédit en sciences de l'éducation financé par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2024-2025).

Les besoins de formation des conseillères pédagogiques

L'accompagnement pédagogique du personnel intervenant à l'éducation préscolaire repose en grande partie sur les CP. Ce sont elles qui assurent un soutien professionnel et personnalisé aux enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans et qui contribuent de manière significative à leur formation continue. Dans l'exercice de leur fonction, ces professionnelles expriment le besoin d'être elles-mêmes soutenues et informées quant aux avancées issues de la recherche, particulièrement à l'égard d'enjeux aussi sensibles et actuels que l'inclusion et la diversité à l'éducation préscolaire (Boudreau et al., 2022).

Le projet présenté ici visait précisément à répondre à ce besoin formulé par les CP. Il est original puisqu'il s'adresse aux CP à l'éducation préscolaire, des professionnelles qui sont rarement considérées dans le cadre de formations réalisées par des chercheurs universitaires (Giguère, 2021). Il est également novateur sur le plan de l'offre de formation : en effet, la prise en compte de la diversité et la mise en œuvre de pratiques inclusives dans les classes d'éducation préscolaire sont des préoccupations d'actualité. De plus, elles rejoignent les besoins du personnel scolaire, souvent peu formé pour y parvenir, ainsi que les prescriptions ministérielles. Rappelons que le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* prescrit notamment de « favoriser le développement global de tous les enfants en offrant un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif » (MEQ, 2023, p. 3). On peut également y lire que « [c]haque famille a une culture qui lui est propre. L'équipe-école [doit reconnaître et valoriser] la culture de l'enfant tout en suscitant chez lui une ouverture à l'égard de la culture québécoise » (MEQ, 2023, p.7), d'où l'importance de s'intéresser à l'accueil de la diversité et à l'inclusion à l'éducation préscolaire.

Les formations offertes par l'équipe FormÉprésco

L'équipe *FormÉprésco* a offert une série de formations destinées à l'ensemble des CP œuvrant à l'éducation préscolaire sur le territoire québécois. En tant qu'agentes multiplicatrices, elles ont été invitées à y participer gratuitement, garantissant ainsi une portée élargie et un transfert vers les milieux de pratique.

Les rencontres se sont échelonnées du mois de février 2025 au mois de mai 2025, à raison d'une formation par mois. Elles visaient à partager avec les CP des formations en ligne (mode synchrone) et à leur fournir des ressources développées par notre équipe (Boudreau et al., 2022-2023) afin qu'elles puissent, à leur tour, former et accompagner les enseignantes à l'éducation préscolaire de leur CSS en fonction de leurs réalités et de leurs besoins.

Les quatre rencontres portaient sur l'accueil de la diversité et de l'inclusion :

- 1 Réflexion et discussion —
L'inclusion à l'éducation préscolaire
.....
- 2 Les enfants autochtones et la valorisation
de leurs cultures
.....
- 3 Accueillir et valoriser la diversité ethnoculturelle
et linguistique à l'éducation préscolaire
.....
- 4 Accueillir la diversité de genre et démystifier
les stéréotypes à l'éducation préscolaire

Les quatre prochains articles présentés dans ce dossier thématique proposent une synthèse du contenu de ces rencontres. Ils suggèrent des pistes de réflexion sur les besoins des enfants autochtones, des enfants de la diversité de genre et des enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique. De plus, des pratiques concrètes pouvant être déployées dans les classes d'éducation préscolaire du Québec y sont proposées.

Pour conclure, nous avons le souhait que cette collaboration initiée entre l'équipe *FormÉprésco* et les CP de la province se poursuive et se renforce dans les années à venir afin de répondre à de nouveaux besoins.

Références bibliographiques

Boudreau, M., Mélançon, J., St-Jean, C., Charron, A., Marinova, K., Jacob, E., Pelletier, M.-A., Point, M., Hébert, M.-H. et Beaudry, H. (2022, octobre). *Bonifier et élargir l'offre de formation initiale et continue en éducation préscolaire en élaborant une vision partagée afin d'assurer une cohérence dans la formation à l'éducation préscolaire dans le réseau UQ*. Rapport de fin de projet présenté au ministère de l'Enseignement supérieur.

Giguère, M.-H. (2021). Apprendre à animer un cercle pédagogique : préoccupations de conseillères pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 136-164. doi.org/10.7202/1081475ar

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/4bTcRiZ

VOLET 2. LES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE :
DES MÉDIATRICES ENTRE LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Vers une vision commune de l'inclusion à l'éducation préscolaire

Mathieu Point, Ph.D.

*Professeur-chercheur en éducation préscolaire,
Université du Québec à Trois-Rivières*

Charlaine St-Jean, Ph.D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski*

L'inclusion est aujourd'hui un principe incontournable à l'éducation préscolaire, mais sa mise en œuvre suscite encore des questionnements, des hésitations et parfois des résistances. Comment faire en sorte que chaque enfant ait sa place, quelle que soit sa réalité? Pour alimenter une réflexion partagée, des conseillères pédagogiques (CP) ont été invitées à nommer trois mots représentant, selon elles, ce qu'est l'inclusion à l'éducation préscolaire. Le nuage de mots généré à partir de leurs réponses forme une riche porte d'entrée pour établir une vision commune.

Une conception riche et nuancée de l'inclusion

Les mots les plus fréquemment relevés dans le nuage (voir **Figure 1**) sont **ouverture**, **accueil**, **richesse**, **diversité**, **différenciation**, **adaptation** et **accessibilité**. Ceux-ci dessinent les contours d'une conception de l'inclusion qui dépasse la simple intégration physique des enfants dans un groupe.

- **Ouverture** et **accueil** évoquent une posture d'écoute, de non-jugement et de bienveillance.
- **Richesse** et **diversité** traduisent une reconnaissance active de la pluralité des profils comme une occasion d'apprentissage pour tous.
- **Différenciation**, **adaptation**, **accessibilité** renvoient à des gestes pédagogiques concrets pour ajuster les interventions aux besoins variés des enfants.

Ces vocables révèlent une vision dynamique de l'inclusion, qui mobilise à la fois des valeurs et des pratiques et qui s'enracine dans le quotidien de la classe.

Figure 1. Nuage de mots représentant ce qu'est l'inclusion pour les participantes



Pourquoi l'inclusion? Un éclairage fondé

Une mise en situation présentée lors de la formation a permis d'explorer les fondements de l'inclusion. La voici :

Un parent dont l'enfant est dans la même classe qu'un camarade présentant une différence visible exprime des inquiétudes lors d'une rencontre avec l'enseignante. Il craint que la présence de cet enfant ne freine le développement de son propre enfant ou ne mobilise toute l'attention de l'enseignante.

Cette situation, fréquemment vécue sur le terrain, nous invite à clarifier les fondements qui justifient notre engagement envers l'inclusion.

- **Fondement empirique**

Les recherches montrent que l'inclusion a des retombées positives sur l'ensemble des enfants, qu'ils aient ou non des besoins particuliers (Moreau et al., 2005; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture [UNESCO], 2021; Rousseau, 2015). Elle favorise la coopération, la tolérance, la capacité d'adaptation et l'empathie. Apprendre dans un groupe diversifié prépare les enfants à évoluer dans une société elle-même pluraliste.

- **Fondement législatif**

L'inclusion est un droit reconnu par les lois et les politiques éducatives (Organisation des Nations Unies [ONU], 1989; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023; UNESCO, 2021). Tous les enfants, sans exception, doivent pouvoir bénéficier d'un environnement éducatif qui respecte leur dignité, leur rythme et leur développement. Le cadre législatif est clair : l'exclusion n'est pas une option (ONU, 1989).

- **Fondement moral**

Choisir l'inclusion, c'est faire un choix éthique et social. C'est affirmer que chaque enfant a une valeur égale, peu importe ses besoins, ses capacités ou ses expériences. L'inclusion vise la justice sociale, la reconnaissance de l'autre et le respect des droits fondamentaux (ONU, 1989; April et al., 2020).

- **Fondement personnel**

Enfin, l'inclusion repose aussi sur les valeurs, les croyances et les expériences professionnelles de chaque enseignante. Elle invite à remettre en question certains automatismes pour s'engager dans une réflexion continue sur ses pratiques, sa posture et ses intentions éducatives.



123RF/STOCKBROKER

Accompagner dans des situations délicates

Revenons à la mise en situation du parent inquiet. Comment s'outiller pour la rencontre? Voici quelques pistes pour accompagner ce type d'échange de façon professionnelle et bienveillante :

- **Valider les émotions du parent** : écouter sans juger, reconnaître ses préoccupations comme légitimes.
- **Recentrer le discours sur les enfants** : mettre en lumière les apprentissages mutuels, les interactions positives et les stratégies mises en place pour répondre aux besoins de tous.
- **Soutenir avec des données concrètes** : expliquer les retombées positives observées dans la classe, tant sur le plan social que cognitif.
- **Adopter un discours cohérent avec les fondements de l'inclusion** : parler de droit à l'éducation, d'équité, d'ouverture et de développement global.

Une posture professionnelle inclusive ne signifie pas d'éviter le conflit, mais plutôt de savoir transformer une inquiétude en occasion de dialoguer et de sensibiliser.

Vers une vision partagée et engagée

La diversité des mots du nuage permet d'ouvrir un espace de réflexion collective. Elle illustre une **volonté commune de faire de l'inclusion une réalité vivante et incarnée** dans les classes.

Cela suppose :

- un travail d'équipe et de coresponsabilité entre enseignant(e)s, CP, direction, orthopédagogues, TES et famille;
- un engagement à adapter les pratiques, sans tomber dans la surindividualisation;
- une capacité à valoriser les forces de chaque enfant, plutôt que ses difficultés;
- une reconnaissance du fait que l'inclusion n'est pas une contrainte, mais un enrichissement collectif.

L'inclusion ne se résume pas à accueillir tous les enfants dans un même local. Elle suppose une posture active, une vision éducative claire et une volonté de bâtir un environnement éducatif où chacun a une place, une voix et une valeur.

À travers ce travail de réflexion, les conseillères pédagogiques ont montré que malgré la complexité des réalités, un fil conducteur se tisse : celui d'une éducation préscolaire ouverte, humaine et engagée.

Références bibliographiques

April, J., Lanaris, C., et Paquette, N. (2020). Vers une approche inclusive en éducation préscolaire favorisant le développement du plein potentiel de l'enfant, au-delà des contradictions politiques et pratiques : le cas du Québec. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 17-33. bit.ly/45wdzPq

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/4bTcRiZ

Moreau, A. C., Maltais, C., Herry, Y., Larouche, N., et Gagnon, L. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire : accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Les éditions CEC.

Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Haut-Commissariat aux Droits de l'Homme. bit.ly/4aejbjV

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : De l'engagement à l'action*. UNESCO. bit.ly/45uNYX9



Les causeries pédagogiques

Qu'est-ce que c'est?



Des occasions de partage entre enseignant-es autour de pratiques visant à soutenir les enfants dans leur développement. Chaque causerie aborde un domaine spécifique.



VOLET 2. LES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE :
DES MÉDIATRICES ENTRE LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Favoriser l'inclusion des enfants autochtones et la valorisation de leurs cultures à l'éducation préscolaire : quelques pistes de réflexion

Roxane Drainville, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Elisabeth Jacob, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec à Chicoutimi*

Une formation en ligne de trois heures intitulée **Les enfants autochtones et la valorisation de leurs cultures** a été élaborée par l'équipe FormÉpréSCO. Elle s'adressait à plusieurs conseillères pédagogiques et quelques personnes œuvrant en soutien auprès des enfants autochtones et de leurs familles dans les centres de services scolaires. Cette formation a permis aux participantes d'en apprendre davantage sur les communautés autochtones du Québec et d'acquérir des connaissances sur les **enjeux historiques liés à l'éducation en contextes autochtones, l'éducation holistique** ainsi que les **pratiques de sécurisation culturelle**. Cet article présente deux études de cas qui ont été réalisées dans le cadre de la formation. Quelques éléments à considérer ont été dégagés et mis en lumière en fonction des thématiques abordées afin de soutenir une meilleure inclusion des enfants autochtones et la valorisation de leurs cultures à l'éducation préscolaire.

Étude de cas 1

En début d'année scolaire, Stéphanie accueille Shayenne, une enfant autochtone, dans sa classe de maternelle 5 ans. Elle remarque qu'il est difficile pour l'enfant de participer à la routine du matin (compter le nombre d'enfants présents, se situer sur le calendrier, observer la météo et présenter le menu du jour). Ensuite, lorsque les enfants s'engagent dans divers ateliers, la participation de Shayenne s'améliore un peu.

Pistes de réflexion sur l'étude de cas 1

1 Barrière linguistique

Shayenne ne comprend peut-être pas bien les consignes données en français ou en anglais, ce qui lui demande beaucoup plus d'efforts.

Conseil : L'enseignante peut vérifier individuellement la compréhension des consignes. Au besoin, elle peut utiliser des pictogrammes pour illustrer les consignes et modeler certaines activités de la routine du matin.



2 Besoin de sécurité

Avant de s'engager dans la routine du matin, Shayenne a peut-être besoin de se sentir accueillie et sécurisée par l'enseignante.

Conseil : Afin de s'inscrire dans une approche holistique, Stéphanie gagne à s'intéresser au bien-être physique, émotionnel et spirituel de Shayenne au lieu de simplement s'intéresser à son développement cognitif. Avant d'amorcer la routine, elle peut, par exemple, prendre un moment auprès de Shayenne ou de tout le groupe pour les saluer et leur dire que leur présence est appréciée. Elle peut aussi demander à l'ensemble de la classe comment a été leur soirée à la maison et s'informer sur comment ils se sentent ce jour-là..

3 Nature de l'activité

Shayenne ne se sent peut-être pas concernée par les éléments inclus par la routine.

Conseil : Afin d'inclure dans la routine des activités de sécurisation culturelle, Stéphanie peut offrir une période de jeu libre à l'extérieur ou à l'intérieur dès l'entrée en classe le matin ou une causerie (cercle de partage) où les enfants qui le désirent peuvent s'exprimer.

Étude de cas 2

Myriam, une enseignante de maternelle 4 ans, organise une activité spéciale de collaboration école-famille autour de la lecture. Les parents des enfants sont tous invités à l'école, mais les parents de Malik, un enfant autochtone de la classe, ne se présentent pas à l'activité. Myriam n'est pas surprise, puisque ces parents ne viennent jamais à l'école et répondent rarement à ses communications écrites.

