

Dans ce numéro :

Dossier:

Le jeu – un outil important pour le développement cognitif

Page 1

Trucs et astuces pour une éducatrice :

La planification contribue au développement des fonctions exécutives

Page 11

Spécial pédagogie :

Le jeu – une intervention intentionnelle

Page 17

Entre formatrices :

soutenir les fonctions exécutives lors du jeu des enfants

Page 21

En réponse à votre question...

Page 24

Association Québécoise
HighScope représentée par :
Daniel Savaria 514-758-8224
dsavaria@savacou.com

Dossier

Le jeu: Un outil important pour le développement cognitif

PAR SHANNON LOCKHART,
spécialiste senior de la petite enfance du programme HighScope

Jetez un coup d'œil au jeu de Gabrielle, une enfant de trois ans qui a prévu de jouer avec les tuiles magnétiques. *Lors de la planification, Gabrielle dit : « Je vais jouer avec les chiens et les aimants dans le coin des jeux de table. Je vais fabriquer un ascenseur très haut! »* Durant le temps de travail, Gabrielle fait des constructions à l'aide des tuiles magnétiques tout en jouant avec les chiens, tout comme elle l'avait prévu. Elle empile les tuiles les unes sur les autres pour créer une forme ressemblant à une tour : son « ascenseur ». Puis, elle met quelques chiens à l'intérieur de son ascenseur et celui-ci s'effondre. Elle fait quelques tentatives, mais à chaque fois, son ascenseur s'effondre.

Gabrielle décide alors de disposer les tuiles magnétiques pour leur faire former un carré, en les reliant pour former une rangée. Gabrielle dit alors à Shannon, son éducatrice : « Je fais une maison pour mes chiens, parce que l'ascenseur n'arrête pas de s'effondrer! »

Shannon dit : « Je me demandais ce que tu étais en train de faire, car tu avais prévu de construire un haut ascenseur vertical, et maintenant je vois que tu utilises les tuiles pour faire un longue maison horizontale pour tes chiens. Tu as résolu ton problème en changeant ce que tu veux construire! » Gabrielle s'amuse à faire les voix des chiens et à les déplacer en disant : « Maman, Maman, nous avons faim! » Elle ouvre alors une des maisons et déplace ses chiens vers le plus gros des chiens en disant : « Maman dit que la nourriture n'est pas encore prête, alors allez jouer. »

Dossier



La planification et la réflexion aident les enfants à développer les habiletés cognitives clés qui font partie des fonctions exécutives.

Tout en déplaçant les chiens, Gabrielle réfléchit à voix haute: « Nous devons trouver quelque chose à faire jusqu'à ce que la nourriture soit prête » Puis, elle s'adresse à Shannon: "Et si nous faisons semblant d'aller jouer au parc! » Shannon acquiesce et dit: "Je vais glisser trois fois de la glissoire, et après je vais sauter en bas du module!"

Tandis que Shannon fait semblant de faire cela avec l'un des chiens, Gabrielle l'observe et imite ses gestes en disant: "Mon chien a sauté plus haut que le tien! » Puis elle annonce: "Maman dit que nous devons maintenant rentrer à la maison. Nous devons déplacer nos chiens là-bas pour qu'ils puissent manger!" Le jeu se poursuit.

Durant la période de réflexion, Gabrielle se sert d'une écharpe pour cacher les objets avec lesquels elle a joué. Lorsqu'arrive son tour de faire sa réflexion, elle donne des indices au sujet des objets cachés sous son écharpe. Elle montre à son groupe quelques tuiles magnétiques ainsi que des chiens. Shannon lui demande comment elle a utilisé ces objets lors des jeux libres et Gabrielle décrit le problème de l'ascenseur qui s'effondre, puis elle raconte l'histoire des chiens.

Les éducateurs de la petite enfance affirment souvent que les « enfants apprennent grâce au jeu ». Que signifie vraiment cette affirmation? Dans le scénario décrit précédemment, qu'est-ce que Gabrielle apprend dans le cadre de son jeu? Elle planifie ce qu'elle souhaite faire, elle réalise son plan, puis elle fait une réflexion sur ce qu'elle a fait (dans le cadre du programme HighScope, ce procédé est aussi appelé « planification-action-réflexion ». Avons-nous réalisé que son jeu lui permet également de développer des fonctions cognitives clés, notamment la mémoire de travail, le contrôle de ses émotions (c'est-à-dire prendre conscience et contrôler ses émotions et ses actions), le dialogue interne ainsi que l'habileté de s'organiser, de planifier, de se concentrer, d'élaborer des stratégies, d'établir des priorités, d'initier et de poser des gestes qui seront plus tard déterminants dans son succès à l'école?

Cet article vise à établir la légitimité et la validité des jeux initiés par les jeunes enfants dans la vie quotidienne de ceux-ci. De plus, il a pour but d'approfondir la compréhension des fonctions exécutives de base afin d'aider les intervenants à améliorer la planification et le soutien « intentionnels » des jeux des enfants.

L'importance du jeu

Stuart Brown, le fondateur du « National Institut for play » affirme que : « Le jeu correspond à n'importe quel geste spontané posé sans but apparent... Il semble dénué d'objectif, procure du plaisir et de la joie et amène vers un stade supérieur de la maîtrise d'un geste. » (Citation de Tippett, Juillet 2008, italique ajouté) Edward

Dossier



Les jeux de rôle sont particulièrement propices au développement du dialogue interne, c'est-à-dire le langage interne dont les enfants se servent pour décrire ce qu'ils sont en train de réaliser et ce qu'ils souhaitent faire plus tard.

Miller et Joan Almon, quant à eux, décrivent le jeu ainsi : « une activité qui est choisie librement, qui est dirigée par les enfants et qui prend sa source dans leur motivation intrinsèque. » (2009, p.15)

Jeannine Ouellette, pour sa part, décrit le jeu comme étant « une activité qui ne serait pas encombrée par les consignes des adultes et qui ne dépendrait pas d'objets manufacturés ou de règles imposées par quiconque autre que les enfants eux-mêmes » (Ouellette, 2007 – para13). Lorsque les enfants jouent, ils sont engagés activement dans des activités qu'ils ont choisis librement, qu'ils dirigent eux-mêmes et pour lesquels ils sont motivés. Kenneth Ginsburg, parlant au nom de « L'American Academy of Pediatrics », affirme que : « le jeu est essentiel au développement car il contribue au bien-être cognitif, physique, social et émotionnel des enfants et des jeunes. » (Ginsburg, janvier 2007, p.182) Le jeu a une telle importance pour le développement des enfants qu'il est reconnu en 1989 par le « United Nations High Commission for Human Rights » comme un droit de base de chaque enfant.

Le nombre important de livres et d'articles écrits sur le sujet rapporte la grande variété de bénéfices attribués au jeu sur les plans cognitif, émotionnel, interpersonnel et créatif (des exemples figurent dans la section suivante).

Plusieurs experts s'entendent pour affirmer que le jeu constitue la base de l'apprentissage et est corrélé au succès académique ultérieur. Par exemple, les recherches démontrent l'importance du jeu initié par l'enfant, par contraste au jeu défini et dirigé par les adultes, dans le développement du langage et de la littéracie. Lorsque les enfants décident eux-mêmes de la direction et du contenu de leurs jeux, ils ont plusieurs opportunités d'entendre et de pratiquer le langage. Ce type de jeu riche en langage influence directement le développement futur des fonctions mentales supérieures (Bodrova & Leong, 2007). Lorsqu'on permet aux enfants d'initier eux-mêmes leurs jeux, ils sont en mesure d'exprimer sous forme de mots les choix qu'ils font ainsi que d'interagir et de converser librement avec d'autres enfants et adultes. Le projet préscolaire réalisé par «The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Preprimary Project », une étude longitudinale menée à travers les États-Unis, a démontré que la performance langagière des enfants âgés de 7 ans est significativement plus importante lorsque les éducateurs leur ont permis de choisir eux-mêmes leurs propres activités à l'âge de 4 ans. (Montie, Xiang & Schweinhart, 2007)

Les psychologues spécialisés dans le développement identifient quatre types de jeux initiés par les enfants : les jeux d'exploration (découvrir les propriétés des objets et des

Dossier



En fournissant aux enfants des objets intéressants qu'ils peuvent manipuler de diverses manières, les éducateurs aident les enfants à développer leur sens de l'organisation et leur capacité de planification tout en faisant appel à leur mémoire de travail.

outils, non pas dans le but de réaliser une construction, mais uniquement pour le plaisir), les jeux de construction (construire des choses), les jeux de rôles (simuler, « faire semblant » ou jouer des rôles divers) et, pour les enfants plus âgés, jouer à des jeux comprenant des règles.

