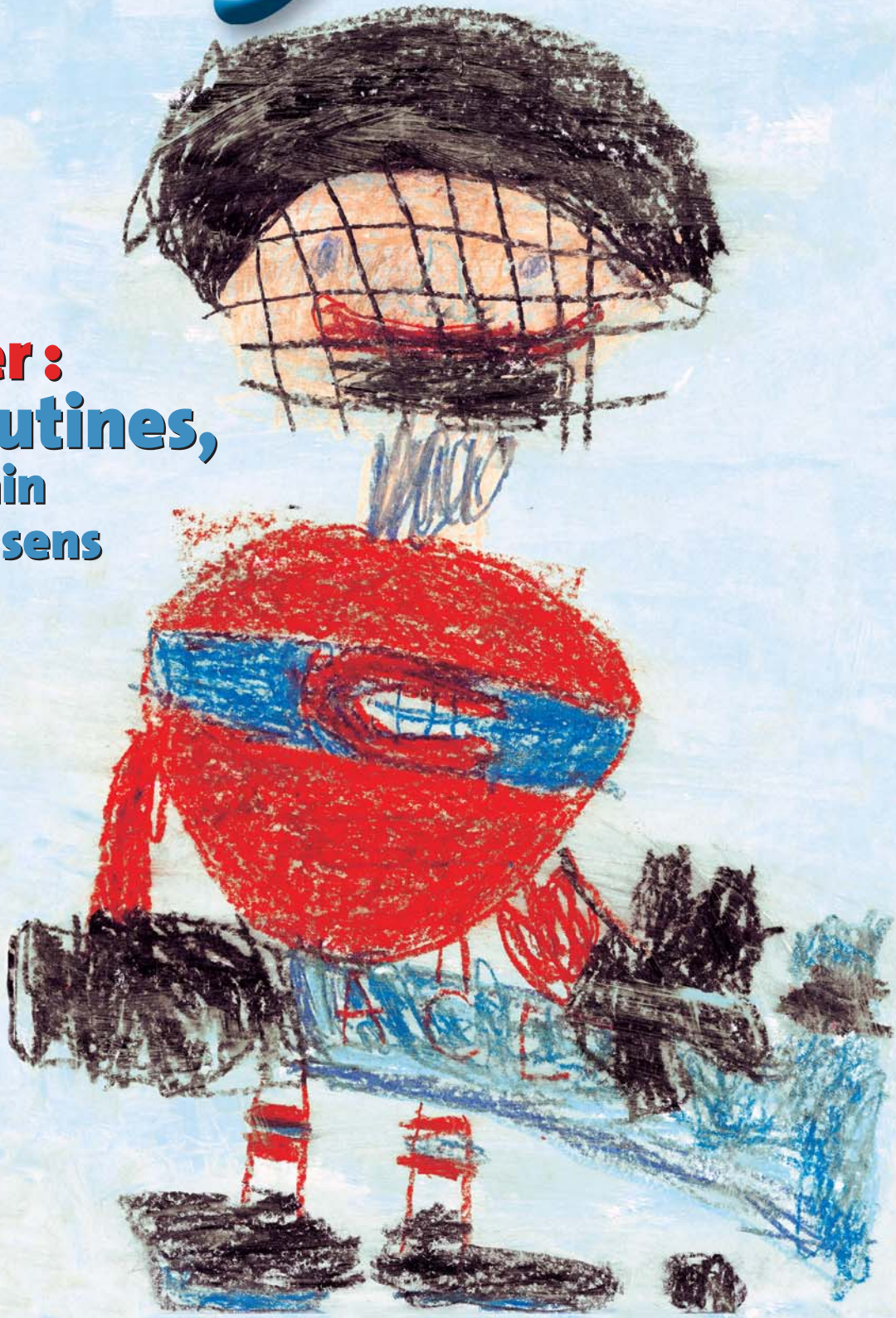


Revue  
**préscolaire**

Vol. 41, No 1 • Janvier 2003

**Dossier :**  
**Les routines,**  
**un chemin**  
**qui a du sens**



# Sommaire

Volume 41, Numéro 1 • Janvier 2003

- 3** **Mot de la présidente**  
*Ginette Beauséjour*
- 4** **24<sup>e</sup> congrès: Prix Monique Vaillancourt Antippa**  
*Louise Camarais*
- 6** **Prévenir au préscolaire: Quoi et comment?**  
*Lucie DeBlois, Nancy Vésina et Catherine Vannieuwenhoven*
- 26** **Mousse-TICs: Exploration des TICs**  
*Francine Salvas*
- 27** **Boutique-à-TICs: Pour les habituées de la navigation**  
*Francine Salvas*
- 29** **Art stram gram: Sophie la vache musicienne**  
*Marie Bletton*
- 31** **Chronique du livre**  
*Louise Allain*
- 33** **Page-conseil destinée à vous, parents**  
*Rita Fortier*