Pistes de réflexion sur l'étude de cas 2

1 Barrière linguistique

La langue parlée par les parents est peut-être une langue autochtone et non le français ou l'anglais. Le problème réside peut-être dans l'établissement d'une bonne communication.

Conseil : Myriam peut tenter d'établir une communication au téléphone ou en personne avec un des parents plutôt que par écrit. Si les parents de Malik et Myriam ne partagent pas de langue commune, cette dernière peut solliciter l'aide d'un centre d'amitié autochtone ou d'un autre membre de la communauté pour traduire les messages.

2 Rapport à l'école

Dû aux pensionnats autochtones ou à une expérience scolaire négative vécue par les parents, il est possible que ces derniers vivent un inconfort et ne se sentent pas à l'aise de se déplacer à l'école.

Conseil : Pour une prochaine fois, Myriam peut organiser une activité école-famille se déroulant à l'extérieur des murs de l'école (p. ex., dans un parc) ou la réaliser avec la collaboration d'un centre d'amitié autochtone.

3 Nature et thème de l'activité

Les parents manquent peut-être d'intérêt envers l'activité.

Conseil : Myriam peut se questionner sur la nature et sur le thème de l'activité de collaboration école-famille. Elle peut proposer une création artistique où les parents autochtones seraient invités à faire vivre leurs cultures au moyen des arts (p. ex., arts plastiques, musique, activité de perlage) afin de susciter leur intérêt et favoriser leur participation.

S'intéresser aux besoins et au vécu des enfants autochtones, de leur famille et de leur communauté constitue une stratégie essentielle pour favoriser leur inclusion dans les classes d'éducation préscolaire.

Conclusion

S'intéresser aux besoins et au vécu des enfants autochtones, de leur famille et de leur communauté constitue une stratégie essentielle pour favoriser leur inclusion dans les classes d'éducation préscolaire. Les obstacles peuvent résider dans une interprétation hâtive des comportements observés. Ainsi, prendre un temps de réflexion pour se questionner sur les enjeux historiques autochtones, les fondements de l'éducation holistique et les pratiques de sécurisation culturelle peut offrir à l'enseignante des pistes d'interventions respectueuses des enfants et de leurs cultures.



Le Collectif de recherche de l'AÉPQ



Une collaboration entre la recherche et la pratique

Le Collectif rassemble des personnes professeures-chercheuses et des personnes étudiantes du doctorat qui partagent un intérêt commun pour l'éducation préscolaire et le développement de l'enfant.

[Consulter le répertoire des membres](#)

VOLET 2. LES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE :
DES MÉDIATRICES ENTRE LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Accueillir et valoriser la diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire : un partage de pratiques à privilégier

Marie-Andrée Pelletier, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université TÉLUQ*

Julie Mélançon, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en développement de l'enfant,
Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis*

La diversité ethnoculturelle et linguistique est une richesse pour les classes au Québec. Il importe donc de mettre en œuvre des pratiques inclusives et respectueuses qui répondent aux besoins de tous les enfants, de manière à favoriser leur inclusion et leur réussite éducative (Armand et Gosselin-Lavoie, 2021). Ainsi, on pourra également « créer en classe un climat positif qui permet à l'ensemble des élèves québécois de s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle » (Armand et Maraillet, 2013, p. 4).

La formation proposée aux conseillères pédagogiques dans le cadre du projet piloté par l'équipe *FormÉpresco* comportait trois objectifs. D'abord, elle visait à créer un espace de vulgarisation scientifique et de partage d'expériences. Elle avait aussi pour but d'outiller les milieux pour mieux accueillir les enfants issus de la diversité ethnoculturelle et linguistique et leurs familles. Finalement, elle visait à favoriser la mise en œuvre de pratiques concrètes et inclusives comme le jeu, l'exploitation de la littérature jeunesse et la collaboration école-famille-communauté. Cette formation se voulait non seulement informative, mais aussi participative, et misait sur la valorisation des bons coups déjà en place dans les milieux.

Plusieurs conseils et stratégies ont été mis de l'avant lors de la formation, notamment ceux proposés par les

expertes Geneviève Audet, Corina Borri-Anadon et Catherine Gosselin-Lavoie (2023). Selon ces dernières, voici certaines pratiques à considérer pour comprendre la réalité des enfants et de leurs familles afin de bien répondre à leurs besoins de façon respectueuse.

Adopter une approche préventive écosystémique

Il est important d'adopter une vision nuancée de la progression développementale de l'enfant en évitant une perspective déficitaire centrée sur ses « manques ». Une approche préventive et écosystémique permet plutôt d'observer ce que l'enfant est en train de développer dans son nouvel environnement, en tenant compte de l'ensemble des situations quotidiennes d'apprentissage.

Il est important d'adopter une vision nuancée de la progression développementale de l'enfant en évitant une perspective déficitaire centrée sur ses « manques ».

Une approche préventive et écosystémique permet plutôt d'observer ce que l'enfant est en train de développer dans son nouvel environnement, en tenant compte de l'ensemble des situations quotidiennes d'apprentissage.

Ainsi, les différences culturelles ne sont pas perçues comme des obstacles, mais comme des richesses. Par exemple, plutôt que de qualifier un enfant « d'allophone », on privilégiera l'expression « bi/plurilingue en émergence ».

Favoriser un dialogue interculturel pour établir une relation de confiance avec les parents

Il est recommandé de favoriser un dialogue interculturel. Cela suppose d'adopter une attitude d'ouverture à l'autre et de s'intéresser réellement aux familles, tout en prenant conscience de ses propres préjugés. Ces réflexions préalables seront favorables pour aller vers l'autre et chercher à comprendre sa réalité et ses valeurs. Cela implique également de respecter le rythme des familles et de valoriser leurs forces et leurs efforts. Le défi est d'être suffisamment à l'écoute pour trouver un équilibre entre être curieux et essayer de comprendre, tout en n'étant pas intrusif et en évitant les indiscretions.

Travailler en collaboration avec les familles et avec les ressources communautaires

Les enseignantes ne sont pas seules dans cette démarche d'inclusion. Elles peuvent compter sur des collègues qui parlent la même langue que l'enfant, des ressources communautaires, notamment le centre multiethnique, et même des applications mobiles de traduction. Les services d'interprètes et les agents de relation multiculturelle peuvent également aider à mieux comprendre le parcours migratoire des familles et à faciliter leur intégration.



123RF / PLAFHANNAPATI

Offrir un contexte de classe inclusif qui valorise la langue et la culture des enfants

Il est important de légitimer la ou les langues des enfants et de favoriser l'ouverture de chacun à la diversité, que la classe compte des enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique ou pas! Il importe de prendre en compte la classe, l'école et la société pour éveiller la conscience sociale des enfants. On peut créer cet environnement inclusif par les moyens suivants :

- **En proposant, sans imposer**

Par exemple, plutôt que de mettre un enfant plurilingue sur la sellette en lui demandant de parler dans sa langue maternelle devant ses pairs, il est préférable d'introduire une comptine ou un livre dans cette langue et de solliciter les enfants s'ils la connaissent.

- **En valorisant le jeu**

Le jeu permet à l'enfant d'explorer son environnement en toute liberté, sans la pression de s'exprimer verbalement. Par exemple, un enfant qui a du mal à participer à une causerie peut se sentir plus à l'aise dans le coin jeu symbolique où il peut explorer, imiter ses pairs et s'exprimer de manière spontanée. Le jeu lui permet aussi de se sentir en confiance et de découvrir son nouvel environnement à son propre rythme.

De plus, le fait de permettre aux enfants d'utiliser leur langue maternelle lors des périodes de jeu libre favorise le développement de compétences langagières qu'ils pourront éventuellement transférer au français.

- **En exploitant la littérature jeunesse**

Pour instaurer un climat d'ouverture à la diversité ethnoculturelle et linguistique en classe, l'enseignante peut intégrer des livres et des comptines issus de différentes langues et cultures afin de sensibiliser les enfants à cette richesse. Inviter des parents à lire des albums dans leur langue maternelle en classe valorise également leur culture et renforce le lien entre la famille et l'école.

Le **Tableau 1** propose des exemples de pratiques partagées par les personnes participantes lors de la formation.

En somme, l'accueil et la valorisation de la diversité ethnoculturelle et linguistique s'avèrent essentiels, d'autant plus que le **Programme-cycle de l'éducation préscolaire** rappelle que le milieu scolaire doit « veiller à souligner la richesse des cultures » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023, p. 7). Amélie, enseignante de maternelle 4 ans interrogée par l'équipe *FormÉpréSCO*, résume avec justesse l'esprit de cette démarche : « *Plus on comprend, moins on juge et mieux on vit ensemble!* »

Le fait de permettre aux enfants d'utiliser leur langue maternelle lors des périodes de jeu libre favorise le développement de compétences langagières qu'ils pourront éventuellement transférer au français.

Références bibliographiques

Armand, F. et Gosselin-Lavoie, C. (2021). Une éducation inclusive pour tous : ouverture à la diversité linguistique et culturelle. *Revue préscolaire*, 59(3), 75-80. [bit.ly/3YZs4HT](https://doi.org/10.1080/00084609.2021.1911111)

Armand, F. et Maraillet, É. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. ÉLODiL. [bit.ly/4rCX4d5](https://doi.org/10.1080/00084609.2013.1055555)

Audet, G., Borri-Anadon, C. et Gosselin-Lavoie, C. (2023). *Partie 1 — Diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire* [vidéo]. FormÉpréSCO. [bit.ly/4bj6SE3](https://doi.org/10.1080/00084609.2023.1111111)

Audet, G., Borri-Anadon, C. et Gosselin-Lavoie, C. (2023). *Partie 2 — Collaborer avec les familles en contexte de diversité ethnoculturelle et linguistique* [vidéo]. FormÉpréSCO. [bit.ly/3Z6yHbl](https://doi.org/10.1080/00084609.2023.1111111)

Audet, G., Borri-Anadon, C. et Gosselin-Lavoie, C. (2023). *Partie 3 — Exemples de pratiques pour reconnaître et légitimer la diversité ethnoculturelle et linguistique* [vidéo]. FormÉpréSCO. [bit.ly/3NQGbwE](https://doi.org/10.1080/00084609.2023.1111111)

Centre de services scolaire des Navigateurs, Carrefour emploi Lotbinière et Le Tremplin. (2022). *Bienvenue, Welcome, Bienvenido, Marhaban... à l'école québécoise!* [Livre numérique]. [bit.ly/4pWRUqN](https://doi.org/10.1080/00084609.2022.1111111)

Comité local de transition. (2024, mars). *Mythes ou réalités? Démystifier l'entrée à la maternelle* [présentation en ligne]. Centre de services scolaire de la Capitale et Regroupement des centres de la petite enfance. [bit.ly/4bXQngN](https://doi.org/10.1080/00084609.2024.1111111)

Équipe d'intervention préscolaire CSPP. (s.d.). *Bagbook*. Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries. [bit.ly/4a1Riuk](https://doi.org/10.1080/00084609.2023.1111111)

Docherty, H. et Roberts, D. (2024). *Quelqu'un comme toi*. Pastèque.

Karst, P. et Lew-Vriethoff, J. (2025). *Le fil invisible*. Scholastic.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. [bit.ly/49KTes5](https://doi.org/10.1080/00084609.2023.1111111)

Orthophonistes du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries. (s.d.). *La diversité linguistique : les enfants qui apprennent le français comme langue seconde*. [bit.ly/4aj9dOc](https://doi.org/10.1080/00084609.2023.1111111)

Penfold, A. et Kaufman, S. (2018). *Bienvenue! : un livre sur l'inclusion*. Scholastic.

Soucy, K., Légaré, S. et Malenfant, N. [orthophonistes du programme Passe-Partout du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries]. (2024, 2 février). *La diversité linguistique : les enfants qui apprennent le français comme langue seconde* [vidéo]. YouTube. [youtube.com/watch?v=RMT00kpljUU](https://www.youtube.com/watch?v=RMT00kpljUU)

Table régionale de l'éducation de la Mauricie. (2026). *Ouvrons ensemble les portes de l'école!*. TREM. [bit.ly/4aht0gW](https://doi.org/10.1080/00084609.2026.1111111)

Tableau 1. Synthèse des pratiques et outils partagés lors de la formation

Pratiques de soutien à l'accueil et à la collaboration école-famille-communauté

- Soirée d'accueil pour les familles nouvellement arrivées (service de garde offert)
- Rencontre d'information sur le système scolaire québécois
- Rencontre en mai ou juin pour les futurs parents de maternelles 4 ans et 5 ans (en français et avec traduction), incluant une visite de l'école avec leur enfant
- [Guide d'accueil](#)¹ pour les familles

Ressources pédagogiques, formations et outils pour les milieux

- Capsules destinées aux enseignantes de l'éducation préscolaire (parcours migratoires, besoins de base, attentes à considérer)
- Formations sur l'approche interculturelle destinées aux directions d'école ou offertes par des travailleuses sociales
- Création d'un groupe pour le partage de ressources (p. ex., Teams)
- Documents traduits dans plusieurs langues

Activités concrètes en classe et matériel éducatif valorisant la diversité

- Lecture d'histoires pour aborder l'inclusion et les émotions (p. ex., *Bienvenue! Un livre sur l'inclusion* de Alexandra Penfold; *Le fil invisible* de Patrice Karst; *Quelqu'un comme toi* de Helen Docherty)
- Création de « [Bagbooks](#)² » pour soutenir la compréhension d'albums de façon multisensorielle (planifications disponibles en cliquant sur le lien)
- Valorisation du jeu symbolique (p. ex., un enfant montre à un autre enfant comment porter un bébé comme dans son pays)
- [Capsule vidéo](#)³ et [document explicatif](#)⁴ créés par des orthophonistes du programme Passe-Partout pour soutenir les enfants apprenant le français
- Outils pour aborder les mythes et les réalités de l'entrée à la maternelle : [Ouvrons ensemble les portes de l'école \(Table régionale de l'éducation de la Mauricie\)](#)⁵ et [Présentation Mythes ou réalités? Démystifier l'entrée à la maternelle](#)⁶

1 Centre de services scolaire des Navigateurs, Carrefour emploi Lotbinière et Le Tremplin, 2022

2 Équipe d'intervention préscolaire CSPP, s.d.