Dans l'exemple précédent, Gabrielle s'adonnait aux trois premiers types de jeu, mais surtout au jeu de rôles. Lorsque les enfants s'amuse à « faire semblant », ils font appel à un monologue autorégulé et développent d'autres caractéristiques des habiletés cognitives critiques de la fonction exécutive (Spiegel, 2008). Nous nous pencherons sur la manière dont les jeux initiés par les enfants en général et les jeux de rôles en particulier aident à développer la fonction exécutive.

En quoi consistent les fonctions exécutives

«Fonctions exécutives » (F.E.) est un terme utilisé pour décrire un ensemble de procédés mentaux qui contribuent de manière importante à nous aider à organiser et à ordonner nos actions et nos comportements. (Packer, 2009) Elles réfèrent aux habiletés cognitives qui contrôlent et qui régulent d'autres comportements qui à leur tour permettent des actions dirigées vers un but. Ces habiletés cognitives comprennent l'habileté d'initier et d'interrompre des actions, d'évaluer et de changer des comportements lorsque nécessaire, d'anticiper des dénouements, et de planifier des actions futures (Zelazo, Muller, Frye, & Marcovitch, 2003). Ainsi, les fonctions exécutives impliquent à la fois des comportements concrets et l'habileté de former des concepts abstraits. Nous avons recours aux fonctions exécutives lorsque nous réalisons différentes tâches, notamment la planification, l'organisation, l'élaboration de stratégies, le délai d'impulsions et l'attention que nous portons aux détails. Les enfants qui présentent des niveaux élevés d'autocontrôle et de fonctions exécutives fonctionnent ont de meilleurs résultats en milieux scolaires, à la fois dans les matières académiques, tel que la littéracie et les mathématiques, et dans l'adaptation sociale. (Bodrova & Leong, 2007)

« Des fonctions exécutives faibles sont associées à des hauts taux de décrochage, à la consommation de drogues et au crime [...] tandis que des fonctions exécutives bien développées sont un meilleur prédicateur du succès à l'école que le quotient intellectuel de l'enfant» (Spiegel, 2008). Ces fonctions cognitives commencent à se développer longtemps avant l'entrée à l'école formelle des enfants. En fait, les années entre trois et cinq ans sont particulièrement importantes pour le développement des fonctions exécutives en raison des changements du cerveau durant cette période. En effet, le cortex frontal, lequel est responsable de la régulation et de l'expression des émotions, connaît un développement important durant cette période (Shore, 2003). Ainsi, amener les enfants à s'engager dans des activités de jeu contribue de manière importante au développement physique et mental des enfants.

Dossier

Les composantes des fonctions exécutives

Même si les chercheurs ne sont pas encore parvenus à un consensus quant à l'identification des éléments essentiels de la fonction exécutive, Chris Dendy (2008) répertorie cinq composantes générales en se basant sur le travail de Russell Barkley et de Tom Brown sur les troubles de déficit d'attention. Ces composantes sont présentées ici-bas et correspondent à la séquence « planification-action-réflexion » décrite par le jeu de Gabrielle au début de cet article. Cet exemple sert également à illustrer le lien entre le jeu et les fonctions exécutives.

La mémoire de travail et la réflexion

La première composante des fonctions exécutives correspond à la mémoire de travail et à la réflexion, qui consistent à retenir des faits et à être en mesure d'y avoir accès en tout temps grâce à sa mémoire à long terme (Dendy, 2008). Dans le cadre de la routine préscolaire quotidienne proposée par High Scope, les périodes de planification et de réflexion constituent pour les enfants des opportunités de mettre à contribution leur mémoire de travail et d'articuler leurs idées, leurs choix et leurs décisions à propos de ce qu'ils veulent faire (planification) ainsi que de se remémorer et de réfléchir sur leurs expériences et leurs actions lors du temps de travail (réflexion). La planification aide les enfants à bâtir leur confiance en eux et à accroître leur contrôle sur leur comportement tout en leur permettant de s'adonner de manière plus concentrée à des jeux plus complexes. Les périodes de réflexion contribuent à stimuler les habiletés des enfants à former des images mentales et à les décrire, à développer leur mémoire et à parfaire leur conscience du temps autre que le présent. Comme présenté ici-bas, Gabrielle démontre ces fonctions durant ses périodes de planification et de réflexion.

L'initiation, le déclencheur et l'effort

La seconde composante comprend l'initiation (débuter), le déclencheur (porter attention) et l'effort (terminer son travail). À plus grande échelle, ceci pourrait s'appliquer à la totalité du processus « planification-action-réflexion ». Toutefois, le temps de travail constitue la partie de la journée durant laquelle les enfants utilisent le plus ces fonctions. En effet, cette période leur permet de réaliser leurs plans en ayant à leur disposition le matériel approprié, de mener à bien leurs intentions tout en s'adaptant à tout problème pour le résoudre et, finalement, de compléter leur tâche. Durant les jeux libres, les enfants font appel à ces fonctions à maintes reprises pour faire de nouveaux plans et les suivre. Comme présenté dans « la liste des composantes de la fonction exécutive au sein du jeu de Gabrielle », cette

La liste des composantes des fonctions exécutives au sein des jeux de Gabrielle

Mémoire de travail et réflexion

- Gabrielle se rappelle à quoi ressemble un ascenseur et comment en construire un à partir de tuiles magnétiques.
- Gabrielle se remémore le problème avec les tuiles et décrit les détails des histoires avec les chiens.
- Gabrielle comprend et utilise les concepts de base ainsi que les rôles de la vie quotidienne.

Activation, participation et effort

- Gabrielle se procure les matériaux nécessaires pour mener à bien son plan.
- Gabrielle suit son plan tout en y apportant des ajouts et en tentant de solutionner ses problèmes.
- Gabrielle écoute les idées des autres lors de la période de réflexion

Contrôle des émotions

- Gabrielle contrôle ses émotions et ne démontre aucune colère ni frustration lorsque son exploration des matériaux ne se déroule pas comme elle le voudrait.
- Gabrielle attend patiemment son tour pour faire part de ses réflexions.

Dialogue interne

- Gabrielle se parle à elle-même alors qu'elle déplace les chiens et fait des jeux de rôles.
- Gabrielle se sert du dialogue interne lors de ses jeux tout en explorant le matériel et en s'adonnant à des jeux de rôles.

Démontage, analyse des composantes, remontage et organisation

- Gabrielle solutionne son problème avec les tuiles magnétiques en s'en servant de manière différente.

Dossier



Lorsque les adultes ont des interactions intentionnelles avec les enfants, qu'ils valident leurs émotions et qu'ils les aident à trouver des solutions à leurs problèmes, les enfants sont plus en mesure de gérer leurs propres émotions et leurs comportements

dernière s'en tient à son plan tout au long de la période de jeux libres. De plus, Gabrielle est très impliquée dans son jeu, résout ses problèmes et poursuit ses intentions jusqu'au moment du rangement. Il est important de reconnaître que le jeu doit être intentionnel aux yeux des enfants pour que ces fonctions cognitives puissent se développer pleinement. Puisque les enfants sont les maîtres de leurs jeux et que par le fait même ils les trouvent significatifs et importants, ils font preuve d'une grande motivation à maintenir leur engagement. Les enfants qui errent sans but durant le temps de travail ne font pas preuve des niveaux supérieurs de stratégie et de jeux complexes qui sont nécessaires pour exercer et développer leurs habiletés de réflexion. De manière similaire, lorsque les jeux des enfants sont dirigés par les adultes, l'initiation (mise en action) leur est retirée, l'intérêt (déclencheur) est diminué et les actions (efforts) peuvent mener à faire plaisir aux autres plutôt qu'à alimenter leur réflexions et leur apprentissage suite à leurs propres expériences.

Le contrôle des émotions

La troisième composante des fonctions exécutives est le contrôle des émotions, c'est-à-dire l'habileté à tolérer les frustrations et à réfléchir avant d'agir ou de parler. Ceci fait partie de l'autorégulation. Les enfants ayant développé de l'autocontrôle sont plus en mesure de contrôler leurs émotions, leurs comportements, de résister à leurs impulsions et de faire preuve d'autodiscipline (Bodrova & Leong, 2007). Les enfants qui font appel à une approche de résolution de problèmes constante et fiable (par exemple l'approche en six étapes de résolution de problèmes proposée par High Scope; Evan 2002) développent une panoplie d'habiletés. Notamment, ils apprennent à exprimer des émotions puissantes de manière non-blessante, à tenir compte de leur point de vue ainsi que de celui des autres, à écouter et à discuter des détails d'un problème, à reconnaître qu'en présence d'un problème, il existe plusieurs possibilités de solutions, à délibérer, à négocier et à collaborer avec les autres tout en restant calme en présence d'un conflit ou d'un problème. Lorsque les tuiles magnétiques ont continué à dégringoler, Gabrielle aurait pu être bouleversée et éclater en larmes ou démontrer l'ampleur de sa frustration en donnant un coup de pied sur les tuiles avant de s'en aller. Toutefois, grâce à ses habiletés d'autocontrôle, elle a fait preuve de persévérance et a résolu le problème en se servant des tuiles pour faire autre chose. Il a été prouvé que certains enfants qui passent de longues périodes de temps à jouer à des jeux vidéo et qui écoutent des émissions violentes imitent ce qu'ils y voient en croyant qu'il s'agit de comportements acceptables. De plus, ils ignorerait comment faire preuve d'autocontrôle lorsqu'ils éprouvent de la frustration. Ces enfants peuvent manifester leur frustration à l'égard du jeu lui-même. (Anderson & Bushman, 2001).