Page couverture:  
Marc-André Nadeau,  
école Jean-De la Fontaine

## Dossier: Les routines, un chemin qui a du sens

- 12** Les activités de routine et de transition à la maternelle  
*Nicole Malenfant*
- 17** La causerie à la maternelle : une routine ?  
*Carole Fisher et Denise Doyon*
- 21** Le message du matin : une excellente façon d'éveiller les enfants à l'écrit  
*Pascale Thériault*
- 23** La routine d'accueil : un moment idéal pour stimuler l'émergence de l'écrit  
*Josée Laflamme*



### L'AÉPQ est un organisme qui a comme rôle d'être :

- un soutien pour tous les adultes qui œuvrent auprès des enfants d'âge préscolaire;
- un porte-parole pour ses membres;
- un centre de ressources qui informe et renseigne ses membres sur les programmes, livres, outils pédagogiques, dernières parutions et récentes études concernant l'enfant de moins de sept ans;
- un agent de relation entre vous et les divers regroupements dont les intérêts et le travail touchent le monde de la petite enfance.

### L'AÉPQ est un outil d'intervention qui vous donne la possibilité :

- d'apporter votre collaboration en publiant dans la *Revue préscolaire* vos idées et vos expériences;
- de vous intégrer à des groupes de recherche qui étudient les projets de loi et les énoncés politiques;
- de préparer des représentations en commission parlementaire.

**L'AÉPQ est un porte-parole actif et entendu** des diverses organisations reliées au monde de l'éducation, tant au niveau des ministères qu'auprès des universités ou de tout autre organisme professionnel et syndical.

**Le mode de fonctionnement de l'AÉPQ** donne la possibilité de planifier, au moment de l'assemblée générale annuelle, les actions à entreprendre à l'échelle provinciale. Il permet également de représenter les régions par les comités de section, et assure la représentativité au plan national par son conseil d'administration

### Devenir membre de l'AÉPQ, c'est :

- s'intéresser activement au monde de la petite enfance;
- choisir de participer aux décisions visant à assurer aux enfants des conditions de vie favorables à leur développement intégral;
- s'interroger avec des collègues sur ce qui pourrait améliorer le mieux-être des enfants;
- se ressourcer auprès d'intervenants de qualité à l'affût des nouvelles découvertes concernant le monde de l'enfance;
- exprimer ses idées;
- se donner l'opportunité d'être informé de la tenue du congrès annuel et d'y participer.

Revue  
**préscolaire**

**DIRECTION :**  
Maryse Rondeau

Judith Lavoie  
Liette Roy  
Suzanne Vaillancourt

**PRODUCTION :**  
Association d'éducation  
préscolaire du Québec

**PUBLICITÉ :**  
Pauline Beauséjour

**CONCEPTION GRAPHIQUE :**  
Les productions doublev. enr.

**RÉVISION :**  
Louise Morin Lefebvre

**IMPRESSION :**  
Regroupement Loisir-Québec

Revue trimestrielle publiée par l'Association d'éducation préscolaire du Québec, Université du Québec à Montréal (local N-R 460), C.P. 8888, succ. Centre-ville Montréal (Québec), H3C 3P8, tél. : (514) 987-3000, poste 6856#.

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. Afin de donner aux auteurs d'articles toute la reconnaissance à laquelle ils ont droit, il importe de préciser que la reproduction d'articles issus de la présente revue n'est autorisée que pour les fins éducatives, en mentionnant la source. En outre, un article publié depuis plus d'un an dans la revue *Préscolaire* peut être reproduit sur un site Web, mais à la condition d'avoir au préalable obtenu l'accord écrit de l'auteur et de l'AÉPQ.