3 Soucy, K., Légaré, S. et Malenfant, N. [orthophonistes du programme Passe-Partout du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries], 2024

4 Orthophonistes du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries, s.d.

5 Table régionale de l'éducation de la Mauricie, 2026

6 Comité local de transition (Centre de services scolaire de la Capitale et Regroupement des centres de la petite enfance), mise à jour de mars 2024



AÉPQ

NOUVEAU

Événements et formations



Nouvelle section du site Web
présentant des événements et
des formations adaptés à votre réalité.

L'AÉPQ et ses sections régionales vous proposent des activités
de formation en présence et en ligne.

En savoir plus



VOLET 2. LES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE :
DES MÉDIATRICES ENTRE LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Stéréotypes et diversité de genre : des exemples de mises en situation inspirés du quotidien

Joanne Lehrer, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec en Outaouais*

Monica Boudreau, Ph. D.

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

Annie Charron, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec à Montréal*

Hélène Beaudry, Ph. D.

*Professionnelle de recherche,
chargée de cours et doctorante en sciences de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis*

*Avec la collaboration de Patricia Casault, assistante
de recherche à l'Université du Québec à Rimouski,
Campus de Lévis, pour la création des illustrations
à l'aide du logiciel de conception graphique Canva.*

Est-ce qu'un enfant d'âge préscolaire peut déjà s'interroger sur son identité de genre? Que faire lorsqu'un parent ne veut pas que son enfant joue à des jeux du « sexe opposé »? Comment réagir quand une collègue ne prend pas en considération la façon dont l'enfant souhaite exprimer son genre? Il s'agit là de questions auxquelles une enseignante à l'éducation préscolaire 4 ans ou 5 ans peut être confrontée.

Dans cet article, nous vous proposons trois mises en situation pouvant survenir en contexte d'éducation préscolaire. Elles ont été partagées avec les conseillères pédagogiques (CP) à l'éducation préscolaire dans le cadre de l'activité de formation portant sur les stéréotypes et la diversité de genre. Comment réagirez-

vous afin de vous assurer que tous les enfants se sentent accueillis et acceptés à l'école? Nous vous proposons des pistes d'action pour intervenir de manière bienveillante et inclusive, et surtout pour ouvrir un dialogue respectueux avec les enfants, les parents et les intervenants du milieu scolaire qui collaborent avec vous.

Mise en situation 1 : Une partie de soccer



Dans la cour d'école, cinq garçons et une fille jouent sur le terrain asphalté.

Le garçon avec le ballon : Non, Rosalie, tu ne peux pas jouer avec nous, les filles sont pas bonnes au soccer.

Rosalie : Oui, je suis bonne! Je joue tout le temps avec ma mère et ma grande sœur qui est dans une équipe!

Le garçon : Non, nous, on veut pas jouer avec les filles!

L'enseignant arrive et prend le ballon.

En tant qu'enseignante, vous pouvez :

- poser des questions aux enfants pour susciter la réflexion (p. ex., *qu'est-ce qui te fait penser que les filles ne sont pas bonnes au soccer?*);
- entrer dans le jeu des enfants et inviter d'autres filles à y participer;
- proposer à Rosalie d'animer un atelier de soccer pour tous les enfants;
- discuter des raisons pour lesquelles toutes les activités peuvent être réalisées autant par les filles que les garçons, sans restriction;
- affirmer clairement que les propos stéréotypés ne sont pas acceptés dans la classe.

L'important est d'amener les enfants à prendre conscience que toutes les activités sont accessibles à tous, peu importe leur genre. Il est nécessaire d'instaurer un climat sécurisant et inclusif où tous les enfants, peu importe leur genre, se sentent acceptés dans tous les contextes de jeux (Boudreau et al., 2025).

Mise en situation 2 : Le rang



Enseignante : OK les amis, c'est l'heure de la récréation, je veux voir de beaux rangs, le rang des filles à droite, le rang des garçons à gauche.

Les enfants se lèvent du tapis et se place dans les rangs, sauf un enfant non-binaire qui se met entre les deux. Iel regarde à gauche et à droite, puis vers l'enseignante.

En tant qu'enseignante, vous pouvez :

- former un seul rang au lieu de deux;
- proposer des rangs selon d'autres critères comme la couleur du chandail, les préférences alimentaires ou les intérêts.

L'essentiel est de veiller à ce que les enfants qui ne s'identifient ni comme des filles ni comme des garçons sentent qu'ils ont pleinement leur place dans la classe.

Cette réflexion peut s'appliquer à toutes les pratiques qui divisent les enfants selon leur genre, comme le rangement du matériel dans des bacs roses pour les filles et bleus pour les garçons. En ajustant ses interventions, l'enseignante peut contribuer à créer un environnement inclusif qui respecte la diversité de genre.

En tant qu'enseignante, vous pouvez :

- reconnaître et accueillir les émotions du parent;
- expliquer les valeurs au sein de votre classe;
- rassurer le parent avec respect.

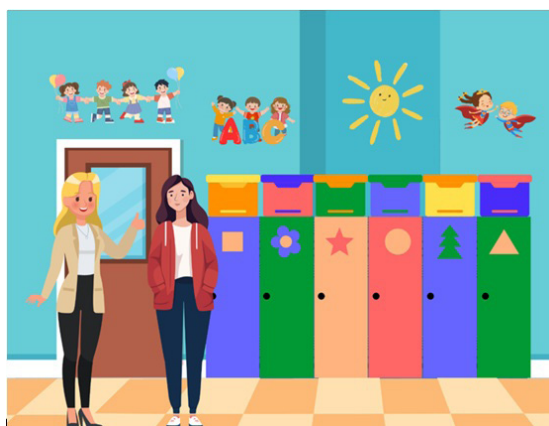
Il est fondamental d'être à l'écoute des préoccupations et des émotions du parent, tout en restant clair et ferme quant aux valeurs mises de l'avant au sein de la classe. Vous pouvez, par exemple, lui expliquer d'autres pratiques que vous utilisez afin de respecter les préférences des enfants (p. ex., expliquer aux enfants qu'il n'y a pas de jeux réservés exclusivement aux filles ou aux garçons dans votre classe ou encore encourager les enfants à expérimenter différents types de jeux durant l'année scolaire). Vous pouvez aussi expliquer au parent que le jeu symbolique (faire semblant) est d'abord et avant tout issu du monde imaginaire des enfants et qu'il est tout à fait normal qu'ils s'approprient des rôles associés à un genre autre que le leur.

Dans cette situation, il peut être rassurant d'expliquer au parent que le comportement de son fils est typique pour son âge et ne remet pas en question l'identité de genre ou l'orientation sexuelle de l'enfant. Vous pouvez également rappeler au parent l'importance, pour le bien-être de son enfant, qu'il se sente aimé, accepté et respecté dans ses goûts et dans ses choix.

Conclusion

Vous avez probablement déjà réfléchi à d'autres idées de pratiques à privilégier pour vous assurer que tous les enfants de votre classe se sentent acceptés tels qu'ils sont. À cet effet, il est aussi important d'harmoniser vos pratiques avec celles de vos collègues, des aides à la classe, des éducatrices du service de garde et de la direction afin de prendre des décisions collectives cohérentes dans l'intérêt et le respect de l'enfant. De plus, il est possible que votre centre de services scolaire se soit doté d'un protocole pour accueillir les enfants de la diversité de genre ou qu'il bénéficie des services d'un sexologue pour vous soutenir dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. Même si vous n'accueillez pas actuellement d'enfants de la diversité de genre dans votre classe, il demeure essentiel d'aborder ce sujet dès l'éducation préscolaire étant donné que les enfants développent leur compréhension du monde à cet âge. En les sensibilisant tôt à cette réalité, notamment à l'aide de la littérature jeunesse, vous contribuez à la construction d'un milieu éducatif bienveillant, inclusif et respectueux.

Mise en situation 3 : Le coin jeu symbolique



Dans le coin de jeu symbolique de la classe, trois filles et un garçon jouent, tous habillés en robe avec des baguettes magiques.

.....
Les parents et l'enseignante discutent au vestiaire :

Parents : J'ai vu la photo où Charles était déguisé en princesse. Ça me rend inconfortable! Serait-ce possible de lui offrir des déguisements de chevaliers ou de pompiers, svp?

**VOLET 2. LES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE :
DES MÉDIATRICES ENTRE LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE**

Enjeux contemporains à l'éducation préscolaire

Mathieu Point, Ph. D.

*Professeur-chercheur en éducation préscolaire,
Université du Québec à Trois-Rivières*

Monica Boudreau, Ph. D.

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

Joanne Lehrer, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université du Québec en Outaouais*

Marie-Andrée Pelletier, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation préscolaire,
Université TÉLUQ*

Quatre formations ayant comme thèmes l'accueil, l'inclusion et la valorisation de la diversité à l'éducation préscolaire ont été offertes aux conseillères pédagogiques (CP) à l'éducation préscolaire. Au terme de ces formations, nous avons sondé les participantes afin d'identifier leurs besoins pour des formations futures. Cet article présente un résumé des principaux enjeux soulevés par les CP, qui représentent des besoins et des défis actuels à l'éducation préscolaire.

L'inclusion des enfants présentant des besoins de soutien additionnels

Une grande partie des CP a mentionné qu'un des principaux défis est lié à certains besoins de soutien additionnels dans les groupes de maternelle 4 ans ou 5 ans. Par exemple, elles ont souligné :

- un manque de connaissances concernant les comportements extériorisés chez les enfants d'âge préscolaire;
- les retards de développement langagier;
- la manière d'encourager la créativité et l'implication dans le jeu des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA);

- la façon de développer des stratégies de régulation émotionnelle chez les tout-petits;
- la mise en place du jeu risqué auprès de l'ensemble des enfants;
- la présence de lacunes en termes de formation sur les enjeux d'attachement et des situations de négligence et de signalements auprès du Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ).

À la lumière des résultats du sondage, il apparaît que la compréhension et la mise en pratique de la prévention universelle et ciblée demeurent des besoins importants. Les CP expriment aussi le désir de s'assurer que l'inclusion de tous les enfants respecte les orientations du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023).

La collaboration entre adultes

Une autre thématique mise en évidence par certaines CP concerne la collaboration entre adultes à l'éducation préscolaire, qu'il s'agisse de la collaboration entre les différentes intervenantes ou de la collaboration avec les familles. Des CP mentionnent notamment que la mise en place d'équipes collaboratives, le soutien des enseignantes non légalement qualifiées et la collaboration avec les familles restent des besoins prioritaires dans les écoles pour contribuer au bien-être de tous les enfants.

En ce qui a trait à la collaboration avec les familles, plusieurs défis semblent préoccuper les CP. Il est notamment question de développer l'engagement parental ainsi que de mettre de l'avant des stratégies gagnantes de collaboration avec les familles, et ce, dès la transition vers la maternelle 4 ans. Enfin, une CP mentionne qu'elle aimerait approfondir l'arrimage entre les postures des adultes (p. ex., parents, techniciennes en éducation spécialisée, enseignantes) afin de favoriser le développement global des enfants à l'éducation préscolaire.

La pédagogie et le soutien au développement

Plusieurs CP mentionnent des enjeux liés à la pratique enseignante. Elles nomment notamment la place du jeu à l'éducation préscolaire (p. ex., rôles et interventions de l'adulte en contexte de jeu libre en classe et à l'extérieur); la place que devraient occuper les domaines d'apprentissage (p. ex., langues; mathématique; arts; univers social; science et technologie; développement de la personne) et la manière de

« jeter les bases de la scolarisation », et ce, sans tomber dans la scolarisation précoce. D'autres mentionnent l'observation et la documentation pédagogique ainsi que le développement des fonctions exécutives. Enfin, certaines soulignent l'enjeu de l'aménagement des coins de la classe avec un budget limité, dans l'optique de créer ou d'aménager des aires de jeu symbolique en utilisant du matériel recyclé et réutilisé. De plus, à la suite des formations suivies par les CP avec l'équipe *FormÉpresco*, certaines mentionnent encore un besoin de formation complémentaire en lien avec les enfants nouvellement arrivés au Québec.

Conclusion

Prendre en compte les besoins actuels de l'éducation préscolaire au Québec, à partir du point de vue des CP, permet d'orienter les formations et de continuer de soutenir les changements de pratique à venir. C'est une manière de s'assurer que tous les enfants et leurs familles bénéficient d'un environnement attentif à leurs besoins, ainsi qu'à ceux des intervenants du milieu scolaire qui sont souvent submergés par ces enjeux. En ce sens, les CP à l'éducation préscolaire jouent un rôle crucial en soutenant le perfectionnement professionnel des enseignantes et en promouvant le bien-être des enfants de leur classe. Elles permettent aussi aux pratiques reconnues par la recherche de se refléter dans la pratique en classe.

Référence bibliographique

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/49KTes5

Devenir membre de l'AE PQ

GRATUIT

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

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

Devenir membre
aepq.ca



ARTS PLASTIQUES

Les couleurs d'automne

*Dominique Carreau,
Spécialiste en arts plastiques*

L'équipe de réalisation de la *Revue préscolaire* est heureuse d'accueillir Dominique Carreau dans son équipe de chroniqueur(-euse)s. Nous la remercions d'avoir accepté de se joindre à nous. Nous espérons que vous apprécierez ses suggestions artistiques et que vous les proposerez aux artistes en herbe de votre classe. **Bonne lecture!**

Nous sommes en octobre : les couleurs ont évolué depuis septembre. Certes, les teintes orangées sont encore présentes, mais elles se mêlent désormais à des rouges foncés, à des bruns foncés et rouillés, ainsi qu'à des verts foncés. C'est tout simplement magnifique.

Intentions pédagogiques

Invitons les enfants à observer ces transformations (la grande variété de couleurs et leurs noms) et à réinvestir leurs expériences dans la création.

Liens avec le [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023)

- **Domaine physique et moteur** (Développer sa motricité globale, Exercer sa motricité fine, Expérimenter l'organisation spatiale [MEQ, 2023, p. 21-22]) : Contrôler ses gestes (p. ex., ajuster son geste pour taper sur le bord de la feuille, s'étirer afin d'atteindre le milieu et le haut de la feuille, aller chercher de la couleur dans l'assiette d'aluminium avec la tapette à mouches de manière précise et délicate...)
- **Domaine social** (Collaborer avec les autres [MEQ, 2023, p. 36]) : Collaborer à une œuvre collective (p. ex., apprendre à négocier son espace, accepter que d'autres fassent des impressions sur les siennes...)
- **Domaine langagier** (Élargir son vocabulaire [MEQ, 2023, p. 43]) : Découvrir de nouveaux mots (p. ex., acquérir de nouveaux mots liés

aux noms et teintes des couleurs, aux techniques d'impression, comme la juxtaposition, la superposition, le quadrillage, etc., ainsi que la distinction entre création abstraite et figurative.)