Dossier

Le jeu mené par les enfants

Lorsque les enfants s'adonnent au jeu en suivant leurs propres impulsions et leurs initiatives, ils :

- Pratiquent leur habileté de prise de décision
- Découvrent leurs propres intérêts
- S'impliquent entièrement dans la tâche qu'ils souhaitent entreprendre
- Développent leur habileté de résoudre des problèmes de manière créative
- Pratiquent leur habileté de résolution de conflits
- Développent leur habileté d'autorégulation
- Développent leurs habiletés sociales, leur empathie et leur confiance.
- Développent leurs habiletés de communication et de langage.
- Font usage de leur créativité et de leur imagination
- Développent leur capacité à la pensée critique et au leadership
- Analysent et réfléchissent au sujet de leurs expériences personnelles
- Réduisent le stress dans leur vie quotidienne

Dialogue interne

La quatrième composante est le dialogue interne ou l'utilisation de l'internalisation du langage afin de contrôler son comportement et de diriger ses actions futures. En tant qu'adultes, nous nous parlons à nous-mêmes tout au long de la journée afin par exemple, de résoudre des problèmes, de contrôler nos émotions et d'établir des plans. Nous devons même parfois nous rappeler de ne pas nous répondre à nous-mêmes à haute voix! Chez les jeunes enfants, le dialogue interne constitue la clé de ces fonctions, car il aide les enfants à diriger leurs propres actions. Par exemple, cela les aide à déterminer quoi faire de leurs mains, de leur corps et de leur voix, ce qui fait partie du développement de l'autocontrôle. Les jeux de rôles contribuent plus particulièrement au développement du dialogue interne. Alix Spiegel cite Laura Berk : « Ce type particulier de langage menant à l'autocontrôle [...] a démontré dans le cadre de plusieurs études qu'il était un bon prédicateur des fonctions exécutives » (Berk, tel que cité par Spiegel, 2008). En examinant à nouveau le scénario d'ouverture, alors que Gabrielle joue avec les chiens, elle fait usage de dialogue interne (ou de discussion privée) afin de diriger son jeu de simulation. Les enfants qui passent la plus grande partie de leur temps à prendre part à des activités dirigées par les éducateurs ou à écouter la télévision ou des écrans d'ordinateurs (c'est-à-dire, les enfants qui écoutent parler d'autres personnes), perdent des opportunités de développer leur autocontrôle à travers le dialogue interne et les réflexions.

La résolution de problèmes complexes

La cinquième et dernière composante de la fonction exécutive est la résolution de problèmes complexes, c'est-à-dire circonscrire un problème, en analyser les composantes pour le reconstituer et le réorganiser selon de nouvelles idées. Durant le temps de travail et les activités en groupe d'appartenance, les enfants font face à plusieurs problèmes épineux concernant l'exécution de leurs plans et la complétion de leurs tâches. Une partie de la démarche de résolution de problèmes consiste à soutenir les enfants à reconnaître qu'ils sont en présence d'un problème et à les impliquer dans des étapes de recherche de solutions. Lorsque les enfants sont impliqués dans cette démarche et que les adultes évitent de trouver des solutions à leur place, les enfants apprennent à se fier à leurs propres idées et à leur capacité de résoudre des problèmes et se perçoivent comme des personnes capables de résoudre des problèmes.

En ce qui concerne Gabrielle, ses expériences avec les tuiles magnétiques et la résolution de problèmes lui ont appris qu'elle n'avait pas besoin d'aide pour résoudre ses problèmes et parvenir seule à de nouvelles solutions pour mener à bien ses plans. Les enfants qui manquent d'expérience de jeu ou qui passent la majorité de leur temps

Dossier

L'importance du jeu

Dans le cadre de sa prise de position sur la pratique à adopter pour respecter le niveau de développement des enfants, le « National Association for the Education of Young Children » (NAEYC) affirme que « les études démontrent que les jeux guidés par les enfants et soutenus par les adultes sont bénéfiques aux enfants, et ce de diverses manières. Lorsque les enfants s'adonnent au jeu, ils réalisent des tâches importantes, notamment le développement et la pratique d'habiletés nouvellement acquises, l'utilisation du langage, l'appropriation des rôles, se faire des amis ainsi que la régulation des émotions et des comportements en se basant sur les demandes précises de la situation. Voilà pourquoi le jeu se doit d'occuper une partie importante de la journée des jeunes enfants. » (Copple & Bredekamp, 2009, p.328)

à réaliser des activités organisées par les adultes n'acquièrent pas la créativité nécessaire pour résoudre mentalement les problèmes.

En somme, en tant qu'éducateurs, nous avons la responsabilité d'impliquer entièrement les enfants dans des situations optimales d'apprentissage tant mentalement que physiquement. Par la compréhension de l'importance du jeu et de la manière dont se développent les fonctions cognitives clés et en quoi elles consistent, nous pouvons devenir plus efficaces pour soutenir les jeux initiés par les enfants, et ainsi soutenir avec stratégies et intentions les jeux des enfants. Dans l'article « Trucs pratiques pour le groupe » de ce numéro, il sera question des stratégies qui contribuent au développement des fonctions exécutives chez les jeunes enfants. Toutefois, il est important de garder en tête que le jeu est simplement avoir du plaisir!

Qu'est-il advenu du jeu?

Plusieurs d'entre nous se souviennent de l'époque durant laquelle nous pouvions aller jouer dehors jusqu'à ce que les lampadaires s'allument. Lorsque la météo n'était pas clémente, nous prenions part à des jeux de rôles improvisés avec nos amis dans notre chambre ou nous construisions des structures en nous servant d'objets disponibles dans la maison. Malheureusement, ces périodes de temps durant lesquelles les enfants choisissent librement l'activité qu'ils souhaitent réaliser, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison, sont en voie d'extinction. De plus en plus souvent, les jeux à l'extérieur sont perçus comme étant trop dangereux pour les enfants, et ces derniers se retrouvent confinés à l'intérieur de leur maison (Metro- com International, 2007).

En effet, que ce soit à la maison ou à l'école, les enfants sont envahis par la télévision, les DVD, les jeux d'ordinateur, les jouets violents qui inhibent les jeux imaginatifs, les activités parascolaires et la pression académique. Il va sans dire que bien peu de temps est alloué aux jeux créatifs. Parmi les plus grands ennemis des jeux créatifs figurent la télévision, les jeux vidéo, les DVD et les ordinateurs. Lorsque les enfants sont rivés à un écran, ils ne stimulent pas tous leurs sens. Selon l'« Alliance for childhood », les enfants passent environ quatre heures et demie par jour à s'adonner à de telles activités (juillet 2009).

Suite à une étude établissant un lien entre le visionnement de la télévision et les problèmes d'attention, l'« American Academy of Pediatrics » (AAP, 2001) a émis la recommandation que les jeunes enfants, particulièrement ceux âgés de moins de trois ans qui sont au cœur des années de formation menant au développement du cerveau, n'aient aucune exposition à la télévision. Il s'agirait d'une mesure de prévention contre

Dossier



Shannon Lockhart, M.A., est une spécialiste senior de la petite enfance auprès de la fondation pour la recherche en éducation High Scope à Ypsilanti, MI. Shannon a mené des études nationales et internationales et elle a développé des programmes pour les poupons, les trottineurs et les enfants d'âge préscolaire. Elle est également formatrice, éducatrice et consultante en éducation aux États-Unis et à l'étranger.

les problèmes d'attention et le risque subséquent de développer un trouble de déficit d'attention et d'hyperactivité (ADHD) (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe, & McCarty, 2004). Pourtant, des études citées par AAP et par « The White House Task Force on Childhood Obesity » (2010) démontrent que 43% des enfants de moins de deux ans écoutent la télévision tous les jours, et que 90% des enfants âgés entre 4 et 6 ans passent en moyenne deux heures par jour devant un écran.