### Conseil d'administration

Ginette Beauséjour  
PRÉSIDENTE

Carole Ménard  
VICE-PRÉSIDENTE

Anne Lesage  
SECRÉTAIRE

Mélanie Boulanger  
TRÉSORIÈRE

Nathalie Guimont  
CONSEILLÈRE

Hélène Bureau  
CONSEILLÈRE

Marie Jacques  
CONSEILLÈRE

Suzanne Pelletier  
CONSEILLÈRE

Suzanne Vaillancourt  
CONSEILLÈRE



## De la routine au rêve,



## il n'y a peut-être qu'un pas!

Certains affirment que, source d'ennui, la routine tue. Grand-père Cailloux, dont le profond amour des enfants nous a si souvent inspirés, nous disait avec tant de conviction que « le rêve est la respiration de l'âme ». Quel paradoxe : notre présence attentive auprès des enfants nous amène à la fois à établir des activités de routine pour les sécuriser, les encadrer, et à créer un espace pour leurs rêves, à aller les rejoindre dans leur imaginaire, leur spontanéité.

**E**n fait, les rites quotidiens que nous mettons en place démontrent notre volonté d'habiter pleinement « l'ici et le maintenant » avec nos merveilleux petits complices de tous les jours. Ces rendez-vous significatifs, remplis de tendresse, reflètent notre intention sincère d'apprivoiser l'autre, c'est-à-dire l'enfant, et de nous laisser rejoindre par lui.

Toute communauté d'apprentissage est d'abord et avant tout une communauté, avec ce que cela comprend de socialisation, de civisme et de sentiment d'appartenance.

Comment arriverons-nous à rompre la monotonie, à mettre de la magie dans tous ces gestes quotidiens? Pourquoi, et comment, faire de ces moments de routine des occasions d'apprentissage? Plusieurs auteurs ont accepté de collaborer à ce numéro de la revue pour partager leur créativité, leur connaissance du développement de l'enfant, leur approche démocratique ainsi que leur point de vue sur le sujet. À la lec-

ture de leurs textes, vous constaterez que chaque situation, si familière et si répétitive soit-elle, porte en elle mille et une possibilités pour tout adulte formé pédagogiquement et conscient de la relation éducative privilégiée qu'il vit avec les enfants de sa classe.

Qu'on me comprenne bien, il ne s'agit pas, par angoisse du futur, de ne rien laisser au hasard et de ne rater aucune occasion pour scolariser l'enfant. Le jeu et la fantaisie peuvent et doivent être au rendez-vous car, comme le remarquait si bien l'auteur André Duval, « l'enfance est cette heureuse et brève période de l'existence où l'on a tout juste assez de conscience pour savourer la joie d'être, et d'inconscience pour ignorer les difficultés de la vie ». En ce début de l'année 2003, le respect de leur enfance est le souhait que nous formulons à tous les enfants de la terre. Il nous appartient de mobiliser toute notre énergie pour réaliser ce rêve en contribuant quotidiennement à créer un monde digne des enfants! ■



Ateliers Côte-Sud  
**Perfectionnement  
en arts plastiques**

**Enseignantes aux maternelles**  
Choix de 20 ateliers de 6 heures

- Pour des activités créatives? Une démarche simple et efficace.
- Déchirage ou découpage, de facile à plus élaboré.
- Modelage, de facile à plus élaboré.
- La sculpture apprivoisée.
- Peinture sculpturale.
- Encore et encore de la peinture!
- Les fantaisies du pinceau.
- Un automne tout en papier... brun.
- Vent d'automne.
- Halloween.
- Vent d'hiver
- Noël, une fête réinventée...
- Un printemps de découvertes!
- Le printemps au pays des ovipares.
- L'été, les arts plastiques sortent dehors
- Des insectes fascinants.
- Marottes et marionnettes.
- Découvrir le corps humain.
- L'évolution graphique des dessins d'enfants.



**Dominique Carreau**

Spécialiste des arts plastiques à la petite enfance

**(450) 585-7414**

Télex : (450) 585-4139

[dominique.carreau@sympatico.ca](mailto:dominique.carreau@sympatico.ca)

<http://www.lmssoft.com/DominiqueCarreau>



## Prix Monique-Vaillancourt-Antippa



Monique  
Vaillancourt-Antippa

Louise Camarais, Professeure à l'Université du Québec à Montréal

Rendre hommage à une amie et collègue dont les qualités et l'engagement sont reconnus par tous ceux qui ont eu la chance de la rencontrer et de travailler avec elle n'est pas chose facile. Il faut décidément faire un choix qui met en évidence les traits essentiels d'une personnalité aussi riche.

conduit tout naturellement à se questionner sur le développement affectif des enfants et sur leur besoin de sécurité. Elle entreprend dès lors une maîtrise à l'UQAM dans ce domaine. Parallèlement, les étudiantes en formation des maîtres commenceront à profiter de son expertise puisqu'elle sera appelée à donner des cours sur l'organisation de l'environnement éducatif au préscolaire. Pendant plus de 17 ans, avec un engagement dont peu sont capables, elle cumulera travail à temps plein comme enseignante au préscolaire, études et enseignement universitaires.