- **Domaine cognitif** (S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage des arts [MEQ, 2023, p. 51]) : Créer et expérimenter une technique d'impression du quadrillage de la tapette à mouches. Composition abstraite par juxtaposition et superposition de couleurs et de formes.

Technique

Peinture par impression avec les couleurs d'automne.



PHOTO / SUZIE NADEAU



Matériaux

- Gouache liquide de plusieurs couleurs : jaune, orange, rouge (dans lequel vous pouvez mettre une petite goutte de noir afin de le rendre plus foncé), vert foncé (si vous n'en avez pas, ajoutez une goutte de noir et de bleu foncé dans un vert clair), brun (si vous n'en avez pas, prenez la gouache rouge et ajoutez un peu de noir).



- Grande feuille de papier blanc provenant d'un rouleau 45,7 cm X 60 m.
- Feuilles blanches de papier cartouche 30 X 45 cm (12 X 18) 70 lb.
- Tapettes à mouches
- Contenants plats, comme des assiettes d'aluminium
- Guenilles

Mise en situation

Allez dehors avec les enfants, prenez le temps de sentir le temps frais et l'odeur un peu humide. Marchez dans les feuilles tombées et ramassez quelques éléments de la nature : branches, feuilles, cocottes. Prenez un moment pour observer la richesse des couleurs : les orangés, les jaunes qui ternissent, les rouges qui commencent à brunir, les verts foncés, ainsi que les multiples nuances de brun. Invitez les enfants à nommer toutes les couleurs qu'ils observent, puis proposez de comparer : prenez deux tons de brun et demandez-leur quelles différences ils voient entre les deux couleurs. Associez deux couleurs semblables. Enfin, lancez un défi amusant : et si on réalisait une création abstraite aux couleurs de l'automne avec un outil inattendu... une tapette à mouches!

Réalisation

Préparation

- Étendre** une grande feuille sur des tables rapprochées. Prévoir une deuxième feuille sur un autre groupe de tables afin de pouvoir changer d'endroit une fois que la première sera remplie et séchera.
- Verser** un peu de gouache dans des assiettes d'aluminium.
- Inviter les enfants** autour de la table, trois ou quatre à la fois, avec leur tablier.



Jour 1 . Pratique sur une feuille individuelle

PHOTOS / SUZIE NADEAU

Explication

- Expliquer aux enfants** qu'ils vont peindre avec les couleurs d'automne. Modéliser de tremper la tapette à mouches délicatement dans la peinture, de taper sur la grande feuille et de recommencer. Préciser qu'il est possible de juxtaposer et superposer les couleurs.
- Poser les questions suivantes :** *comment ferez-vous pour éviter que la peinture n'éclabousse partout? Et comment faire pour qu'on puisse bien voir le quadrillage de la tapette à mouches?*

Jour 1 – Pratique

- Inviter les enfants** à s'exercer sur des feuilles individuelles.

Jour 2 – Création collective

- Peindre** sur une grande feuille.
- Encourager les enfants** à occuper tout l'espace de la grande feuille : le bas de la feuille, le milieu et le haut. Inviter les enfants à se déplacer autour de la table pour explorer différentes zones.
- Les enfants de 4 ans et même certains de 5 ans termineront en se frottant les mains avec la peinture. Prévoir des feuilles blanches de papier cartouche afin qu'ils puissent y étamper leurs mains.



Jour 2 . Création collective



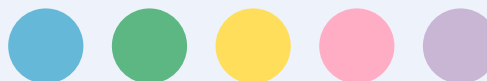
Jour 2 . Encourager les enfants à occuper tout l'espace

Objectivation

- 1 Afficher les œuvres au mur.** Inviter les enfants à nommer ce qu'ils voient et observent dans leurs créations abstraites. Leur demander à quoi cela leur fait penser.
- 2 Revenir sur l'expérience :** demander aux enfants ce qu'ils ont appris, quels trucs ils ont découverts pour éviter les éclaboussures et pour bien voir le quadrillage laissé par la tapette à mouches.
- 3 Réfléchir aux défis rencontrés :** qu'est-ce que vous avez trouvé difficile? Quelles solutions avez-vous trouvées?
- 4 Ouvrir sur la suite :** quelles autres créations avez-vous envie de réaliser sur le thème de l'automne?

Réinvestissement

- Présenter un artiste québécois en art abstrait, par exemple, Jean-Paul Riopelle et son œuvre [La Roue](#) (1955).
 - > Discuter : *qu'est-ce qu'une œuvre abstraite?* (Contrairement à l'art figuratif, une œuvre abstraite ne cherche pas à représenter quelque chose de précis. Dans l'art abstrait, chacun peut imaginer et interpréter à sa façon.) *Qu'est-ce que vous voyez dans cette œuvre?*
 - > Il est possible de peindre avec un pinceau, mais aussi avec un objet inattendu, comme une tapette à mouches. Demander aux enfants : *selon vous, avec quel outil Riopelle peignait-il?* Proposer quelques choix : peigne, brosse, pilon à pomme de terre, fourchette, couteau en plastique, spatule. Il utilisait une spatule.
- Pour adapter cette activité automnale au printemps, il suffit de proposer une palette de couleurs inspirée de cette saison : bleu, vert, jaune, rose et lilas. Il est préférable d'éviter l'orange, car mélangé au bleu, il risque de produire du brun.



Pour aller plus loin

Proposer aux enfants des boîtes de pastels à l'huile, de pastels secs ou encore de la gouache en pains aux couleurs de l'automne. Il est possible d'acheter des boîtes de 12 pastels à l'huile d'une même couleur : bleu outremer, vert foncé, brun foncé, sienne, vermillon, orange, jaune-ocre, rouge, blanc, noir.

- Demander aux enfants de sélectionner uniquement les couleurs de l'automne vues précédemment. Vérifier ensemble si toutes les couleurs des éléments de la nature sont présentes, tout en précisant que ce n'est pas grave si certaines manquent. Et si un enfant choisit, par exemple, du rose, ce n'est pas un problème : c'est sa perception personnelle.
- À partir de cette palette de couleurs, inviter les enfants à dessiner sur une feuille blanche de papier cartouche ou une feuille noire de papier construction première qualité en proposant un format inhabituel, comme le carré. Leur proposer de se représenter en train de jouer dehors ou bien de créer librement une réalisation abstraite.
- Pour accompagner l'activité, faire écouter *L'Automne* des Quatre saisons de Vivaldi. Inviter les enfants à fermer les yeux, à imaginer, à voir des images dans leur tête. Expliquer que Vivaldi a mis en musique ce qu'il voyait et ressentait de l'automne, et que, de leur côté, ils vont traduire l'automne en couleurs et en formes en écoutant sa musique.



PHOTOS / SUZIE NADEAU

Remerciements

Je remercie Suzie Nadeau pour les photos d'enfants à l'œuvre.



Suggestions d'albums

- 1 Joyce, M. et Maldonado, G. (2023). *Le Petit gland*. 1.2.3. Soleil.
- 2 Barker, F. et Pym, C. (2024). *Le Renard qui adore l'automne*. Scholastic

Référence bibliographique

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3Z8Hiud

Riopelle, J.-P. (1955). *La Roue*. [Peinture]. Musée des beaux-arts de Montréal.

Vivaldi, A. (1725). Opus 8, N° 3 (L'Autmone). Il cimento dell'armonia e dell'inventione. [Partition musicale]. Michel Le Cène.

TICS

À un clic d'une multitude d'activités numériques avec la tablette!

Caroline Daunais-D'Amours

Enseignante à l'éducation préscolaire et technopédagogue,
Centre de services scolaire des Patriotes



L'équipe de réalisation de la *Revue préscolaire* est heureuse d'accueillir Caroline Daunais D'Amours dans son équipe de chroniqueur(-euse)s. Nous la remercions d'avoir accepté de se joindre à nous. Nous espérons que vous apprécierez ses suggestions pour intégrer efficacement les technologies de l'Information et de la Communication (TICs) dans vos classes. **Bonne lecture!**

Dans les dernières années, l'utilisation des écrans chez les jeunes enfants a eu mauvaise presse. Il est important de se rappeler qu'il faut se questionner sur les activités numériques qu'on choisit de réaliser, mais qu'il peut y avoir de réels bénéfices si les projets sélectionnés sont réfléchis et suscitent l'engagement et la participation des enfants. Et si nous utilisions moins d'applications et que nous en puissions plutôt le plein potentiel?

Utiliser régulièrement une même application permet de passer moins de temps à l'expliquer et la comprendre et plus de temps à réaliser des apprentissages.

Le choix d'une activité numérique

Lorsque nous voulons intégrer une activité numérique à notre planification, il faut nous demander si elle apportera une bonification. L'enfant doit être en création et actif dans ses apprentissages. Utiliser régulièrement

une même application permet de passer moins de temps à l'expliquer et la comprendre et plus de temps à réaliser des apprentissages. L'apprenant se sent alors compétent dans son utilisation de la tablette et se concentre sur la tâche à effectuer.

L'appareil photo et l'annotation

Toutes les tablettes, même celles qui sont désuètes, possèdent un appareil photo qui peut être aisément utilisé afin de réaliser des activités numériques diverses à l'éducation préscolaire. Tout d'abord, il est essentiel d'enseigner aux petits la prise de photos. Il faut leur montrer à bien cadrer et à s'assurer que l'image ne soit pas floue. Nous pouvons aussi en profiter pour discuter avec les enfants de l'importance de ne pas prendre des photos de nos amis sans leur accord afin de développer de bonnes habitudes de citoyenneté numérique.



123RF / ROMODINKA

Nous pouvons aussi en profiter pour discuter avec les enfants de l'importance de ne pas prendre des photos de nos amis sans leur accord afin de développer de bonnes habitudes de citoyenneté numérique.

Ensuite, nous devons leur apprendre comment annoter une photo. Sur la plupart des tablettes, il suffit d'appuyer sur « modifier » et de sélectionner le pictogramme du crayon. Il n'est pas nécessaire dans un premier temps de présenter tous les outils aux enfants d'âge préscolaire. Les outils essentiels sont : le crayon (changer l'épaisseur du trait en appuyant dessus), l'efface, l'éventail de couleurs disponibles en appuyant sur le cercle multicolore et la flèche courbe pointant vers la gauche servant à annuler la dernière action (que je nomme, pour faciliter la compréhension des photographes en herbe, le « oups »).

Décorer une maison pour une fête

Une première activité afin de mettre en pratique la prise de photos et l'annotation est d'aller se promener dans le quartier afin de prendre en photo une maison. Les enfants en choisissent une et la prennent en photo. Ils réalisent rapidement qu'ils peuvent mieux cadrer les maisons situées de l'autre côté de la rue. Ensuite, en classe, ils la décorent pour la fête de leur choix avec les outils d'annotation : Halloween, Noël, Pâques, etc. Les enfants travaillent le champ lexical relié à cette fête en ressortant le vocabulaire associé. Puis, nous pouvons projeter leurs créations sur l'écran interactif afin qu'ils les présentent à tous. Ces maisons décorées peuvent aussi être imprimées et servir de décor pour des jeux symboliques avec des figurines. Nous pourrions aussi demander à nos artistes de dessiner, toujours avec les outils d'annotation, un personnage qui pourrait vivre dans cette maison décorée.



Se maquiller sans dégât

La plupart des jeunes enfants adorent se maquiller; les enseignants aiment un peu moins cette activité. Que ce soit pour une question d'hygiène ou pour éviter les dégâts, les outils numériques peuvent être une solution formidable. Tout d'abord, il suffit de demander aux enfants de prendre une photo de leur visage. Nous pouvons en profiter pour leur apprendre que c'est un portrait. Par la suite, ils choisissent une thématique ou laissent libre cours à leur imagination et se maquillent à l'aide de l'annotation. L'activité peut aussi servir de préambule à un maquillage réel en utilisant le maquillage numérique comme pratique et comme plan.

Chasse aux notions d'apprentissages



Lorsque nous enseignons les formes, les chiffres ou les lettres, il est courant de demander aux enfants d'en repérer dans leur entourage immédiat. Par exemple, nous pouvons leur demander de trouver des objets rectangulaires dans la classe. Afin d'améliorer ce type d'activité, il est possible d'utiliser la tablette. Les enfants peuvent photographier les objets trouvés qui respectent la consigne de l'enseignante. Nous pourrions aller encore plus loin en leur demandant d'annoter leurs photos. Par exemple, l'enfant qui a photographié une boîte de mouchoirs pour un objet rectangulaire en dessinerait le contour sur l'image afin de montrer que c'est bien un rectangle. Pour ce qui est des chiffres, nous pourrions demander de trouver un ensemble de sept objets et de le photographier et d'écrire le chiffre 7 avec les outils d'annotation. On pourrait aussi faire photographier un chiffre écrit dans la classe et dessiner le bon nombre de cercles pour le représenter.

Transformer les nuages

La paréidolie est la capacité de reconnaître des formes familières dans les paysages qui nous entourent; elle fait appel à une belle dose de créativité. Une activité amusante serait de métamorphoser les nuages à la manière de [Chris Judge](#), un illustrateur d'album jeunesse qui transforme les nuages en animaux et en personnages. Tout d'abord, les enfants prennent en photo le ciel lors d'une journée favorable. Ensuite, il suffit de faire appel à son imagination et de transformer ces boules de coton en les annotant à l'aide du crayon noir. Finalement, les enfants peuvent comparer leurs créations différentes inspirées d'un même nuage.



Compléter son visage

Les enfants ont besoin d'observer et de pratiquer souvent afin de mieux comprendre la composition d'un visage lorsqu'ils le dessinent. Une activité numérique amusante qui travaillerait cela pourrait être de compléter la moitié de leur visage. L'enfant prend une photo de son visage ou demande à un ami de le faire pour lui. Ensuite, on ajoute un carré blanc (dans l'annotation : pictogramme du + à la suite des outils de dessin, ajouter une forme) afin de cacher la moitié de son visage. Il doit alors bien observer et reproduire la moitié manquante en dessinant avec le crayon. Bien que cette activité puisse se faire aussi sur papier, l'utilisation du numérique permet d'effacer et de recommencer facilement et ainsi, de s'améliorer.