Le « National Association for the Education of Young Children, NAEYC » affirme que : « les recherches ont démontré que l'écoute d'émissions de télévision violentes est corrélée négativement aux jeux imaginatifs et positivement aux jeux imitatifs durant lesquels l'enfant ne fait qu'imiter les gestes violents observés à la télévision. (The National Institute of Mental Health, 1982, as cited in NAEYC, 1994, p. 2).

Qui plus est, la plupart des jouets avec lesquels les enfants jouent consiste en des jouets onéreux et violents qui se basent sur des programmes diffusés par les médias. Ces jouets encouragent les enfants à recréer les comportements agressifs qu'ils voient à la télévision, dans des annonces publicitaires ou dans des films. Plus les enfants passent du temps à côtoyer des médias et des objets faisant la promotion de la violence, moins ils en passent à s'adonner à des activités leur permettant d'assimiler la violence. « Autrement dit, à mesure que le besoin d'assimiler et de digérer la violence augmente, la capacité des enfants à y parvenir peut être sérieusement réduite. » (Levin, 2007, p. 3).

Une autre menace importante au jeu est la pression d'introduire des notions académiques. Dans «Crisis in The Kindergarten» (Miller & Almon, 2009), les auteurs soutiennent que les enfants passent la majorité de leur journée à réaliser des activités d'alphabétisation et d'initiation aux mathématiques, d'évaluations formelles et de préparation aux examens, ce qui ne laisse que trente minutes ou moins (et parfois aucun temps) aux jeux libres et aux activités au choix. Les mêmes restrictions et pressions sont imposées aux enfants d'âge préscolaire. Des études démontrent que l'apprentissage acquis à travers ce type de "bourrage de crâne" et pression précoce de connaître l'ABC et de savoir compter jusqu'à 3 s'estompe avant la quatrième année. (Miller & Almon, 2009).

Bibliographie

- Alliance for Childhood. (n.d.). *Time for play, every day: It's fun — and fundamental*. Retrieved July 23, 2009 from http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/pdf/projects/play/pdf_files/play_fact_sheet.pdf
- American Academy of Pediatrics Committee on Public Education. (2001). *Children, adolescents, and television*. Retrieved May 13, 2010, from: <http://aappolicy.aappublications.org/cgi/reprint/pediatrics;107/2/423.pdf>.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001, September). Effects of violent video games on aggressive behaviour, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353–359.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (April 2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *American Academy of Pediatrics*, 113(4), 708–713.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of young Children.
- Dendy, C. A. (February 2002). *Executive Function... "What is this anyway?"* Retrieved February 29, 2008, from <http://www.chrisdendy.com/executive.htm>
- Evans, B. (2002). *You can't come to my birthday party! Conflict resolution with young children*. ypsilanti, MI: HighScope Press.
- ginsburg, K. R. (January, 2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Levin, D. (2007). Meeting children's needs in violent times. In R. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*. Westport, CT: greenwood Publishing group.
- Metrocom International (Producer) for Michigan Television. (2007). *Where do the children play?* [DVD]. Ann Arbor: Regents of the University of Michigan.
- Miller, E., & Almon, J. (March 2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Retrieved March 27, 2009, from www.allianceforchildhood.org
- Montie, J., Xiang, Z., & Schweinhart, L. (2007). *The role of preschool experience in children's development: Longitudinal findings from 10 Countries*. ypsilanti, MI: HighScope Press.
- National Association for the Education of young Children (July 1994). *Media violence in children's lives*. Retrieved February 29, 2008, from <http://www.naeyc.org/positionstatements>
- Ouellette, J. (October 16, 2007). The death and life of American imagination. *The Rake: Magazine*. Retrieved July 28, 2009, from <http://www.secretsofthecity.com/magazine/reporting/features/death-and-life-american-imagination>
- Packer, L. (December 9, 2004). *What are the executive functions?* Retrieved July 23, 2009, from http://www.schoolbehavior.com/conditions_edfoverview.htm
- Shore, R. (2003). *Rethinking the brain: New insights into early development, revised edition*. New York: Families and Work Institute.
- Spiegel, A. (February 29, 2008). Creative play makes for kids in control. Retrieved February 29, 2008, from <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=76838388>
- Tippet, K. (host and producer). (24 July, 2008). Play, spirit, and character. [interview]. *Speaking of faith*. [Radio broadcast]. St. Paul, Minnesota: American Public Media.
- United Nations High Commission for Human Rights. (20 November 1989). *Convention on the rights of the child (resolution 44/25)*. New York: Author.
- White House Task Force on Childhood Obesity. (2010). *Solving the problem of childhood obesity within a generation: Report to the President*. Washington, DC: Author. Retrieved May 12, 2010, from http://www.letsmove.gov/tfco_fullreport_may2010.pdf.
- Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Volume 68.

Trucs et astuces pour une éducatrice

La planification contribue au développement des fonctions exécutives chez les enfants

PAR SHANNON LOCKHART

Hier, une partie du groupe a éprouvé de la difficulté à rester impliqué dans les activités de rassemblement. Les éducateurs ont évalué que l'activité en question n'était pas assez active pour les enfants et que sa durée était trop longue. Aujourd'hui, les éducateurs ont décidé de jouer à la « statue » afin d'aider les enfants à comprendre où se situaient leur corps dans l'espace et de leur donner l'opportunité de faire le lien entre les mots qu'ils utilisent et les mouvements qu'ils effectuent au son de la musique. Lorsque la musique joue, les éducateurs imitent les gestes des enfants. À certains moments la musique s'arrête et on est figé en « statue ».

Une fois, lorsque la musique s'est arrêtée, l'éducatrice a dit : « Jamie, dans quelle position notre corps devrait-il figer en statue? » Jamie répond : « en touchant son dos! ». Et l'éducatrice dit : « Tout le monde immobilise son corps en touchant son dos! ». Puis, la musique se remet à jouer et les enfants ainsi que les éducateurs bougent à nouveau leurs membres librement. Cette activité contribue à aider les enfants à apprendre à contrôler leur corps et leurs mouvements, ce qui les aide par la suite à contrôler leurs pensées et leurs

émotions. Au début, les enfants continueront à bouger leur corps lorsque la musique aura cessé, mais à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience dans les jeux de mouvements et de pause, ils peuvent réussir cette activité.

Le scénario précédent illustre la manière dont les adultes peuvent aider les enfants à développer des habiletés cognitives clés (voir « En quoi consistent les fonctions exécutives? » dans ce périodique). Les éducateurs qui tiennent compte de l'autocontrôle et des fonctions exécutives peuvent planifier de nombreuses activités qui soutiennent les enfants qui apprennent à identifier leurs actions à l'aide de mots et à contrôler les mouvements de leur corps. En organisant l'environnement du local ainsi que la routine quotidienne de manière à privilégier l'apprentissage actif et en planifiant des interactions intentionnelles avec les enfants, les éducateurs aident ces derniers à développer leur mémoire de travail, leur autodiscipline, leur dialogue interne, leur habileté d'organisation, de planification et d'initiation, ainsi que d'autres habiletés cognitives importantes.

Penchons-nous maintenant sur des idées et des stratégies pour planifier l'environnement d'apprentissage, la routine quotidienne et les interactions intentionnelles qui contribuent au développement des fonctions exécutives chez les enfants.

Trucs et astuces pour une éducatrice

Organisation de l'environnement d'apprentissage

Aires d'apprentissage stables

En aménageant et en organisant le local de manière stratégique par le biais d'aires d'apprentissage stables (ex. : coin maisonnette, coin blocs, coin des arts, coins des livres et coin des jeux de tables) et en garnissant ces coins de matériel ouvert et approprié (ex. : vaisselle, blocs de bois, peinture), nous aidons les enfants à remarquer qu'il existe une organisation dans leur environnement et qu'ils peuvent s'y référer. Les enfants sont par la suite en mesure de catégoriser et de classer facilement l'information recueillie dans leur local. Ils tentent ensuite d'utiliser cette information pour faire leur planification et leur réflexion ainsi que pour mener à bien leurs plans durant la période d'ateliers libres. Un environnement d'apprentissage organisé aide également les enfants qui éprouvent des difficultés à contrôler leurs émotions, puisqu'il leur offre de la stabilité au quotidien.



Supports visuels

Vous pouvez également créer des supports visuels pour les enfants et les placer dans le local, à la vue et à la portée des enfants. Par exemple, vous pouvez fabriquer un tableau comprenant des pictogrammes pour illustrer la routine quotidienne; un tableau illustrant étape par étape la séquence d'actions nécessaires pour une tâche spécifique, comme le lavage de mains; des « histoires sociales », c'est-à-dire une série de dessins illustrant des scénarios de résolution de problèmes simples, comme par exemple comment un enfant peut réagir lorsqu'un autre enfant fait s'écrouler par accident sa tour de blocs.