## Hommage à Jocelyne Morin



De gauche à droite:  
Ginette Beauséjour, Sophie Antippa, madame Jocelyne Morin, M. Morin et Justin Antippa

**D**epuis de nombreuses années, Jocelyne Morin s'intéresse à la petite enfance. Ayant complété ses études à l'école normale Eulalie-Durocher, à Saint-Lambert, elle est engagée à la commission scolaire Jacques-Cartier comme éducatrice au préscolaire. Déjà, elle se distingue dans son milieu de travail par son humour, sa jovialité et sa capacité à gérer plusieurs dossiers à la fois. Au cours des années 1970, préoccupée par le développement de l'autonomie des enfants de sa classe de maternelle, elle privilégie le travail en ateliers et élabore ses propres outils de travail (ex. : tableau de pro-

grammation). Elle accueille les parents, qui sont toujours les bienvenus. D'ailleurs, pour certains, la classe de maternelle de Jocelyne devient un lieu de rencontre, d'échanges et de formation continue. Au sein de l'école, Jocelyne contribue à sortir le préscolaire de son isolement en exigeant de participer à toutes les rencontres ou activités prévues pour les enseignantes du primaire. Son souci de faire évoluer la cause du préscolaire l'amène également à participer à plusieurs congrès du préscolaire, que ce soit à titre d'enseignante ou d'animatrice d'ateliers.

L'analyse de sa pratique d'enseignement la

Très tôt, Jocelyne Morin comprend l'importance qu'il faut accorder à la petite enfance et au développement de la cause du préscolaire. Elle s'inscrit donc au doctorat et, très rapidement, elle est engagée comme professeure à l'UQAM à titre de spécialiste, responsable du dossier du préscolaire. Elle en profite pour mettre en place un groupe de réflexion en éducation préscolaire (GREP) composé d'enseignantes du milieu scolaire, de conseillères pédagogiques et de professeurs universitaires.

En 1994, dans le cadre de la révision du programme en éducation préscolaire et en enseignement primaire, elle est chargée du dossier qu'elle pilotera avec une très grande maîtrise. Durant ce mandat, elle veillera à ce que le préscolaire ait une plus grande place dans la formation des futurs enseignantes.

Une partie importante de son temps est consacrée à l'écriture. En effet, elle publie deux livres avec Jean-Claude Brief, professeur à l'UQAM: *L'autonomie humaine : une victoire sur l'organisme* en 1995, et *Comprendre l'éducation : réflexion critique sur l'éducation* en 2001. Ces livres sont actuellement des ouvrages de référence pour de nombreux étudiants, enseignants et professeurs en sciences de l'éducation. En 2002, elle réussira un travail de synthèse avec la parution de *La maternelle. Histoire, fondements, pratique*. Comme le souligne Candide Pineault dans la préface, « Ce livre dote la littérature québécoise d'un ouvrage qui servira avantagement aux personnes

intéressées à l'éducation des jeunes enfants, et plus spécifiquement aux enseignants. »

Jocelyne Morin s'est également investie au plan de la coopération internationale dans le cadre de la réforme de la formation initiale des maîtres de la Guinée, en Afrique. Depuis 1998, les professeurs des écoles normales ainsi que les conseillers pédagogiques superviseurs de stages profitent de ses connaissances et de son expertise pour développer des pratiques d'enseignement davantage centrées sur l'enfant.

Enfin, parallèlement à toutes ses fonctions, elle a dirigé et dirige toujours des étudiants dans leurs mémoires de maîtrise ou thèses de doctorat. Sa compétence à gérer de manière efficace différents dossiers fait en sorte qu'elle est sollicitée à l'université pour participer à de nombreux comités. Elle fait également plusieurs communications, anime des sessions de formation dans différents organismes et milieux scolaires, et a accepté, entre autres choses, de s'engager dans la section canadienne de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP).