Conclusion

Comme vous pouvez le constater, les possibilités d'activités numériques à l'aide de l'appareil photo sont infinies. Je vous encourage à expérimenter les activités qui vous interpellent le plus avant de les intégrer à votre enseignement. Lorsque vous serez lancées, plusieurs autres idées vous viendront certainement et vous pourrez les adapter à votre réalité. L'inspiration n'est qu'à un clic!

Référence bibliographique

A Daily Cloud [[@adailycloud](#)]. (s. d.). *Publications*. [Profil Instagram]. Instagram. Repéré le 28 janvier 2026 à [instagram.com/adailycloud/?hl=en](https://www.instagram.com/adailycloud/?hl=en)

OMEP

77^e congrès mondial de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire

À BOLOGNE (ITALIE), JUILLET 2025

Manon Boily, Ph.D.

Professeure-chercheure titulaire, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

Présidente de l'OMEP-Canada

Directrice scientifique de l'Équipe RÉPI

Chaque année, l'OMEP-Monde organise un congrès international réunissant des personnes œuvrant auprès des enfants de 0 à 8 ans. L'objectif de ces rencontres est de favoriser les échanges, la réflexion et le partage d'expériences autour de l'éducation de la petite enfance. Cette année, le congrès s'est tenu à Bologne, en Italie, du 14 au 18 juillet 2025. Il s'agissait de la 77^e Conférence mondiale de l'OMEP-Monde, sous la thématique *Art et culture dans l'éducation de la petite enfance : jeu, expression et participation*.

Des chercheur(e)s, de nombreux(-euses) étudiant(e)s des trois cycles universitaires, des assistant(e)s et agent(e)s de recherche ainsi que des professionnel(le)s des milieux de la pratique ont eu l'opportunité de participer à ce congrès mondial. En reconnaissance de leur participation à une communication orale ou par affiche,  l'OMEP-Canada leur a remis une bourse soulignant leur engagement envers la recherche en éducation à la petite enfance.

Chaque congrès mondial constitue pour ces participant(e)s une expérience scientifique et humaine enrichissante : ils et elles y découvrent non seulement des travaux de recherche internationaux, mais aussi la culture du pays hôte à travers des visites de milieux éducatifs inspirants. À Bologne, il était impensable de participer à cet événement sans visiter l'un des centres emblématiques de la pédagogie Reggio Emilia, une approche mondialement reconnue pour sa vision artistique, participative et profondément respectueuse de l'enfant.

Voici donc les témoignages de participantes sur cette expérience mémorable, à la croisée du savoir, de la culture et de la pratique éducative.

Rencontres, recherches et ouverture culturelle

Mahdjouba Abbas

Étudiante au deuxième cycle

(Direction : Manon Boily, Université du Québec à Montréal)

Département d'éducation et pédagogie,

Université du Québec à Montréal

J'ai eu l'occasion de participer au congrès de l'OMEP à Bologne, une expérience marquante à la fois sur les plans académique, professionnel et personnel. Ce séjour m'a permis d'allier immersion culturelle et engagement scientifique, tout en découvrant la richesse du réseau international de l'OMEP et son rôle dans la promotion de l'éducation préscolaire à travers le monde. Le symposium a rassemblé des éducateur(-trice)s, des chercheur(e)s et des professionnel(le)s venant de divers continents. Ces rencontres ont offert un espace privilégié pour échanger sur les pratiques innovantes en matière d'éducation préscolaire et sur les défis contemporains liés au développement des enfants.

Bologne a offert un cadre propice pour relier les interventions du symposium aux principes de la pédagogie de Fröbel, approche choisie pour mon mémoire de maîtrise. Les conférences ont mis en avant le jeu, la nature



Une expérience scientifique mémorable! Une culture riche!

Joanie Germain

Étudiante au deuxième cycle

(Direction : Manon Boily, Université du Québec à Montréal)

Département d'éducation et de pédagogie,

Université du Québec à Montréal

C'est avec une profonde émotion que j'ai la chance de partager l'expérience unique que j'ai pu vivre en participant à la 77^e Conférence mondiale de l'OMEP-Monde. Il s'agissait de ma première expérience de ce type et quelle inspiration ce fut! Lors de ce voyage exceptionnel, j'ai eu le privilège de présenter mon projet de recherche par affiche afin de le partager aux autres chercheur(e)s présent(e)s. J'ai pu vivre cette expérience mémorable avec les autres membres de l'équipe RÉPI (équipe de recherche sur la Réussite Éducative et la Pédagogie Inclusive) et ce moment unique de partage a été très inspirant. Lors de ce congrès, j'ai également eu la chance immense de prendre part à un symposium aux côtés de Manon Boily, ma directrice de recherche et professeure titulaire à l'UQAM, et de Sara Lachance, chargée de cours. Cet événement était une immersion dans le monde des symposiums et la confiance qui m'a été témoignée m'a beaucoup touchée. J'ai également eu l'opportunité d'échanger avec des chercheurs d'à travers le monde, en particulier de la Chine, ce qui a donné lieu à de riches discussions sur de vastes sujets pédagogiques et d'entrevoir de nouvelles perspectives pédagogiques.

et la participation active de l'enfant, rejoignant directement les fondements fröbéliens. Ces échanges ont enrichi ma compréhension de la portée contemporaine de cette pédagogie et m'ont permis d'envisager de nouvelles pistes pour mon mémoire. Toute cette ouverture a renforcé ma réflexion sur l'adaptation des idées de Fröbel aux contextes éducatifs actuels.

Le gala a offert un moment de détente et de convivialité pour les participant(e)s. Il a favorisé les échanges informels et la création de liens. La soirée a été chaleureuse et propice aux rencontres, renforçant l'esprit de communauté du symposium. Nous avons pu découvrir la richesse de la gastronomie italienne, avec des plats typiques et savoureux. L'événement a également inclus des prestations de danseurs de tango, apportant une dimension artistique et culturelle à la soirée.

Ma fille, élève en 4^e année du secondaire, a eu la chance de m'accompagner à Bologne et de participer au congrès de l'OMEP. Elle a pu découvrir la ville et comprendre le rôle essentiel de l'OMEP dans l'éducation préscolaire. Cette expérience a renforcé son intérêt pour l'international et l'a inspirée pour son futur parcours. Le congrès lui a également offert l'opportunité de rencontrer Manon Boily, ma directrice de recherche, dont les conseils ont été une véritable source d'inspiration.

Présenter mon affiche a été une expérience significative. J'ai pu partager ma passion pour la pédagogie de Fröbel et expliquer mon travail à un public intéressé. Certains interlocuteur(-trice)s m'ont invitée à venir présenter cette pédagogie à leurs étudiant(e)s. Cette expérience à Bologne a été une immersion dans un réseau international et une occasion unique de nourrir ma réflexion sur la pédagogie contemporaine.



Joanie Germain

Lors de mon passage en Italie, j'ai également pu visiter le centre international [✍️ Loris Malaguzzi](#) afin d'y peaufiner mes connaissances sur la pédagogie Reggio Emilia. Cette visite s'est révélée très enrichissante et m'a permis d'approfondir ma compréhension d'une pédagogie aux fondements précieux, en étroite résonance avec la thématique du congrès. De plus, la visite du centre nous a offert l'occasion d'explorer l'histoire et les valeurs de cette approche éducative. Par ailleurs, grâce à la visite guidée, nous avons également pu observer concrètement comment le matériel est utilisé dans la perspective de la pédagogie Reggio Emilia.

Lors de ce voyage, j'ai pu découvrir et m'imprégner de la culture riche de l'Italie. J'ai eu la chance de visiter des lieux magnifiques et de goûter à des plats savoureux. L'architecture, la gastronomie et l'hospitalité des Italiens ont su agrémenter ce séjour et en faire un moment inoubliable.

Cette aventure n'aurait pas eu la même saveur sans la présence des membres de l'équipe RÉPI avec qui j'ai partagé de belles discussions, beaucoup de plaisir et de précieuses découvertes. Cette immersion aura marqué mon parcours et constitue un tournant important dans mon cheminement de maîtrise.

Je tiens à remercier particulièrement ma directrice de recherche, Manon Boily, de m'avoir offert l'occasion de participer à cet événement exceptionnel. Ce premier contact avec l'OMEP-Monde a été pour moi une découverte marquante, et certainement pas la dernière.

Un congrès unique et des découvertes culturelles majestueuses!

Sara Lachance, MA., M.Sc.

Chargée de cours

Département d'éducation et pédagogie,

Université du Québec à Montréal

Depuis ma première visite en Italie en 2022, je rêvais de retourner dans ce pays qui a littéralement volé un morceau de mon cœur. Alors, quelle plus belle raison d'y revenir que pour un congrès international consacré à la petite enfance?

J'ai eu la chance d'être aux côtés de Manon Boily, professeure titulaire à l'UQAM et présidente d'OMEP-Canada, afin de présenter les résultats de sa recherche sur les pratiques inclusives financée par RECONNAITRE. J'ai d'ailleurs contribué à ce projet en tant qu'agente professionnelle de recherche. Lors de cette présentation, nous avons mis en lumière les savoirs à acquérir en formation initiale chez les personnes éducatrices pour promouvoir un environnement éducatif inclusif, dans la perspective d'une réflexion éclairée sur l'inclusion.

J'ai également eu l'opportunité de présenter une seconde fois dans le symposium d'OMEP-Amérique du Nord et Caraïbes, toujours auprès de Manon Boily et en collaboration avec la professeure titulaire Carmen Dionne de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ensemble, nous avons exposé les politiques d'inclusion et les programmes de soutien au Québec, tant au niveau préscolaire que scolaire. Sentir que notre travail peut faire une réelle différence, c'est tellement motivant!

Le congrès se déroulait dans un charmant hôtel en banlieue de Bologne, à seulement dix minutes du centre-ville. Chaque jour, nous marchions jusqu'au cœur de la ville pour explorer ses rues remplies d'histoire. Cette ville aux teintes pêche, comment ne pas en tomber amoureuse? L'ambiance chaleureuse, la nourriture à faire rêver, les croissants à la pistache, le café « shakerato », la véritable sauce bolognaise, l'architecture majestueuse, les façades colorées... tout vibré d'une beauté authentique et inspirante.

Pour clore en beauté ce magnifique congrès, un dîner-gala a été organisé au centre-ville. On aurait dit un mariage : musiciens, repas gastronomique de trois services, puis un plancher de danse animé pour finir la soirée en beauté... le tout, entouré de personnes passionnées de la petite enfance venues des quatre coins du monde!



Le fameux shakerato : un espresso bien froid dans un verre à Martini

UNA CITTÀ TANTI BAMBINI ONE CITY MANY CHILDREN



Centre international Loris Malaguzzi (Centro Internazionale Loris Malaguzzi)

De nombreux apprentissages et la magnifique visite d'un centre Reggio Emilia!

Mélanie Ouellet

Étudiante au deuxième cycle

(Direction : Nathalie Goulet, Université du Québec à Montréal;

Codirection : Patrick Giroux, Université du Québec à Chicoutimi)

Département d'éducation et pédagogie,

Université du Québec à Montréal

Au printemps dernier, on m'a invitée à présenter une affiche scientifique de mon projet de maîtrise au congrès de l'OMEP-Monde à Bologne. J'ai accepté l'invitation et sauté à pieds joints dans cette aventure. Imaginez, jumeler le plaisir de voyager à celui d'échanger et de découvrir des pratiques éducatives avec des chercheur(e)s, des éducateur(-trice)s et des enseignant(e)s en petite enfance de partout dans le monde!

Je dois avouer qu'au départ, l'expérience était un peu intimidante. Voilà que je me retrouvais entourée de chercheur(e)s mondiaux en éducation, moi, l'enseignante au premier cycle du primaire. Je me sentais toute petite dans la cour des grands.

Lorsque la présentation de mon affiche est arrivée, l'expérience a d'abord été très stressante. Heureusement, mes collègues étudiantes et moi étions toutes dans la même salle. La présence des premiers visiteurs a été intimidante, mais combien gratifiante et valorisante! J'ai gagné rapidement en confiance en répondant aux questions et en expliquant mes écrits. La fierté que j'avais! J'étais remplie de gratitude! D'ailleurs, je tiens à remercier grandement ma professeure, Manon Boily, qui, par cette aventure, a su me donner des ailes et me permettre de développer une grande confiance pour mon projet de maîtrise.

Tout au long du congrès, j'ai fait de belles rencontres qui m'ont amenée à réfléchir sur la place de l'éducation en petite enfance. J'ai assisté à diverses présentations, dont une expliquant l'approche multigénérationnelle et les bienfaits chez les enfants et les personnes âgées dans les milieux scolaires et en petite enfance. J'ai pu échanger sur mes pratiques et activités vécues au Canada et en apprendre davantage sur les pratiques, les enjeux et les réussites des autres pays présents.

Lors du congrès, l'OMEP-Italie offrait une visite d'un centre Reggio Emilia. Enfin, avec cette visite, j'allais pouvoir mieux comprendre et visualiser la philosophie et l'environnement inspirant de ce centre reconnu mondialement. C'est d'ailleurs cette philosophie qui a inspiré les chercheur(e)s du Lab-école au Québec pour proposer l'aménagement idéal pour favoriser les apprentissages et le développement des compétences du 21^e siècle (Courcy et al., 2024). Développant moi-même un laboratoire créatif en milieu scolaire, cette visite a été très riche en observations, partages d'activités et échanges avec les pédagogues présent(e)s. La richesse du matériel proposé aux enfants pour la découverte et la manipulation m'a particulièrement inspirée. J'ai même pu en retirer quelques écrits pour appuyer mon projet de maîtrise. Bref, la participation à ce congrès m'a permis de développer une grande confiance en moi et m'a donné des ailes pour la poursuite de mon projet!

Références bibliographiques

Courcy, A., Couture, J., Deshaies, J., Gervais-Joanisse, M., Magnan, M.-C., Morin, D., Proulx-Cormier, F. et Verreault, E. (2024). *Aménager les espaces scolaires. Un guide pratique pour penser l'aménagement et le mobilier des écoles de demain*. Lab-École, Ministère de l'Éducation du Québec. bit.ly/4rlaFoX

LITTÉRATURE JEUNESSE

RaCONTE-moi une histoire!