Des minuteurs (par exemple le minuteur de la cuisinière ou des sabliers faits à la main de différents formats) aident les enfants à acquérir la notion du temps et sont souvent utiles pour aider les enfants à résoudre des problèmes qui surviennent durant leurs jeux, comme le partage ou l'usage de jouets à tour de rôle. Vous pouvez également vous servir du langage des signes et fabriquer des affiches de langage des signes placées à la vue des enfants. De plus, pour les enfants qui sont moins coordonnés ou qui éprouvent de la difficulté à savoir comment placer leurs membres durant une activité, vous pouvez avoir recours à des marqueurs visuels, comme par exemple des tapis carrés ou des cerceaux.

Trucs et astuces pour une éducatrice

Matériel

Mettez à la disposition des enfants une panoplie d'objets qui soutiennent les fonctions exécutives des enfants. Par exemple, différents types de petits objets à manipuler (roches, coquillages et formes, répliques miniatures de personnages, d'animaux et de voitures) contribuent au développement des jeux de rôles et du dialogue interne chez les enfants. Les objets naturels et matériaux recyclés se prêtent bien aux activités ouvertes, incluant les jeux complexes, tel que « jouer au restaurant » en se servant de vaisselle, de feuilles de papier en guise de menus et d'éponges jaunes et de roches en guise de nourriture. Les accessoires de jeux de rôles contribuent aux jeux coopératifs, durant lesquels les enfants s'attribuent des rôles, jouent des scènes et résolvent des problèmes. Un conseil pratique consiste à fournir aux enfants certains accessoires (mais pas tous) pour leurs scénarios afin que les enfants fassent appel à leur imagination et à leur créativité pour identifier les accessoires manquants à même les différents coins d'intérêts répartis dans le local.

Un autre conseil qui aide à l'autocontrôle ainsi qu'à la réduction du nombre de conflits qui surviennent durant les jeux des enfants est d'avoir plusieurs exemplaires des jouets et matériaux populaires. Pour stimuler l'ensemble des habiletés cognitives et perceptuelles des enfants, ces objets doivent faire appel à tous les sens (ex. : objets faits de métal, objets ayant différentes textures, des objets plus lourds comme de petits et des gros blocs de bois, du sable et de l'eau).

Planification de la routine quotidienne

Les grandes lignes de la routine

La constance et les opportunités d'apprentissage actif que fournissent la routine quotidienne jouent un grand rôle dans la manière selon laquelle les enfants expriment leurs émotions, portent attention et résolvent leurs problèmes complexes, qu'il s'agisse de problèmes sociaux ou de problèmes en lien avec le matériel.

Chaque partie de la routine quotidienne offre des opportunités d'apprentissage actif et permet aux enfants de faire des choix, même lorsqu'il s'agit de réaliser des tâches aussi simples que le rangement. Il est également important de limiter le nombre de transitions et parfois effectuer des plans pour les transitions s'avère nécessaire. Par exemple, avisez les enfants lorsque le moment d'effectuer une transition approche.

Cela développe leur habileté à anticiper les événements et à faire leur planification en conséquence. De plus, offrez aux enfants des choix (et du contrôle) sur la manière de réaliser leur transition. Si possible, consultez les enfants sur la façon de réaliser la prochaine transition et tenez compte de leurs idées. Lorsque des changements doivent être apportés à la routine, comme lorsqu'un éducateur est absent ou qu'un invité spécial est présent, prévenez les enfants en présentant un dessin simple sur le tableau de messages ou en jouant aux devinettes. Ces stratégies confèrent aux enfants l'impression qu'ils ont du contrôle sur leur journée et leur permettent d'anticiper les événements.

Trucs et astuces pour une éducatrice

La transition entre la maison et le CPE peut donner le ton à la journée des enfants et déterminer leur degré de participation aux activités du jour. Par conséquent, les éducateurs doivent aider les familles à établir un rituel du matin constant sur lequel les enfants peuvent compter. Tout comme les adultes, les enfants trouvent qu'il est plus facile de contrôler leurs émotions lorsqu'ils savent à quoi s'attendre et lorsqu'ils ont confiance que leurs besoins seront assouvis.



La séquence planification-action-réflexion

Il s'agit d'un processus important qui contribue au développement de la mémoire de travail, de la réflexion ainsi que d'autres fonctions cognitives qui seront abordées plus loin dans ce périodique. Toutefois, il existe quelques autres stratégies qui peuvent vous être utiles pour soutenir les habiletés d'autocontrôle et de dialogue interne chez les enfants, notamment le jeu de cache-cache ou des jeux exigeant que les enfants prennent le temps de s'arrêter et de réfléchir (ex. : une version modifiée du jeu de « Jean dit » sans gagnant ni perdant et le jeu de « statue ». On peut également avoir recours à des histoires inventées menant à des jeux de rôles dont les enfants sont les acteurs et à des activités de rassemblement durant lesquelles les enfants ont l'opportunité de décrire ce qu'ils sont en train de faire et peuvent dépenser de l'énergie en sautant sur place, en frappant le sol avec leurs pieds, en se retournant, en se penchant ou en effectuant des flexions des genoux.

Trucs et astuces pour une éducatrice

Planification d'interactions intentionnelles

Lors de votre planification, assurez-vous d'inclure intentionnellement des activités qui soutiennent les fonctions exécutives et l'autocontrôle tout au long de la routine quotidienne. Dans cette optique, il est particulièrement important d'allouer assez de temps pour les jeux initiés par les enfants (45-60 minutes). Durant cette période nommée « ateliers libres » dans le programme pédagogique High Scope, vous êtes encouragés à devenir les partenaires de jeux des enfants et à suivre leur exemple. Vous contribuez à faciliter le développement des fonctions exécutives des enfants en adoptant le rôle que les enfants vous assigne et en participant aux jeux de rôles sans prendre le contrôle de l'activité.



Vous pouvez démontrer le type de langage utilisé dans les dialogues internes en décrivant aux enfants ce que vous êtes en train de faire : « Je vais d'abord vers la table, puis je vais m'asseoir à ma place pour la réflexion ». De plus, lorsque surviennent des conflits ou des problèmes, mettez en application les six étapes de la démarche de résolution de problèmes :

- Étape 1 : S'approcher calmement des enfants et mettre fin à tout action blessante
- Étape 2 : Reconnaître les émotions des enfants
- Étape 3 : Rassembler de l'information
- Étape 4 : Reformuler le problème
- Étape 5 : Demander aux enfants de fournir des idées de solutions et en choisir une ensemble
- Étape 6 : Fournir du soutien et un suivi au besoin

Pour davantage d'informations, voir « *You Can't Come to My Birthday Party!* » *Conflict Resolution With Young Children*, par Betsy Evans (HighScope Press, 2002).

Trucs et astuces pour une éducatrice

L'usage de la démarche de résolution de conflits comprenant six étapes aide les enfants à développer le contrôle de leurs émotions ainsi que ce qui est appelé la « régulation par les autres ». Selon Bodrova et Leong (2007), les enfants ont recours à la régulation par les autres avant de développer le contrôle sur leurs propres émotions. Autrement dit, ils apprivoisent leurs propres comportements en reconnaissant leurs actions et en se comportant comme des agents du changement des gestes des autres. Prenons l'exemple d'un enfant qui éprouve de la difficulté à attendre son tour pour faire une activité.

En donnant à cet enfant la responsabilité du sablier, il peut suggérer de s'en servir lorsque d'autres enfants ont de la difficulté à attendre leur tour. Si cette tâche lui est attribuée de manière répétitive, l'enfant comprendra qu'il peut se servir du sablier lui aussi, et cela pourrait diminuer le nombre de crises.

Une autre suggestion offerte par Bodrova et Leong pour aider les enfants à développer « la régulation par les autres » consiste à planifier des expériences durant lesquelles ils doivent détecter les erreurs commises par les éducateurs ou dans l'information écrite. Par exemple, délibérément commettre des erreurs sur le tableau de messages afin que les enfants les corrigent, comme par exemple dessiner le symbole du coin blocs à la place du coin des arts, ou alors de se tromper lorsque vous imitez les actions de l'enfant meneur lors d'un rassemblement. Les enfants qui remarquent les erreurs commises par les adultes ou par les autres enfants peuvent aider à les corriger. Ce faisant, ils commencent à internaliser les stratégies d'autocontrôle impliquées dans la résolution des conflits.

En effet, corriger les adultes qui ont commis des erreurs sur le babillard ou qui se sont trompés en imitant une action permet aux enfants de se percevoir comme des personnes capables de résoudre des problèmes. En ayant recours à la planification intentionnelle dans les domaines de l'environnement d'apprentissage, de la routine quotidienne et des interactions avec les enfants, nous leur offrons un soutien inestimable pour le développement de leurs fonctions exécutives et de leurs habiletés d'autorégulation.