Ce bref aperçu des éléments les plus mar-

quants du cheminement professionnel de Jocelyne nous laisse entrevoir une femme d'action, une femme de réflexion et une femme de passion pour tout ce qui touche la petite enfance. Mais pour ceux qui la côtoient de plus près, elle est également une femme qui a réussi à concilier sa vie personnelle et sa vie professionnelle. Elle est mariée et mère de trois enfants, Emmanuelle, Magalie et Jasmin, et bientôt elle sera l'heureuse grand-maman d'un petit-fils. La famille et les amis sont toujours les bienvenus chez elle, sa porte est grande ouverte. Elle reçoit de façon régulière dix, vingt, trente personnes autour d'un bon repas qu'elle a concocté elle-même. Heureusement, comme elle le souligne, son chalet aux Trois-Lacs lui permet de se ressourcer, de faire le plein d'énergie. Amoureuse de la nature, elle se réserve des moments privilégiés pour marcher dans la forêt, se promener en barque sur le lac ou tout simplement rêvasser au bord de l'eau. De plus, elle aime bien fouiner dans des boutiques à la recherche d'un je-ne-sais-quoi qui pourrait faire plaisir à quelqu'un. Attentive aux autres, elle a toujours une petite carte

de souhaits, qu'elle a fabriquée de ses mains, à faire signer pour un collègue, un ami ou quelqu'un de sa famille.

Femme d'exception, elle a su conserver, tout au long de sa carrière, cette spontanéité et cette transparence qui la singularisent. Son intégrité et sa rigueur professionnelle, son engagement et sa ténacité sont une inspiration pour les étudiantes en formation des maîtres et les professionnelles de la petite enfance. Elle a également cette capacité de rendre les autres meilleurs, de leur permettre de se dépasser pour réaliser leurs propres objectifs. Praticienne dans le cœur, professeure dans l'âme, elle a d'ores et déjà laissé sa marque dans l'histoire et l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. Avoir fait connaître et aimer le préscolaire à des étudiantes en formation des maîtres et à des enseignantes de carrière tout en les conduisant à une pratique intelligente, pour reprendre les mots de Candide Pineault, tel est son mérite.

Merci Jocelyne! Félicitations pour ce beau travail! Nous comptons sur toi pour ce qui reste encore à faire! ■

LA DIRECTRICE DE LA REVUE PRÉSCOLAIRE,

MARYSE RONDEAU

HONORÉE



Le 10 décembre dernier, le prix Denise-Véronneau, doté d'une bourse de 7000 \$, a été remis à Maryse Rondeau, qui a complété une maîtrise en éducation – profil recherche – à l'Université du Québec à Montréal sous la direction de la professeure Jocelyne Morin. Elle a terminé le programme avec la mention « Excellent » pour son mémoire intitulé : *Étude empirique de la coopération chez l'enfant de niveau préscolaire dans une démarche développementale.*

Au nom de tous ses collègues, nous tenons à la féliciter et à lui souhaiter beaucoup de succès dans ses nouveaux projets.

# Prévenir au préscolaire : **quoi et comment?**

Pour faire suite à la réflexion amorcée par le dossier portant sur la mathématique au quotidien (*Revue préscolaire*, vol. 40, n° 3, août 2002), nous vous offrons un article fort intéressant sur la prévention des difficultés d'apprentissage en mathématiques à l'éducation préscolaire. Cet article paraîtra en deux volets et vous trouverez le complément à cette première partie dans le prochain numéro, soit celui d'avril 2003. Alors que le contexte de la prévention se situe en géométrie dans la première partie, il se situera en contexte numérique à l'intérieur de la deuxième partie.

Lucie DeBlois, professeure à l'Université Laval, Nancy Vézina, professeure à l'Université d'Ottawa, et Catherine Vannieuwenhoven, chargée de cours à l'Université Louvain-La-Neuve

Est-il possible de prévenir des difficultés d'apprentissage en mathématiques au moment où les élèves sont à la maternelle? Il faut pour cela définir ce que nous entendons par prévention. En effet, une même activité pourra être considérée préventive ou non selon les relations de cause à effet ou selon les relations de dépendance établies entre l'activité et le but visé à l'intérieur d'une perspective. Nous définissons une perspective comme étant à la fois un contexte et une vision temporelle qui permet l'étude des relations entre une activité et son but.