Annie Lamontagne

Enseignante à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire des Patriotes

Les contes traditionnels, ces histoires transmises de génération en génération, font partie de notre culture. Ces derniers temps, une question a fait surface : est-ce qu'on peut encore raconter ces histoires à nos enfants sachant qu'elles traitent de sujets sensibles, qu'elles véhiculent des stéréotypes et qu'elles contiennent parfois de la violence? Dans un article de Perrine Larsimont (2024), plusieurs experts affirment qu'il est approprié de les raconter et prodiguent des conseils aux parents et éducateurs pour que cela demeure une expérience positive et enrichissante. Rachel Deroy-Ringuette, auteure jeunesse et professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, y rappelle qu'« il est difficile d'échapper aux contes classiques. En effet, leurs références sont partout : dans les films, la publicité et les livres ». Elle ajoute que de « [c]onnaître les contes traditionnels permet aux enfants de reconnaître les codes (ex. : le fameux "il était une fois") et les clichés associés à ce genre littéraire, et ainsi de mieux comprendre les livres et le monde qui les entoure. » (Larsimont, 2024)

Est-ce qu'on peut encore raconter ces histoires à nos enfants sachant qu'elles traitent de sujets sensibles, qu'elles véhiculent des stéréotypes et qu'elles contiennent parfois de la violence?

C'est donc dans l'optique de vous faire découvrir des histoires plus actuelles qui intègrent les personnages de ces contes classiques que j'ai rédigé cette chronique. Ces personnages bien connus sont plus présents qu'on ne peut l'imaginer dans la littérature jeunesse. Plusieurs auteurs revisitent à leur façon ces histoires, au plus grand plaisir des petits et grands!

Quand les contes déclenchent une enquête!



Cox, A. et Lynch, S. (2024). *Les Trois Petits Cochons*. Petits Génies.



Cox, A. et Lynch, S. (2025). *Boucle d'or et les Trois Ours*. Petits Génies.



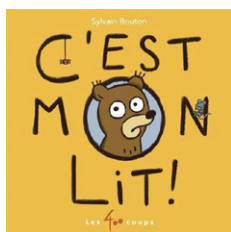
Cox, A. et Lynch, S. (2025). *Le Petit Chaperon rouge*. Petits Génies.

Ce trio d'albums cartonnés de la collection *Enquêtes au pays des contes de fées* transporte les lecteurs dans l'univers des contes classiques à la manière d'une enquête. Les lecteurs doivent se questionner, à l'aide d'indices, sur ce qui est arrivé dans trois scènes de crime. Certains éléments des livres sont amovibles ou tactiles (tirettes, rabats, textures) et nous font avancer dans l'enquête.

Une fois le crime résolu, les enfants doivent décider si le personnage suspecté est coupable ou innocent. Par exemple, dans l'histoire du Petit Chaperon rouge, on se demandera si le Grand Méchant Loup voulait vraiment manger la grand-mère ou simplement partager une collation avec les personnages du conte.

Il est très intéressant d'entendre les réflexions partagées par les enfants, qui sont parfois loufoques ou collées à l'histoire originale. Bref, ces albums sont trois petits bijoux pour susciter les réactions et développer le raisonnement.

Quand boucle d'or dort profondément!



Bouton, S. (2025).
C'est mon lit!. Les 400 coups.

Cet album cartonné se raconte facilement et sa chute fait réagir à tous coups! C'est l'histoire d'un ourson fatigué, voulant aller au lit, qui trouve une fillette aux cheveux

dorés endormie sous sa couette. Il utilisera plusieurs stratégies pour essayer de la réveiller, mais en vain. L'arrivée de sa sœur oursonne dénouera l'impasse dans laquelle il se trouvait.

Nulle part dans l'album la référence au conte *Boucle d'or et les Trois Ours* n'est mentionnée, mais les enfants qui connaissent le conte font rapidement le lien. C'est un livre rigolo, avec une chute inattendue et accessible à nos tout-petits.

Quand le loup n'est pas si méchant qu'on le croit!

Escoffier, M. et Charbon, E.



(2025). *À la pêche*. Les Éditions des Éléphants.

Qu'arrivera-t-il lorsqu'un enfant et son chat embarqueront sur leur bateau trois petits cochons naufragés ainsi que sept chevreux tombés à l'eau? Ce tout-carton

vous le racontera dans la simplicité à l'aide d'illustrations éloquentes. Bien sûr, il y aura un loup qui passera par là! Les intentions de ce personnage, souvent dépeint dans les contes comme étant le méchant, sont-elles bonnes ou mauvaises?

Vous aurez deviné que l'auteur nous dirige vers une piste et change de cap à la fin du livre. C'est un très bel album qui fait un clin d'œil à plusieurs contes : *Le Petit Chaperon rouge*, *Le Chat botté*, *Le Loup et les Sept Chevreux* ainsi que *Les Trois Petits Cochons*.

Quand Glouton s'en mêle!



Yarlett, E. (2016).
Glouton Le croqueur de livres. Gründ.



Yarlett, E. (2022).
Glouton Au pays des contes. Gründ.



Yarlett, E. (2024).
Glouton a encore faim!. Gründ.

Glouton, ce diabolotin mangeur de livres, ravit les enfants à chaque lecture! Des sept titres mettant en vedette ce personnage gourmand et espiègle, trois incluent des références à des contes classiques. Dans ces albums, la malicieuse bête jaune se promène à travers les livres en y dévorant de petites parties et en modifiant les histoires qu'il traverse.

L'esthétisme de ces albums est sublime. Les livres en contiennent d'autres plus petits à l'intérieur. De réels trous, les croquées prises par le personnage, parsèment les pages et ont été stratégiquement placées pour introduire habilement un élément de la page précédente ou suivante dans la page actuelle. Seul bémol... La lecture des albums de Glouton peut être un peu longue et n'est pas linéaire, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs éléments du texte dispersés sur les pages, ce qui fait perdre le fil à certains enfants. Toutefois, il ne faut surtout pas boudier ce plaisir de les lire... Ils sont tellement rigolos et visuellement attrayants!

Quand les contes se mélangent!



Renaud, A. et Dumont, Y.
(2025). *Pssst... et si tu m'ouvrais?*. Éditions Michel Quintin.

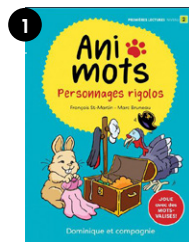
Un loup qui veut aller au bal, sept nains qui sortent d'une lampe trouvée par Aladin et le Petit Chaperon rouge escaladant une tige de haricot géante... Voilà ce qui arrive lorsqu'un livre éternue si fort que cela mélange les histoires! L'auteure Anne Renaud et l'illustrateur Yves Dumont nous transportent dans un récit rocambolesque dans lequel les personnages de différents contes interagissent entre eux. Le livre s'adresse directement aux lecteurs et l'histoire laisse l'impression qu'elle se construit au fil de la lecture.

Les enfants ont adoré relever le défi de terminer cette histoire déjantée en y incluant d'autres personnages connus de contes classiques. La prochaine fois que je la raconte, je vais m'inspirer de la dernière page de l'album et je vais laisser les enfants faire leurs propres créations littéraires sur de grandes feuilles vierges.



FREEPIK

Quand former des mots devient rigolo!



1 St-Martin, F. et Bruneau, M. (2023). *Personnages rigolos*. Dominique et compagnie.

2 St-Martin, F. et Bruneau, M. (2023). *Noël rigolo*. Dominique et compagnie.

Dernièrement, j'ai eu un réel coup de cœur pour la collection Ani-mots! Le principe de ces albums est de former des mots-valises à l'aide de deux éléments (personnages de conte, aliments, animaux, etc.). Ceux-ci sont présentés individuellement sur deux pages côte à côte. Le résultat de leur fusion est ensuite révélé sur la double page suivante, accompagné d'une courte phrase faisant référence aux deux éléments. C'est ainsi qu'un grillon fusionné à Cendrillon devient un Cengrillon... et ce dernier trouve cela bien long de lacer six souliers!

Ayant une structure répétitive, ces petits albums sont tout indiqués pour vivre une période de lecture amusante, voire hilarante, puisque les combinaisons sont irréelles et loufoques. On peut également y voir une belle occasion de travailler la conscience phonologique, puisque la lecture est courte et propose des possibilités infinies de reproduire le principe proposé par l'auteur. Mention spéciale à l'album *Noël rigolo* qui porte très bien son nom!

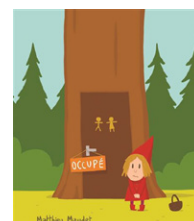
Quand on veut poursuivre sur ce thème!



Jalbert, P. (2022). *Il était une fois Le Petit Chaperon rou....* Seuil jeunesse.



Johnson, J. (2020). *Cherche remplaçant, doit aimer les livres*. Scholastic.



Maudet, M. (2020). *Occupé. L'école des loisirs*.

Certains livres sont épuisés, mais se retrouvent peut-être dans votre bibliothèque préférée.

Référence bibliographique

Larismont, P. (2024, 29 avril). Lire ou ne pas lire les contes traditionnels aux enfants?. *Naitre et grandir*. bit.ly/3M5Q8FW



PROF ÉCOLO

Le « pratico-pratique » de la pédagogie en nature! (4^e PARTIE)

Les enfants à profil particulier

Caroline Ricard, M. Éd.

Enseignante retraitée à l'éducation préscolaire

Chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières et en Abitibi-Témiscamingue

Formatrice Éducation par la Nature (ÉN)

Ma pratique de l'éducation en nature à temps plein sur une période de six ans m'a permis d'expérimenter diverses stratégies. Celles-ci m'ont permis de m'adapter à de multiples situations et à la variété des profils d'enfants formant mes groupes respectifs. Ainsi, j'ai pensé cette chronique autour de la question suivante : quel groupe ou quel enfant m'empêcherait de pratiquer la classe nature?

Cette question est l'une de celles qui m'ont été soumises lors de l'atelier « *Mille et un chemins possibles pour se développer, DEHORS* » que j'ai animé au congrès de l'AEPPQ en 2024, à Laval, et auxquelles je réponds dans cette série de chroniques :

- 1 OÙ faire la classe extérieure?
(voir [Revue préscolaire, vol. 63, no.1](#))
- 2 QUE FAIRE si notre environnement scolaire ne le favorise pas?
(voir [Revue préscolaire, vol. 63, no.2](#))
- 3 QUE FONT les enfants en classe à ciel ouvert?
(voir [Revue préscolaire, vol. 63, no. 3](#))
- 4 QUELS GROUPE OU ENFANT m'empêcheraient de pratiquer cette pédagogie?
(Sujet de ce présent article)
- 5 COMMENT se déroule une sortie?
- 6 QUOI APPORTER en expédition?
- 7 QUE FAIRE des envies de pipi ou plus?

Cette chronique, comme les précédentes, a pour objectif de vous aider à vous sentir prêtes à élaborer votre plan de match pour vous lancer dans la pédagogie en nature avec de plus en plus d'assurance. Je vous le répète, ne sous-estimez pas votre propre expérience et sachez utiliser les situations et défis que vous rencontrerez. Les défis ne devraient pas vous décourager ou pire, remettre complètement en question cette pratique, mais bien vous aider à continuer de vous former à celle-ci. Ne dit-on pas à nos enfants de classe que c'est dans l'erreur et les défis que nous apprenons le mieux? Il en va de même pour nous!

Une pratique inclusive

À la question *quel groupe ou enfant m'empêcherait de pratiquer la pédagogie en nature?*, je vous affirme d'emblée qu'aucun profil de groupe ou d'enfant ne m'a empêchée de le faire. Cela dit, il m'a souvent fallu m'adapter à certains.



Quand on a la conviction que le modèle de l'éducation en nature répond à ce « meilleur » dont les enfants d'aujourd'hui ont besoin, il ne reste qu'une chose à faire : accentuer sa préparation et ajouter un peu plus de temps et de mesures différenciées lorsque nécessaire.

La classe extérieure répond à la plupart des besoins des enfants à profil particulier. Elle offre aux uns l'espace dont ils ont besoin dans leur spécificité et aux autres, le calme et l'apaisement. De plus, elle nourrit chez chacun des enfants leurs besoins de liberté, de joie, de curiosité et d'expériences stimulantes, qui sont tout aussi importants.

Pour moi, l'avantage de ce contexte est qu'il me permet d'intervenir de façon plus personnelle pour ainsi sauvegarder l'estime et l'amour-propre de chacun des enfants. L'idée d'un confort tant physique qu'affectif à se retrouver ensemble chaque matin et tout au long de la journée est plus qu'importante pour moi. Aussi, j'y accorde une grande place dans ma gestion de classe.

Dans un contexte d'inclusion¹, les enfants à profil particulier que nous rencontrons chaque année ne méritent pas moins que nous répondions à leurs besoins. Les autres, sans défis particuliers, sinon ceux fréquemment rencontrés et liés à leur développement global, méritent également que nous leur offrions le meilleur, au-delà des défis que cela pourrait représenter pour nous. Donc, quand on a la conviction que le modèle de l'éducation en nature répond à ce « meilleur » dont les

enfants d'aujourd'hui ont besoin, il ne reste qu'une chose à faire : accentuer sa préparation et ajouter un peu plus de temps et de mesures différenciées lorsque nécessaire.

Des stratégies aidantes

Voyons ce que j'ai mis en place et expérimenté au fil de mes années de pratique :

1. Instaurer un cri de ralliement

Pour moi, l'aspect de sécurité est non négociable et le cri de ralliement est crucial dans la pratique de l'éducation en nature, que l'on ait ou non des enfants à profil particulier dans notre groupe. Ce cri peut être utilisé à plusieurs fins, comme se retrouver ensemble quelques minutes ou annoncer la fin de la période de jeux. Vous trouverez plusieurs exemples d'utilisation du cri de ralliement dans l'**Encadré 1**.

On ne badine pas avec le cri de ralliement! Il est important de croire en son bien-fondé et d'y tenir pour que les enfants y adhèrent. Des hésitations ou de « molles » interventions sans réelles conséquences contribuent au non-respect de nos demandes. Il est nécessaire que les enfants en comprennent le bien-fondé. Donc, dès la première visite précédant la rentrée scolaire officielle, j'explique aux enfants et à leurs parents qu'à notre école, nous avons un cri de ralliement. Lorsque ce cri est lancé, il faut accourir aussitôt, en laissant de côté nos occupations, le temps du rassemblement. Avec les parents, nous pratiquons ce cri de ralliement : « O-Hé! » (cri de l'enseignante) « Hé-O! » (réponse des enfants.) Cette pratique avec les parents aide les enfants à profil particulier à comprendre le cri de ralliement et à y adhérer. Puis, dès le début de l'année, nous pratiquons fréquemment le cri de ralliement, et ce, sans aucune autre intention que d'intégrer ce nouveau réflexe. J'accorde du temps aux enfants afin qu'ils y parviennent tous (voir l'**Encadré 2** pour connaître ma séquence de pratique du cri de ralliement).