Spécial pédagogie



Le jeu – une intervention intentionnelle

PAR TERRI MITCHELL,
consultante pour High Scope et
administratrice en petite enfance,
École du comté de Canyons, Sandy, Utah.

Durant la période de planification, Alvia pointe du doigt la photo illustrant le bac à sable et le bac à eau. Aujourd'hui, ce dernier contient de l'eau et du savon à vaisselle. Les enfants ont lavé une variété d'objets, comme par exemple des assiettes, des voitures et des « Lego ». Suite à l'indication de son choix, son éducatrice lui répond : « Alvia, je vois que tu désignes le bac à eau. Tu dois avoir envie de nettoyer, aujourd'hui. » Alvia regarde son éducatrice avant de se déplacer vers le bac à eau où elle trouve un objet qu'elle se met à laver. Elle est fascinée par les bulles créées par le savon à vaisselle et se met à essayer d'attraper des bulles avant de les laisser retomber dans l'eau. Environ sept minutes s'écoulent ainsi, puis un adulte va voir Alvia et lui dit qu'elle doit aller faire une autre activité avec lui, mais qu'elle pourra revenir au bac à eau dans quelques minutes. Alvia refuse de s'éloigner de l'activité qu'elle vient de choisir, mais après des négociations, elle finit par suivre l'adulte. Après quelques minutes du nouveau jeu, l'adulte continue à insister pour qu'Alvia reste avec lui, même si cette dernière tente de lui faire comprendre qu'elle a « terminé ». Suite à une autre période de quinze minutes, Alvia reçoit la permission de retourner à l'activité de son choix. Cette dernière ne retourne pas au bac à eau, mais elle erre dans le local, à la recherche de quelqu'un ou de quelque chose à faire.

Spécial pédagogie

Qu'il soit question de jouer dans le coin blocs avec des avions de plastique ou d'habiller des poupées, les jeunes enfants présentant des besoins spéciaux éprouvent parfois de la difficulté à poursuivre une activité pour une période de temps prolongée, car les éducateurs et les programmes éducatifs ne soutiennent pas entièrement les périodes de jeux ininterrompues. Cet article décrira la cause de ce phénomène et proposera divers moyens pouvant être utilisés par les adultes afin de soutenir les jeux des enfants.

À la fois le programme High Scope et le « National Association for the Education of Young Children » (NAEYC), recommandent que les enfants aient au moins une heure de temps de jeux initiés par eux-mêmes pour chaque demi-journée. Les enfants présentant des besoins spéciaux reçoivent le même bénéfice –sinon un bénéfice supérieur – de ces périodes ininterrompues durant lesquelles les enfants jouent avec les objets et les personnes de leur choix. La plupart des groupes dits inclusifs ou qui sont conçus pour les enfants présentant des besoins spéciaux affirment que le jeu est au centre de leur programme éducatif. Pourtant, selon mon expérience, ces périodes de jeux (appelées ateliers libres dans le programme High Scope) représentent souvent une opportunité que les adultes utilisent pour retirer les enfants de leurs jeux afin de leur faire faire des activités dirigées visant à atteindre des objectifs identifiés dans des plans de soutien au développement (PSD). Je suis d'avis que des scénarios comme celui illustré dans l'exemple avec Alvia ont lieu parce que les adultes ne saisissent pas leur rôle dans le développement du jeu et qu'ils ne réalisent pas que les objectifs du PSD peuvent être atteints

dans le contexte des jeux des enfants.

Lorsque les enfants présentent un délai dans leur développement ou une déficience, nous leur offrons des interventions ayant pour but de rattraper le retard, peu importe l'importance de ce dernier ou de la déficience. Par exemple, si un enfant présente un retard dans le domaine du langage, du développement social, du développement physique, du développement cognitif, ne trouvez-vous pas qu'il est logique d'allouer plus de temps à l'enfant pour son exploration du matériel et des personnes qui l'entourent afin de rattraper le retard?

Effectivement, les recherches ont démontré l'efficacité de cette stratégie. Il est également important de se rappeler que le soutien des adultes est primordial pour les enfants. Par exemple, si un enfant démontre un retard dans son développement social, il serait judicieux de lui fournir des opportunités additionnelles afin de pratiquer ses interactions avec ses pairs. Nous pourrions nous y prendre par le biais du soutien que nous offrons aux enfants dans le contexte de l'expérience.

Ainsi, par exemple, si Tomas hésite à se joindre à un groupe d'enfants, nous pouvons imiter les gestes qu'il pose dans le cadre de son jeu en solitaire à quelques mètres du groupe, puis lui démontrer comment il pourrait s'y prendre pour se joindre aux autres. Toutefois, lorsque nous faisons perdre aux enfants des opportunités naturelles de pratiquer leurs interactions avec leurs pairs et de recevoir du soutien des adultes dans ce contexte, nous leur envoyons le message que leurs choix et leurs intérêts ne sont pas importants.

Spécial pédagogie

Tel qu'expliqué dans l'article principal, il existe un nombre croissant de preuves indiquant la quantité importante de liens qui existent entre le développement cognitif et le jeu initié et maintenu par les enfants. De plus, le jeu soutient le développement du langage et du contrôle social et émotionnel. Ainsi, en tant qu'éducateurs de jeunes enfants avec ou sans déficience(s), il est de notre devoir de reconnaître les habiletés des enfants à se servir du jeu afin d'apprendre et de généraliser des nouvelles habiletés ou de nouveaux concepts. Donc, le jeu comprenant de l'échafaudage de la part des adultes, c'est-à-dire qui soutient le niveau de développement actuel des enfants et qui propose de nouveaux objets et des défis réalistes lorsque l'enfant semble prêt, constitue une intervention intentionnelle. Le soutien offert à Tomas dans l'exemple précédent constitue un exemple de cette approche.

Lorsque les enfants ont l'opportunité de faire des choix, de mener à bien leurs choix et de bénéficier de l'échafaudage de la part des adultes, ils sont beaucoup plus susceptibles d'échanger avec les autres, de tenir une conversation, de manipuler le matériel, de simuler à l'aide du matériel, d'initier des échanges ou d'inviter les autres à se joindre à eux. Les choix offerts aux enfants augmentent leur confiance en eux, leur confère un meilleur contrôle de leurs émotions tout en optimisant leur capacité d'attention, leur concentration et leurs jeux. Toutefois, lorsque les adultes prennent les enfants à part pour les faire participer à des activités dirigées, (par exemple, apprendre à compter, à identifier les formes ou à enrichir leur vocabulaire) ils véhiculent le message que les objectifs des adultes et les

tâches spécifiques qu'ils veulent leur faire accomplir sont plus importants que les choix des enfants. Il est possible d'éviter d'envoyer ce message aux enfants en leur offrant suffisamment de temps, en leur permettant de faire des choix et en passant du temps auprès des enfants en se servant des stratégies d'interaction appropriées. Autrement dit, nous pouvons échafauder l'apprentissage des enfants dans le contexte des jeux qu'ils choisissent plutôt que les retirer de leurs activités choisies en toute liberté.

L'échafaudage dans le contexte de jeux choisis par l'enfant

Voici un exemple de scénario typique, lors du temps de travail, qui se déroule entre Nathan (un éducateur) et Hayden. Il illustre comment des stratégies d'interaction de soutien dans le contexte de jeux choisis par l'enfant peuvent rassembler les conditions propices pour des interventions réussies auprès des jeunes enfants.

Nathan et Hayden sont dans le coin blocs. Hayden, qui ne sait dire que quelques mots, se promène habituellement d'un coin à l'autre, sans intention de jouer ni d'interagir avec le matériel. Nathan remarque qu'Hayden a ramassé un petit avion de plastique et qu'il le fait voler autour de lui dans les airs. Nathan décide de s'approcher d'Hayden et prend également un avion de plastique. Nathan se met à faire des sons d'avion. Hayden interrompt le mouvement de son avion. Nathan dit : « l'avion vole! » et Hayden recommence à faire voler son avion en disant : « Avion en haut,

Spécial pédagogie

avion en bas! » Nathan commence à faire voler son avion plus près de l'espace d'Hayden. Ce dernier sourit et commence à imiter les mouvements de haut en bas décrits par l'avion de Nathan, qui dit : « Mon avion va atterrir... (fait des bruits de moteur d'avion), il descend de plus en plus bas et... s'arrête! » Hayden interrompt son jeu pour regarder Nathan, puis il s'en va en courant vers un autre coin thématique.