Illustrons ces propos par un exemple du quotidien. Fumer est une activité qui procure certaines satisfactions au fumeur. Ces satisfactions sont ressenties immédiatement. Cette activité semble donc répondre à un besoin dans une perspective à court terme. Il est possible que les personnes fumeuses portent une attention particulière à la satisfaction de ce besoin dans cette perspective, ce qui les conduit à poursuivre cette activité. Il est aussi possible que cette activité soit située à l'intérieur d'une autre perspective comme la qualité de vie ou la durée de vie. En situant cette activité à l'intérieur d'une perspective différente, il devient possible de réfléchir sur la relation existant entre le tabagisme et le goût ou l'odorat, ou encore entre le tabagisme et la maladie. Les personnes fumeuses pourront alors choisir de satisfaire un besoin soit dans une perspective à court terme ou à long terme. Il faut préciser que certaines contraintes physiques liées au sevrage pourront jouer sur les choix réalisés. Toutefois, retenons que pour faire un choix, il est nécessaire de situer une *activité à l'intérieur d'une perspective*. En effet, le fait de contextualiser l'activité permet d'identifier le type de relation existant entre une activité et son effet ou une de ses conséquences.

Enfin, l'étude du type de relation entre une activité et ses effets conduit ensuite à reconnaître s'il est possible de faire de la prévention ou non.

Contextualisons la notion de prévention dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques. Par exemple, il est possible de réaliser une activité de construction avec des blocs pour ce qu'elle apporte dans une perspective ludique, de développement social ou encore de développement cognitif. L'article de Doucet (2000) donne d'ailleurs des exemples liés aux deux dernières perspectives. Toutefois, pour accorder un but social ou cognitif à une activité, il est nécessaire de connaître certains éléments du développement social ou du développement cognitif de l'élève. Il en est de même des mathématiques. Pour situer l'activité des blocs dans une perspective mathématique, il devient nécessaire de connaître les concepts et les parcours qui seront exploités durant la scolarité des élèves afin de prendre en considération la construction progressive des apprentissages. C'est ce qui donne à penser qu'une activité pourra éventuellement permettre de prévenir une difficulté durant l'apprentissage des élèves. Par exemple, les mathématiques pourraient conduire à organiser la pensée au



moment de réfléchir sur un problème. Dans le cadre de cet article, nous présenterons donc une réflexion qui situe certaines activités portant sur l'étude de figures et des relations entre elles, en fait des activités qui font intervenir le sens spatial, puis des activités dans lesquelles il est possible de susciter le développement du sens numérique chez les élèves.

## **À la maternelle : situer les activités dans un contexte géométrique**

Nous discuterons certaines activités qui sont déjà utilisées dans la classe de maternelle. Toutefois, nous les situerons dans un contexte géométrique afin de comprendre comment ces dernières peuvent susciter le développement d'un sens spatial chez les enfants. Nous réfléchirons donc sur des activités de découpage, de construction, de comparaison et de classification. C'est donc ici que commencera notre réflexion sur les activités qui pourraient susciter le développement de connaissances permettant aux petits de « voir » des objets en deux dimensions ou en trois dimensions.

## CLASSER DES OBJETS À DEUX ET TROIS DIMENSIONS

Plusieurs activités quotidiennes vécues par les enfants de la maternelle peuvent devenir des occasions pour développer des habiletés de classification qui sont des outils indispensables au développement d'une pensée géométrique (Senechal, 1990). Prenons, par exemple, le rangement des jouets. Habituellement les élèves sont invités à classer selon l'identité des objets (les blocs avec les blocs, les billes avec les billes, etc.). Serait-il possible, par l'entremise de cette tâche, de susciter une réflexion de nature géométrique? Et si nous invitons les élèves à observer d'autres caractéristiques des objets, les caractéristiques géométriques (la forme globale, le nombre de faces, de côtés, etc.)? Une activité de rangement peut ainsi devenir une occasion d'identifier des ressemblances et des différences entre des objets familiers. Ainsi, les blocs de bois peuvent avoir des caractéristiques communes avec les dés à jouer. Les ballons, les balles et les billes peuvent former une famille d'objets qui roulent parce qu'ils ont la caractéristique d'être sphériques. La rondeur de l'horloge peut ainsi être comparée à la rondeur des assiettes en carton du centre de bricolage. Et les exemples peuvent être infinis.