¹ Visionner un entretien avec Geneviève Bergeron, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui parle de gestion de classe en contexte d'inclusion : [Parlons d'inclusion : Épisode 12-Geneviève Bergeron](#).

Encadré 1. Exemples de prétextes pour utiliser le cri de ralliement

Selon mes observations des enfants lors des jeux libres et mes besoins de rassemblement, j'utilise le cri de ralliement afin :

- De m'assurer du confort de chaque enfant et de les sensibiliser à l'importance d'en parler (p. ex., par temps pluvieux, froid ou très chaud, je fais le cri de ralliement pour rassembler les enfants et m'assurer que tous se sentent bien.);
- De nous rappeler les stratégies assurant notre confort personnel ainsi que celles liées au bien-vivre ensemble;
- D'annoncer une activité spéciale (p. ex., l'heure de la collation, du conte ou celle d'une rencontre particulière comme la venue d'un invité, une période d'initiation aux langues, etc.);
- De présenter une découverte extraordinaire;
- De donner une consigne de sécurité parce qu'un nouveau contexte le réclame;
- De revenir sur une consigne de jeu parce que j'observe qu'elle n'est pas mise en pratique;
- De partager avec l'ensemble du groupe un jeu ou une stratégie mise en œuvre par un enfant;
- De valoriser une réussite ou un défi relevé par un enfant, le féliciter et inciter les autres à en faire autant;
- De lancer un défi collectif selon une idée qu'a eue un enfant et en profiter pour en faire une mission pour tous (p. ex., écrire son prénom dans la boue ou dans la neige, ramasser des samares, dénombrer des glands, construire un abri, etc.);
- De dénombrer les enfants avant le retour;
- En de plus rares occasions, de voir à les protéger d'un danger perçu.

Encadré 2. La pratique du cri de ralliement**Voici ma séquence de pratique du cri de ralliement :****1 Lors de l'entrée progressive**

Je « teste » régulièrement la capacité des enfants à répondre à mon cri.

.....

2 Après une semaine de classe régulière et tout l'automne

Je renforce l'utilisation du cri de ralliement en y ajoutant de vraies raisons de le faire (p. ex., pour les inviter à la collation, pour les inviter à un jeu collectif avant d'entrer pour le dîner). Lorsqu'un enfant est trop investi dans son jeu et n'entend pas le cri de ralliement, j'envoie un autre enfant l'interpeller personnellement. Les récalcitrants à répétition (c'est-à-dire ceux qui, malgré plusieurs chances accordées, ne répondent pas dans l'instant à l'appel ou qui ignorent le message) sont prévenus que leur comportement entraînera une conséquence. Par exemple, ils devront attendre le temps d'un sablier avant de pouvoir prendre leur collation ou ils ne pourront pas participer au jeu collectif, en tout ou en partie. La présence de la technicienne en éducation spécialisée, de la psychoéducatrice ou de l'aide à la classe lors de ce type d'intervention-privation peut être utile. L'adulte peut alors apporter un élément supplémentaire de compréhension et d'information

à l'enfant privé afin de le soutenir et éviter qu'il ait une réaction en escalade. En général, il ne faut pas plus d'une ou deux fois à être privé de l'activité pour stimuler l'envie de répondre à mes demandes de rassemblement, même pendant les jeux libres, et ce, même chez les enfants à défis particuliers.

Bien sûr, certains enfants à défis réclament parfois des ajustements à ce type d'intervention! Pour éviter de me rendre jusqu'à la privation avec l'un d'eux, il est possible que j'aie moi-même le chercher pour qu'ensemble nous fassions le cri de ralliement. Je fais parfois l'appel à proximité de lui ou encore que je le préviens avant de faire le cri en lui lançant ludiquement le défi d'y répondre! Toutes les stratégies utilisées en classe intérieure qui fonctionnent bien peuvent être envisagées à l'extérieur.

.....

3 Après 2 à 3 semaines

J'annonce qu'une fois que tous parviendront à répondre au cri de ralliement, nous pourrons vivre « notre toute première expédition » et pourrons commencer à vivre l'aventure avec un grand « A ». Mon but est d'élever leur conscience de ma présence à leurs côtés, de les motiver à faire partie du groupe et de leur donner hâte à notre première aventure.



Au fil des semaines, j'apprends à connaître les enfants qui forment mon groupe. Il m'arrive de rencontrer des enfants qui ne répondent pas au cri de ralliement par simple opposition ou par habitude en raison de leurs expériences passées (certains enfants ont connu peu d'exigences ou de conséquences face au non-respect des consignes demandées). Puisque je crois en l'importance du cri de ralliement, j'exerce une « dictature aimante² » et je raffine mes techniques d'intervention au fur et à mesure de ma compréhension de qui sont les enfants de ma classe. Heureusement, le renforcement positif et la reconnaissance de l'adulte et des pairs qui applaudissent, qui chantent une chanson ou qui offrent un ban scout³ font plaisir. Ils sont bien souvent suffisants pour encourager et inciter à prendre conscience de l'appel et de l'importance d'y répondre.

J'explique aussi régulièrement aux enfants en quoi le cri de ralliement est nécessaire et j'illustre les situations où un danger pourrait en exiger l'utilisation. Je ne cherche pas à apeurer les enfants, mais à les informer. Nous discutons des situations, autres que celles pour lesquelles je les appelle habituellement, qui pourraient me demander de vite les appeler auprès de moi (p. ex., un animal douteux, un orage soudain). Les enfants m'aident à donner des exemples suivant leurs expériences. Je leur précise que ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas vu le risque qu'il n'y en a pas et que je suis là pour veiller à leur sécurité. Je précise que, pour cette raison, je n'hésiterai pas à les appeler si je perçois un danger, mais que je ne dérangerai pas leurs jeux pour rien. Cela les rassure en général.

2. Explorer notre environnement immédiat

En guise de pratique et de préparation à nos futures expéditions, j'organise, avec l'enseignante d'éducation physique, des sorties dans le quartier. Les enfants apprennent à marcher sur le trottoir, deux par deux et à la queue leu leu, en suivant le rythme du groupe et sans laisser plus d'une distance

de bras entre eux et l'ami devant eux. Nous en profitons également pour leur insuffler quelques règles de civisme (voir l'**Encadré 3**).

Encadré 3. Règles de civisme

Pendant nos expéditions, nous apprenons à :

- 1 Veiller à notre propre sécurité et à celle des autres** en suivant la signalisation et les consignes de l'enseignante ou de l'adulte qui nous accompagne, en demeurant dans les espaces de marche (trottoir ou sentier) et en demeurant ensemble.
- 2 Parler et chanter normalement** sans crier pour ne pas déranger les gens qui dorment ou les bébés qui font leur sieste.
- 3 Marcher sans courir sur le trottoir** pour éviter les risques de blessures inutiles.
- 4 Respecter le travail des gens sur leur terrain** en demeurant sur le trottoir **ou la vie des végétaux** en demeurant sur le sentier.
- 5 Sourire et répondre aux salutations des gens que l'on croise**, envoyer la main aux gens qui nous laissent passer aux croisées de chemins pour les remercier. On admire et salue la vie animale que l'on croise.
- 6 Identifier les repères visuels autour de notre école.**

Toutes de bonnes stratégies à inculquer aux enfants pour leur vie personnelle!

² Voir l'**Encadré 2**

³ Pour en connaître plus au sujet des Bans scouts : go-scouts.com/les-bans/

3. Première expédition

Ces petites explorations contribuent à donner envie à de plus grandes expéditions. Elles incitent les enfants à adhérer au fonctionnement des sorties de groupe et d'y prendre part entièrement. Puis un jour, nous sommes prêts à partir vivre notre première expédition! Dès la fin septembre, nous partons à l'aventure à plus ou moins vingt minutes de marche du terrain de l'école. Je privilégie de courtes distances pour commencer. Ainsi, les enfants réalisent qu'ils sont capables et ont hâte à la prochaine fois.

Comme le cri de ralliement est nécessaire à mes yeux pour pouvoir quitter le terrain de l'école, il est possible que je doive retarder notre première sortie. Rappelons-nous que cet élément m'apporte la sécurité nécessaire pour vivre une telle sortie. Lorsque le cri de ralliement n'est pas maîtrisé, j'écoute mon ressenti et le verbalise aux enfants. Je les rends conscients des difficultés et les incite à faire une autocritique de leurs agissements : *est-ce que vous vous trouvez bons pour me rejoindre immédiatement le cri lancé?* Je leur explique que c'est mon travail de les aider à se trouver bons et qu'ils y parviendront avec plus d'entraînement. Bien qu'un peu déçus, ils acceptent et savent ce qu'ils ont à faire pour avoir droit au privilège de partir en expédition. Je leur annonce que nous reprendrons nos entraînements pour les prochains jours, la prochaine semaine ou le prochain cycle de 10 jours. Les observations que j'y ferai m'informeront à propos des enfants qui auront droit à plus ou moins de liberté lors du grand jour d'expédition. Je ne repousse pas davantage les expéditions suivantes. J'instaure plutôt d'autres mesures en élevant mon niveau d'intervention.

Aussi, de façon exceptionnelle, la présence d'un enfant qui nécessite un protocole d'action pouvant aller jusqu'à la contention physique avec l'accord du parent (aussi controversée soit-elle) peut entraîner le report de la première sortie. Il est important de prendre le temps nécessaire pour amener l'enfant à prendre conscience des risques (pour lui et pour les autres) et pour permettre une amélioration avant de quitter la cour.

4. L'accompagnement

Quels que soient les enjeux que présente mon groupe, je me déplace toujours accompagnée d'un ou deux adultes minimum (p. ex., l'enseignante d'éducation physique, la T.E.S., la psychoéducatrice, un parent disponible).

> Accompagnement obligatoire

Demander à un parent d'accompagner un enfant qui demande un encadrement « un pour un » est un exemple de niveau supplémentaire d'intervention. Ainsi, la sortie sera

Quels que soient les enjeux que présente mon groupe, je me déplace toujours accompagnée d'un ou deux adultes minimum (p. ex., l'enseignante d'éducation physique, la T.E.S., la psychoéducatrice, un parent disponible).

sécuritaire et agréable pour tous. Cet accompagnement pourra devenir obligatoire ou non lors des expéditions subséquentes, selon les cas. Bien que ce soutien puisse être contraignant pour le parent, celui-ci coopère généralement avec moi lorsque je prends le temps de bien lui en démontrer l'importance.

Bien sûr, nos T.E.S. et notre psychoéducatrice sont également inter-pelées. Lorsque cela est possible pour elles de se joindre au groupe, elles veillent avec moi au bon déroulement de l'activité et peuvent intervenir auprès des enfants à défis si le besoin se fait sentir. Cela est plus agréable et sécurisant! Aussi, quel moment parfait pour soutenir un parent lorsqu'une intervenante et lui peuvent être présents en même temps! N'oublions pas que les parents de nos enfants à défis ont souvent bien besoin d'être secondés. Les soutenir de notre mieux fait aussi partie de notre mission.



Lorsque la T.E.S. ou la psychoéducatrice ne peuvent être présentes et qu'il n'est pas possible pour le parent d'accompagner son enfant, je l'implique dans la recherche de solutions. L'**Encadré 4** présente des exemples de solutions autres que l'accompagnement du parent.

> Accompagnement volontaire

J'ai toujours accepté avec beaucoup de plaisir la présence des parents à mes côtés. Ainsi, ils peuvent voir comment j'interviens et ce que je mets en place pour favoriser l'adhésion des enfants aux règles du vivre ensemble. Du même coup, ils peuvent voir à quel point le jeu soutient magnifiquement les diverses sphères de développement des enfants et est plus que profitable pour eux. La complicité que je développe avec les parents facilite mes rapports tant avec l'adulte qu'avec les enfants. Ainsi, dès la rencontre de parents du mois d'août, je les informe qu'ils sont les bienvenus à nos sorties, sans limite au nombre de participations. Les grands-parents peuvent aussi se joindre à nous.

Afin de m'assurer que les accompagnateurs interviennent dans le sens de ma pratique, je leur remets mon petit guide maison du parfait accompagnateur. Il y est mentionné qu'ils ont le devoir de :

- 1 **veiller à la sécurité de tous** (je précise qu'il est important que leur enfant ne les accapare pas afin qu'ils puissent veiller sur tous les enfants et aider au bon déroulement de l'expédition AVEC moi. Ils ne viennent pas jouer le rôle de « servant » de leur enfant non plus.).
- 2 **faire respecter les demandes** formulées par l'enseignante.
- 3 **veiller à soutenir le jeu libre, actif et à risque** dans l'optique du document  **Sécurité bien dosée, enfant comblé** (Table sur le mode de vie physiquement actif, 2021). Pour chacun de ces points, j'illustre le propos avec quelques exemples qui m'importent.

En présence des parents ou des grands-parents, j'ai conscience que mes interventions modélisent les manières de faire. J'explique aux accompagnateurs qu'il est possible que j'intervienne auprès de leur enfant (ou de leur petit-enfant). J'ajoute qu'une enseignante à l'éducation préscolaire est un peu comme une maman! Je précise que je ne veux en aucun temps que mes interventions les rendent inconfortables ou qu'ils se sentent visés par elles. Je les remercie de leur présence et de leur confiance.

Encadré 4. Exemples de solutions autres que l'accompagnement du parent

1. Laisser un enfant à l'école avec la T.E.S. ou la psychoéducatrice

Cette solution peut être envisagée lorsque la sécurité de l'enfant ou du groupe risque d'être compromise. Mais pourquoi ne pas faire d'une pierre deux coups? La T.E.S. ou la psychoéducatrice pourraient en profiter pour introduire, enseigner ou renforcer un scénario social (p. ex., le cri de ralliement). Ce scénario pourrait être travaillé, dans les jours suivants, avec la T.E.S., pour permettre éventuellement la participation de l'enfant à la prochaine activité.

Cette alternative exige la complicité de nos collègues. Pour avoir une valeur éducative, cette exclusion temporaire ne doit pas être une simple privation. Elle doit être une occasion d'éduquer autrement. Il est important de l'expliquer aux parents.