Dans le scénario décrit précédemment, Nathan a recours à l'échafaudage de l'apprentissage d'Hayden dans le contexte des jeux de celui-ci en l'imitant, puis en offrant une extension à son jeu (en imitant le bruit d'un avion) et finalement en émettant des commentaires sur ses propres actions. Cela a contribué à engager Hayden, même durant une courte période, dans le début d'un scénario de jeu. L'intervention intentionnelle visait spécifiquement à soutenir les objectifs du PSD d'Hayden pour l'acquisition du langage, l'initiative et la durée d'une tâche. Les anecdotes écrites telles que prises par Nathan peuvent inclure la durée du jeu d'Hayden avec Nathan et/ou des sons ou des gestes réalisés par Hayden. Durant la prochaine intervention intentionnelle, Nathan pourrait choisir d'émettre des commentaires sur les gestes posés par Hayden.

Les adultes peuvent soutenir les jeux des enfants en passant des commentaires qui aident les enfants à rester concentrés sur leurs jeux, comme Nathan l'a démontré dans le scénario précédant. Les adultes émettent des commentaires, mais sans s'attendre à une réaction de la part des enfants. Le but de ce type d'intervention est simplement de soutenir les enfants en les aidant à maintenir leur

attention et à pousser plus loin leurs jeux, sans toutefois le diriger dans une direction particulière.

Les stratégies d'interaction, comme émettre des commentaires, imiter, offrir des extensions aux jeux des enfants, répéter ou reformuler les paroles des enfants constituent toutes des stratégies d'échafaudage qui aident les jeunes enfants présentant des déficiences à progresser. Il est également possible de s'en servir dans le cadre d'interventions intentionnelles auprès des jeunes enfants afin de valider leurs intérêts.



Terri Mitchell est une consultante pour High Scope et occupe actuellement le poste d'administratrice de la petite enfance pour les écoles du comté de Canyons à Sandy, en Utah. Avant de travailler à Canyons, Terri était une spécialiste de l'éducation pour le centre de développement personnel de l'Utah, où elle a dirigé les formations pour l'éducation des jeunes enfants présentant des besoins spéciaux de tout l'état de l'Utah. Terri est une éducatrice certifiée en éducation spécialisée et en éducation spécialisée auprès de la petite enfance. Elle a mis son expérience au service de l'enseignement, de l'évaluation et de soutien auprès de programmes éducatifs afin de développer des services de grande qualité en petite enfance.

Soutenir les fonctions exécutives lors des jeux des enfants

Cet atelier d'une durée de deux heures a pour but d'apprendre aux éducateurs en quoi consistent les fonctions exécutives et comment ils peuvent les soutenir lors des jeux des enfants. Cet atelier a pour but de permettre aux intervenants de (1) discuter de l'importance du jeu pour le développement des enfants, de (2) fournir la définition des fonctions exécutives et de (3) identifier les stratégies intentionnelles qui contribuent au développement des fonctions exécutives au sein du groupe.

Ce dont vous aurez besoin :

- Grandes feuilles de papier (activité d'ouverture, idées centrales et pratique);
- Une copie de l'article « Les jeux menés par les enfants » (dans ce périodique) pour chaque participant;
- Photographies d'enfants en période de jeux (idées centrales et pratique);
- Définition des fonctions exécutives et ses cinq composantes (dossier principal de ce périodique) (Idées centrales et pratique);
- Segments du DVD « Initiative and social relations key experience » (Extrait présentant des enfants prenant part à des jeux de simulation et/ou à la résolution de problèmes lors des jeux). (Idées centrales et pratique);
- Jeu de cartes des fonctions exécutives (réalisé en décrivant chacune des cinq composantes de la fonction exécutive sur un carton de couleur individuel) et offrir une série de cartes à chaque table. (Idées centrales et pratique);
- Copie de l'article « Trucs pratiques: La planification contribue au développement des fonctions exécutives chez les enfants » issu de ce numéro. (Idées centrales et pratique).

Activité d'ouverture

Activité favorite (10-15 minutes)

1. Demandez aux participants de réfléchir individuellement à leur activité favorite ou à quelque chose qu'ils aiment faire, puis demandez-leur de partager leurs idées avec les personnes à leur table en discutant des éléments suivants :
 - Pourquoi cette activité est-elle votre préférée?
 - Quelles habiletés peuvent être acquises en réalisant cette activité?
 - Comment cette activité soutient-elle la connaissance, le développement ou d'autres aspects de votre vie?
2. Après environ dix minutes de discussion, discutez des réponses des participants en grand groupe. Les éléments qui émergeront de la discussion tendent à démontrer que les activités que les gens préfèrent sont celles qu'ils choisissent eux-mêmes, celles qui leur font ressentir de la confiance en eux et celles qui sont stimulées par de la motivation intrinsèque. Lorsqu'ils choisissent eux-mêmes l'activité et le moment de la réaliser, les gens ont tendance à être plus impliqués, à apprendre de nouvelles habiletés ou à perfectionner celles qu'ils connaissent déjà et à vouloir répéter l'activité, ce qui contribue à les rendre plus confiants et à accroître leurs chances de réussite. Il s'agit le plus souvent d'activités qu'ils trouvent amusantes et intéressantes. Sur une grande feuille de papier, dressez la liste des cinq facteurs de la motivation intrinsèque : l'intérêt, l'amusement, le sens de contrôle, la probabilité de succès et la sensation de compétence et de confiance en soi (High-Scope Educational Research Foundation, 2010). Mettez l'emphase sur le fait que le jeu est l'activité que les enfants réussissent le mieux!

Idées centrales et pratique

Qu'est-ce qui est si important au sujet du jeu? (15-20 minutes)

3. Demandez aux participants de former des petits groupes et passez à chaque groupe des images illustrant des enfants en train de jouer. Alors que les participants regardent les illustrations, demandez aux différents groupes de discuter des raisons pour lesquelles le jeu tient une place de choix dans le développement des enfants. Créez une liste principale en prenant en note les réponses des groupes sur une grande feuille de papier.
4. Comparez la liste créée à l'étape trois avec l'article principal. Assurez-vous de mettre l'emphase sur le fait que le but des jeux est simplement de s'amuser! Dans votre conclusion, expliquez que le jeu est essentiel à l'apprentissage des enfants et qu'il constitue la pierre angulaire du développement des fonctions exécutives.

En quoi consistent les fonctions exécutives (40 minutes)

5. Offrez la définition des fonctions exécutives telle que défini dans l'article principal. Expliquez que les fonctions exécutives comprennent des habiletés cognitives clés dont les enfants ont besoin pour connaître du succès à l'école dans le futur, et que même de très jeunes enfants peuvent commencer à développer ces habiletés.
6. Discutez des cinq éléments des fonctions exécutives présentés dans l'article principal. Vous pouvez vous servir de l'exemple de Gabrielle provenant de l'article principal ou utiliser d'autres exemples issus de votre propre expérience avec les enfants.
7. Faites jouer les segments du DVD et demandez aux participants de rechercher les cinq composantes des fonctions exécutives en observant les jeux des enfants et leurs tentatives de résolution de problèmes. Partagez vos constatations avec le reste du groupe.
8. Passez le jeu de cartes des fonctions exécutives à chaque groupe et demandez aux membres du groupe de répartir les cartes sur les tables. Puis, à l'aide des photographies des enfants, demandez aux participants de jumeler chaque image avec la composante qui correspond le mieux avec ce que les enfants font et apprennent. Demandez aux groupes de justifier leurs choix. (Note : les jeux illustrés sur les cartes peuvent correspondre à plus d'une composante, mais les participants doivent en choisir une seule). Une fois que tous les groupes ont complété le jumelage, demandez aux membres de chaque équipe de choisir une image et d'expliquer la composante qu'elle représente à l'ensemble du groupe.

Comment apporter un soutien aux fonctions exécutives? (25 minutes)

9. Divisez les participants en trois groupes et assignez à chaque groupe l'un des sujets suivants :
 - Soutien provenant de l'environnement
 - Soutien provenant de la routine quotidienne
 - Soutien provenant des interactions intentionnelles
10. Une fois que les groupes ont terminé, demandez à chaque groupe de présenter les idées des membres de son groupe. Comparez les listes avec les points principaux présentés dans l'article intitulé « Trucs pratiques pour le groupe » de ce numéro et discutez des stratégies dont personne n'a parlé.

Activité de mise en application (10 minutes)

11. À l'aide des autres membres de leur groupe, demandez aux participants d'énumérer des stratégies pour soutenir le développement des fonctions exécutives des enfants de leur groupe.

Plan de mise en application personnel (5 minutes)

12. De manière individuelle, demandez aux participants de se servir de la liste de l'activité de mise en application pour développer un plan d'action afin d'appliquer ces stratégies dans leur propre groupe.

En réponse à votre question...