2. Demander que l'enfant soit accompagné par une tierce personne

Bien qu'ils soient nos premiers partenaires, les parents ne sont pas les seuls adultes pouvant apporter leur soutien. Un grand-parent ou une autre personne significative pour l'enfant peuvent s'avérer d'une aide précieuse.

Pensez toutefois à bien expliquer à cette tierce personne la raison de sa présence et le type d'accompagnement qui est attendu. Les parents ne prennent pas toujours le temps de le faire. Voici ce que je leur demande explicitement :

« L'enfant s'avère plutôt imprévisible, opposant, incapable d'évaluer les risques (ou tout autre) et cela nécessite une attention particulière que je ne peux offrir seule. Votre présence profitera grandement à l'enfant puisque cela lui permettra d'être de l'expédition. Il n'aura toutefois pas la possibilité de jouir de toute la liberté dont les autres profiteront. Cela lui permettra de voir et d'intégrer les comportements attendus.

Voici ce que je vous demande de faire pour bien l'accompagner :

- **Vous déplacer main dans la main avec l'enfant.** Ce n'est pas un choix! Cela contribuera à assurer sa sécurité et celle de tous lors du déplacement. Je préviens que la fermeté est parfois nécessaire.

- **Verbaliser les bonnes stratégies que l'on voit** afin d'attirer l'attention de l'enfant sur le bon comportement à adopter. Je vous indiquerai ces comportements à mettre en évidence. L'enfant aura à les mettre en pratique lorsqu'il sera invité à prendre part aux jeux.
- **Attendre mon autorisation pour participer à un jeu ou une activité.** J'autoriserai l'enfant à participer après avoir discuté avec lui. Autrement, l'enfant demeure toujours auprès de vous. Les idées de l'enfant seront encouragées et prises en compte, mais autrement, il devra attendre que je l'autorise à ramasser des glands, des samares ou tout autre élément qui servira à un jeu collectif. »

Cette stratégie est celle que je préfère parce qu'elle répond à un réel besoin de sécurité pour l'enfant (et pour le groupe bien souvent!). Aussi, elle permet à l'enfant de voir ce qui est attendu de lui. En plus de le rassurer, cela le motive à adopter les bonnes stratégies de jeu. Il gagne ainsi ma confiance afin de pouvoir faire comme les autres la prochaine fois. Cela permet enfin à l'enfant de jouer un rôle positif, notamment lorsqu'il pourra exécuter une tâche aux bénéfices du groupe (p. ex., ramasser des glands pour un jeu). Un accompagnement sera peut-être nécessaire pour quelques expéditions. Mais, au fur et à mesure de l'adaptation de l'enfant, il pourra gagner en minutes de liberté une fois arrivé au lieu choisi pour l'exploration et le jeu libre.

Plus nous nous montrons intransigeants vis-à-vis de l'aspect de la sécurité et des comportements prosociaux à adopter, plus les enfants adaptent leur comportement, ce qui leur permettra de prendre part aux activités et sorties futures avec toute la liberté souhaitée.

3. Laisser l'enfant à la maison avec le parent en télétravail

Cette stratégie est la moins éducative et je n'y ai recours qu'en des cas extrêmes ou après avoir tout expérimenté, sans résultat.

Plus nous nous montrons intransigeants vis-à-vis de l'aspect de la sécurité et des comportements prosociaux à adopter, plus les enfants adaptent leur comportement.

4. Utiliser des mousquetons

Cette proposition surprenante m'est venue d'un parent alors qu'il lui était impossible (à lui ou à une tierce personne) d'être de la sortie. Nous échangeons devant son enfant lorsqu'il m'a demandé s'il serait possible d'utiliser des mousquetons reliés par une corde. Un mousqueton serait attaché à moi et l'autre à l'enfant, pour faire en sorte qu'il soit en sécurité lors de cette sortie. Devant l'enthousiasme de l'enfant à faire équipe avec moi et ma joie de pouvoir l'amener avec nous, cette solution fut expérimentée et fut un grand succès! Aussi, elle fait maintenant partie des offres que je formulerais à d'autres parents en cas de besoin.

Pour celles qui parmi vous se questionnent, il n'était nullement question de contention, mais bien de sécurité qui permettait à l'enfant de prendre part, dans la joie, à l'expédition. Cette mesure est comparable à donner la main à un enfant moins exigeant, mais tout de même un peu demandant. Cette solution répondait, dans le respect et la bienveillance, au besoin de sécurité de mon élève... et au mien aussi.





Quelques exceptions

Je conviens que, sans services, certains enfants peuvent être confrontés à de trop nombreux défis pour évoluer en classe extérieure dans leur zone proximale de développement. Je pense entre autres à ce parent qui, dès sa première visite, a constaté que le modèle pédagogique offert à notre école ne convenait pas aux grands besoins de son enfant TSA de haut niveau (p. ex., avoir à s'habiller/déshabiller fréquemment en toutes saisons et à toutes températures rendrait son enfant très inconfortable).

Il est donc important que les parents soient informés le plus tôt possible du modèle pédagogique de votre classe. Dans ce cas bien précis, parce que ma pratique était bien établie, ce n'est pas celle-ci qui a été remise en question. Ce sont plutôt les grands besoins généraux de l'enfant qui étaient incompatibles avec cette approche. Je suis consciente que ce ne sont pas tous les parents qui abordent le sujet avec autant de transparence et de lucidité. Aussi, il nous faut parfois beaucoup de doigté pour expliquer les différences et les besoins des enfants à profil particulier. Il est de notre devoir de leur offrir des services nécessaires pour leur bon développement, peu importe les stratégies d'enseignement favorisées. Nos directions d'école sont là pour nous soutenir. Faites-en vos alliées! Trop rares sont les enfants qui ne peuvent profiter des bénéfices de la pratique de l'éducation en nature!

Il est de notre devoir de leur offrir des services nécessaires pour leur bon développement, peu importe les stratégies d'enseignement favorisées.

À vous d'en profiter

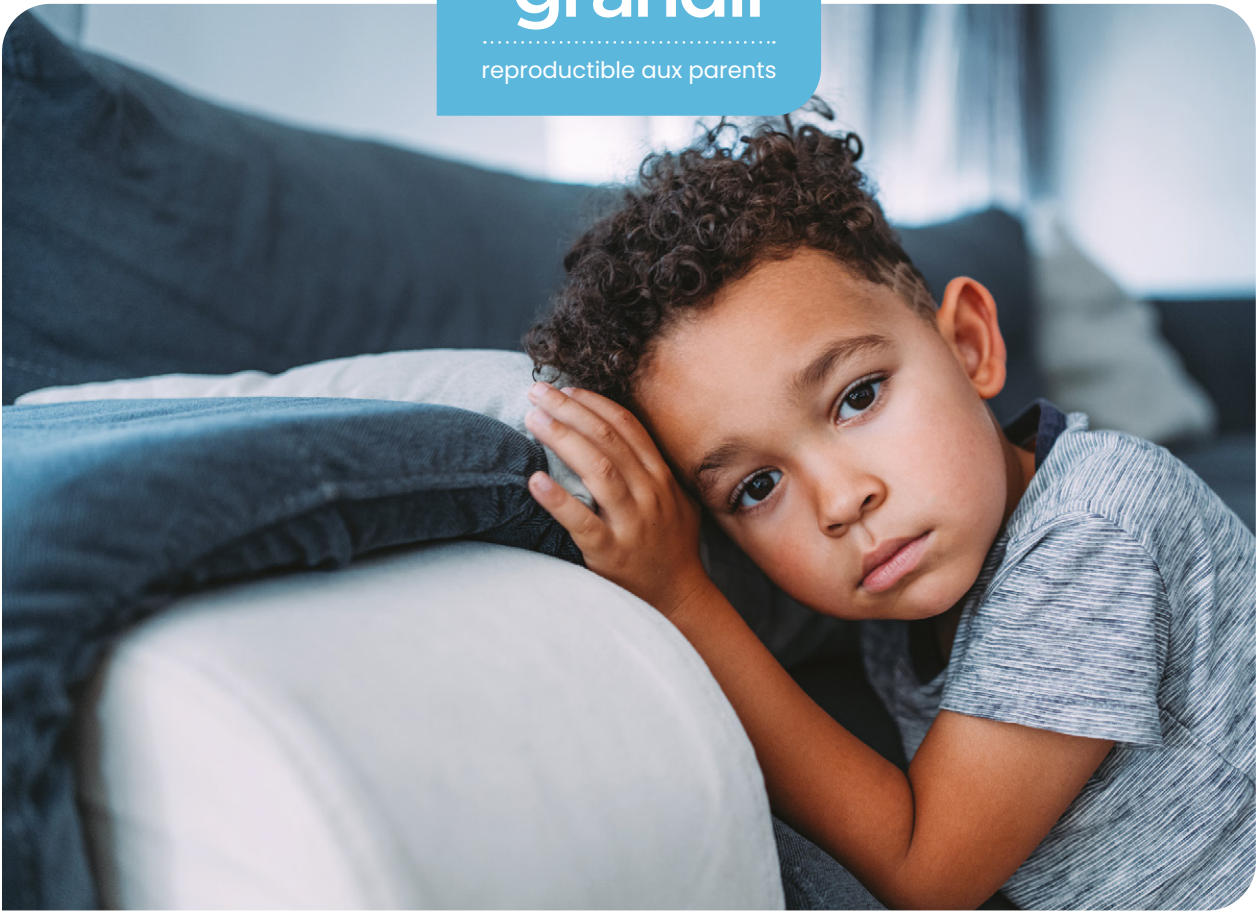
En attendant ma prochaine chronique, je vous souhaite d'oser la classe extérieure, quelle que soit la composition de votre groupe, et de constater les bienfaits de ce contexte ouvert et libre pour tous les enfants de votre classe ainsi que pour vous-mêmes.

Références bibliographiques

Éducation inclusive Canada. (2025, 10 février). *Parlons d'inclusion. Épisode 12* — Geneviève Bergeron. YouTube. [youtube.com/watch?v=OMx8BkYhxzc](https://www.youtube.com/watch?v=OMx8BkYhxzc)

Go-Scouts. (s. d.). *Livret de Bans*. Go-Scouts. go-scouts.com/les-bans/

Table sur le mode de vie physiquement actif. (2021). *Sécurité bien dosée, enfant comblé!* Gouvernement du Québec. bit.ly/46iwrSa



Anxiété de performance : des clés pour aider votre enfant

Certains élèves ont tellement peur de ne pas réussir à l'école qu'ils en font de l'anxiété de performance. Si c'est le cas de votre enfant, voyez comment vous pouvez l'aider.

L'anxiété de performance est une forme d'anxiété causée par la peur excessive de commettre des erreurs, de ne pas être à la hauteur des attentes des autres ou de ne pas être capable de réussir quelque chose.

Ce type d'anxiété se voit à l'école, mais elle peut aussi se manifester dans d'autres domaines, comme le sport et la musique, lors d'une évaluation ou lorsqu'un enfant se trouve devant un public.

Causes et symptômes

Plusieurs facteurs peuvent déclencher l'anxiété de performance chez un enfant, par exemple :

- des parents qui ont des attentes élevées concernant l'école ;
- la peur du regard des autres ;
- une faible estime de soi ;
- des expériences humiliantes ;
- des critiques sévères ou des échecs.

L'anxiété de performance se manifeste aussi de différentes façons, notamment par des maux de ventre et de tête, des tremblements, de l'irritabilité, de la nervosité, des pensées négatives, des tics, de l'hyperactivité, des réactions d'opposition et des problèmes de sommeil.

Ces manifestations peuvent s'intensifier avant et pendant une activité précise et persister durant plusieurs semaines ou mois.

10 conseils pour aider un enfant qui vit de l'anxiété de performance

Si vous pensez que votre enfant fait de l'anxiété de performance, voici quelques suggestions pour l'aider.

1 Encouragez votre enfant à exprimer ses émotions et ses inquiétudes. Parlez avec lui de ce qu'il ressent pour essayer de comprendre les causes de son anxiété.

2 Ne mettez pas de pression sur votre enfant au sujet de l'école. Souciez-vous davantage de son bien-être que de ses résultats scolaires. Si vous êtes vous-même une personne très performante, évitez de transposer vos désirs sur votre enfant.

3 Dites à votre enfant qu'il est normal de faire des erreurs et que se tromper lui permet d'apprendre. Soulignez aussi ses efforts au lieu de vous concentrer uniquement sur les résultats.

4 Aidez-le à avoir des attentes réalistes. Dites-lui aussi que même s'il ne les atteint pas, l'important est de faire de son mieux.

5 Faites-lui remarquer ses réussites, même celles qui peuvent vous sembler sans grande importance. Cela renforce sa confiance en lui.

6 Donnez-lui l'occasion de prendre des décisions et de résoudre seul certains problèmes. Cela améliore sa confiance en ses capacités et lui montre que vous avez confiance en lui.

7 Aidez-le à avoir des stratégies pour faire face aux défis plutôt que de simplement éviter les situations stressantes. Vous pouvez, par exemple, lui proposer de pratiquer des exercices de détente avant une situation qui le rend anxieux ou l'aider à comprendre ses erreurs afin de développer sa confiance en ses capacités.

8 Apprenez-lui des techniques de relaxation, comme la respiration profonde, la méditation ou la visualisation, pour l'aider à gérer son anxiété avant et pendant les situations stressantes.



9 Assurez-vous que votre enfant a de saines habitudes (mange bien, bouge et dort suffisamment) et que l'atmosphère à la maison est positive afin de diminuer les sources d'anxiété.

10 Dites à votre enfant que, vous aussi, vous faites des erreurs et que vous vous sentez parfois vulnérable dans certaines situations. Cela l'aide à défaire l'image de perfection qu'il pourrait avoir de vous ou d'autres adultes. Admettre vos torts et vous excuser montre aussi à votre enfant qu'il peut être imparfait.

Quand consulter ?

Il est préférable de consulter un professionnel (ex. : médecin, psychologue, travailleur social) si les symptômes de votre enfant persistent pendant plusieurs semaines ou mois sans signe d'amélioration. Il est aussi recommandé de consulter si l'anxiété de performance de votre enfant nuit à ses activités quotidiennes (ex. : aller à l'école, dormir, manger) ou entraîne une détresse émotionnelle importante (ex. : crises, pleurs, insomnies, cauchemars). Même chose si vous observez des changements importants dans son comportement, par exemple il s'isole, il évite les activités sociales ou il a perdu son intérêt pour des activités qu'il aimait.

Pour tout savoir sur le développement de l'enfant, visitez naitreetgrandir.com