Par Shannon Lockhart

« Un enfant de mon groupe éprouve des difficultés à s'adapter aux routines. Il a tendance à errer ou à courir d'un bout à l'autre du local durant la période de réflexion ou pendant la collation et il ne fait pas ce qu'il est supposé faire. Cela frustre énormément les éducatrices et son comportement perturbe l'ensemble du groupe. Auriez-vous des suggestions d'idées pour que nous puissions mieux l'aider? »

Une éducatrice d'enfants d'âge
préscolaire

Ma première suggestion est de vous assurer que vous suivez de manière constante la routine quotidienne et que l'enfant soit au courant des étapes de la routine. Afin de rendre la routine plus concrète aux yeux des enfants, vous pouvez l'afficher sous forme de pictogramme sur le mur, pour qu'il puisse s'y référer à n'importe quel moment de la journée. Vous pourriez également prendre des photos de cet enfant durant chacune des parties de la journée et les mettre dans un album auquel il peut se référer durant la journée dans le local et avec ses parents à la maison. Ceci aidera l'enfant à avoir en mémoire ce qui arrive en premier, en deuxième, en troisième, etc. et ce à quoi on s'attend de lui durant chaque partie de la journée.

Ma seconde suggestion est de vous assurer que vous incorporez l'apprentissage actif à votre quotidien. Jetez un coup d'œil à votre routine et déterminez quelles parties de la journée l'enfant trouve plus problématiques. Déterminez par la suite si tous les ingrédients de l'apprentissage actif sont présents (matériaux, manipulation, choix, langage et réflexions des enfants et échafaudage de la part des adultes). Si l'enfant n'a pas l'opportunité de faire des choix, il est possible qu'il ne veuille pas participer puisque ses intérêts ne sont pas stimulés. Par exemple, si l'enfant ne participe jamais aux activités de rassemblement qui sont à la fois actives et interactives, vous pourriez lui donner entre le choix entre deux options qui sont envisageables pour vous. Par exemple, vous pourriez dire : « Si tu ne veux pas participer avec le reste du groupe, tu peux rester à la table ou aller chercher un livre. Par contre, tu ne peux pas jouer avec les jouets durant les activités de rassemblement. » Assurez-vous de faire preuve de cohérence dans les choix que vous lui offrez.

Finalement, si l'enfant éprouve des difficultés à réaliser des tâches routinières comme par exemple se préparer pour le repas ou aller à la salle de bain, ma dernière suggestion est de créer une séquence étape-par-étape sous forme de pictogrammes illustrant la marche à suivre pour que l'enfant se rappelle de chacune des étapes menant à la complétion de la tâche en question. Les enfants qui éprouvent des problèmes avec l'autocontrôle et les fonctions exécutives sont souvent incapables de se souvenir de toutes les étapes d'une tâche simple. En effet, il arrive souvent qu'ils ne se rappellent que de la dernière chose qu'ils ont entendue. Par exemple, afin de se laver les mains, il faut : (1) faire couler l'eau, (2) se mouiller les mains, (3) frotter ses mains avec du savon, (4) rincer le savon de sur ses mains, (5) fermer le robinet, (6) se procurer un papier essuie-mains, (7) jeter le papier essuie-mains, (8) se rendre à la table pour manger la collation. Dans cette séquence, l'enfant apprend à suivre chacune des étapes afin de comprendre ce qu'il doit faire et comment son corps doit se déplacer pendant ce temps. Après avoir consulté le diagramme de manière répétée, les étapes deviennent éventuellement une habitude et seront internalisées dans la mémoire à long terme de l'enfant.

Programme de formation HighScope

L'Association québécoise HighScope s'associe au HighScope Teacher Educational Center (HSTEC) pour offrir des formations complètes sur le programme éducatif HighScope. Le HSTEC est le seul organisme présentement reconnu au Canada par la Fondation HighScope pouvant offrir cette formation.

Depuis le «Perry Preschool Project» dans les années 60, la Fondation HighScope continue d'être à jour dans le domaine de la recherche sur les meilleures pratiques en éducation préscolaire. Les formations reconnues par la Fondation HighScope font un lien direct entre la recherche et la pratique sur le terrain. Les formateurs HighScope doivent suivre un long processus avant d'être autorisés à donner la formation.

Programme Poupons et Trotteurs

La formation, d'une durée totale de 18 jours, vise l'intervention pédagogique auprès **des enfants de 0 à 3 ans** dans des milieux de garde. Les principaux sujets traités lors de la formation sont les suivants :

- Les cinq ingrédients de l'apprentissage actif
- L'environnement d'apprentissage : comment savoir si l'aménagement de son local est adéquat?
- L'horaire quotidien : Périodes de soins, Activités d'exploration, Activités de groupe, Activités extérieures, Transitions, etc.
- Le programme éducatif : les indicateurs de développement clés
- L'interaction adulte-enfant : comment favoriser le lien d'attachement?
- Remplacer les éloges et les récompenses par l'encouragement
- Comment résoudre les conflits chez les Poupons et les Trotteurs?
- L'observation des enfants et l'outil d'évaluation des enfants : le COR
- L'outil d'évaluation de la qualité éducative
- Les relations avec les parents



Programme Préscolaire

La formation, d'une durée totale de 20 jours, vise l'intervention pédagogique auprès **des enfants de 3 à 5 ans** dans des milieux de garde. Les principaux sujets traités lors de la formation sont les suivants :

- Les cinq ingrédients de l'apprentissage actif
- L'environnement d'apprentissage : comment savoir si l'aménagement de son local est adéquat?
- L'horaire quotidien : Tableau de messages, Planification-action-réflexion, Groupe d'appartenance, Rassemblement, Activités extérieures, Transitions, etc.
- Le programme éducatif : les indicateurs de développement clés
- L'interaction adulte-enfant : comment partager le pouvoir
- Remplacer les éloges et les récompenses par l'encouragement
- Les six étapes de la résolution de conflits
- L'observation des enfants et l'outil d'évaluation des enfants : le COR
- L'outil d'évaluation de la qualité éducative
- Les relations avec les parents

Programme de formation Préscolaire HighScope (PPHS-PSC03)

Dates (20 jours) :

- A partir du printemps 2015
- Par bloc de 1 à 4 jours
- Répartie sur une année complète afin d'intégrer les contenu

Lieu :

Dans votre région administrative ou dans votre ville ou dans votre CPE

Formateurs :

Monsieur Daniel Savaria ou Madame France Cartier
La formation est donnée en français seulement.

Coût :

- À partir de 2 200 \$/personne (Équivalent à 110 \$ /jour de formation) + les taxes applicables
- Forfait clés en main possible à coût moindre.

Le nombre d'inscription est limité à 20 par groupe (minimum de 15).

Bon de commande



Je désire commander _____ exemplaire(s) du DVD

« *L'apprentissage actif, chez les poupons et les trotteurs* »

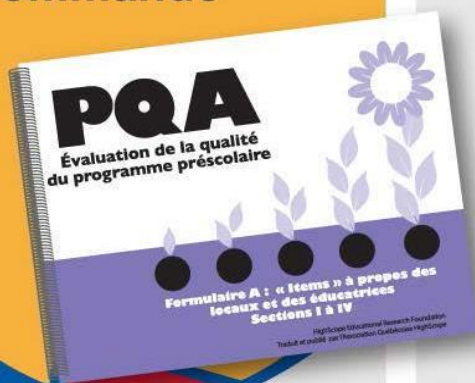
Au coût de 43.50\$ par exemplaire : Total : _____ \$
J'inclus des frais de manutention de 5 \$: Total : _____ \$
TPS 5% : _____ \$
TVQ 9.975% : _____ \$
Total : _____ \$

SVP, faire un chèque au nom de l'Association québécoise HighScope,
237 Avenue Ash, Montréal, Québec, H3K 2R1

Nom : _____
Prénom : _____
CPE ou BC : _____
Adresse : _____
Code Postal : _____ Courriel : _____

Pour toute information additionnelle, veuillez communiquer avec Daniel Savaria au
(514) 758-8224 ou à l'adresse courriel suivante : dsavaria@savacou.com

Bon de commande



Je désire commander _____ exemplaire(s) du document

« *PQA Évaluation de la qualité du programme préscolaire* »

au coût de 20 \$ par exemplaire : Total : _____ \$
J'inclus des frais de manutention de 5 \$: Total : _____ \$
TPS 5% : _____ \$
TVQ 9.975% : _____ \$
Total : _____ \$

SVP, faire un chèque au nom de l'Association québécoise HighScope,
237 Avenue Ash, Montréal, Québec, H3K 2R1

Nom : _____
Prénom : _____
CPE ou BC : _____
Adresse : _____
Code Postal : _____ Courriel : _____

Pour toute information additionnelle, veuillez communiquer avec Daniel Savaria au
(514) 758-8224 ou à l'adresse courriel suivante : dsavaria@savacou.com