## JOUER AVEC DEUX ET TROIS DIMENSIONS

Vous observez des élèves qui s'amuse à défaire et à refaire leurs constructions avec les blocs. Si le but visé par l'intervenante est de réaliser une activité de prévention en géométrie, elle observera cette activité dans une perspective de développement géométrique. Quels critères permettront de s'assurer que nous observons dans une perspective de développement géométrique? Une connaissance des activités réalisées à l'école primaire pourrait nous guider.

En 5<sup>e</sup> année, Jo doit trouver le périmètre d'une figure complexe<sup>1</sup>. Sur la feuille, seule la mesure de certains côtés de la figure est indiquée. L'élève doit donc trouver la mesure de tous les côtés avant de donner le périmètre. Il sait mesurer une longueur. De plus, il explique que le périmètre de la figure qui

est sur la feuille correspond au contour de cette figure. Comment expliquer sa difficulté à calculer le périmètre de la figure proposée? En observant Jo, nous constatons qu'il attribue une mesure de longueur aux côtés par une estimation visuelle, sans les mesurer. Cette estimation pourrait donner un résultat juste s'il utilisait certaines connaissances. Par exemple, il pourrait découper la figure complexe en figures connues comme le carré ou le rectangle. Par la suite, sachant qu'une figure carrée a quatre côtés de même longueur, il pourrait déduire la longueur d'un côté à partir de la longueur d'un autre côté de la même figure. Un peu plus tard, nous comprendrons que Jo fonctionne ainsi parce qu'il ne reconnaît pas qu'il est possible de découper sa figure complexe<sup>2</sup>. Comment donner à Jo le droit de découper une figure complexe en figures connues?

Une exploitation des activités dans un contexte géométrique pourrait permettre aux élèves d'apprendre à voir autrement. Une activité de découpage pourrait leur donner l'occasion de refaire la figure initiale, mais d'une autre façon. Par exemple, une figure carrée pourrait être découpée selon les deux diagonales ou encore à la suite d'un premier puis d'un second pliage en deux. Les enfants pourraient alors y reconnaître quatre triangles ou quatre petits carrés. Ils pourraient ensuite les disposer à nouveau en choisissant de modifier ou non la forme de la figure. Une discussion à partir de cette expérimentation pourrait permettre aux élèves d'identifier à quel moment il a été possible de refaire la figure initiale et d'expliquer comment ils ont pu réaliser cette construction. *Ils seraient aussi en mesure d'identifier ce qui empêche de réaliser une construction semblable.* La même expérimentation réalisée avec une figure rectangulaire permettrait aux enfants d'identifier ce qui diffère cette figure d'une figure carrée.

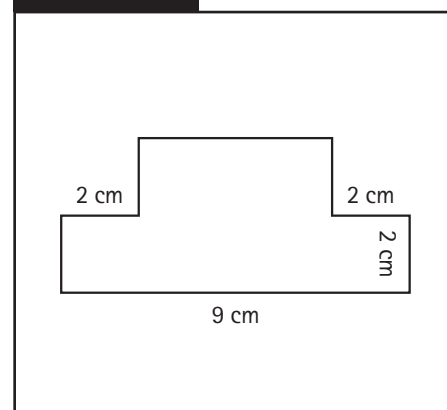
Durant leur primaire, les élèves auront aussi à développer des connaissances relatives à des objets en trois dimensions. Reprenons les activités que les élèves réalisent avec des blocs. À cette occasion, l'ajout d'une contrainte comme « Crois-tu qu'en refaisant la même construction horizontalement tu utili-

seras plus de blocs, moins de blocs ou autant de blocs? » pourrait favoriser certaines observations. Par exemple, les enfants pourraient prendre conscience que la mesure du volume d'un solide reste inchangée lorsque l'orientation du solide est modifiée. Il est aussi possible d'inviter les élèves à comparer leurs constructions en leur demandant si elles contiennent plus, moins ou autant de blocs. En vérifiant leurs hypothèses, ils en viendront à reconnaître que *la perception visuelle peut être trompeuse*. Par exemple, ils observeront que la hauteur n'est pas le seul critère qui permet de déterminer la quantité de blocs nécessaires à la construction. En outre, ils seront amenés à anticiper et à vérifier leurs hypothèses.

Il est enfin possible de réaliser des activités liées aux habiletés de visualisation en proposant à l'élève de faire le dessin d'une construction en trois dimensions selon différents points de vue. Par exemple, l'élève pourrait dessiner la vue de face de sa construction ou encore la vue de haut. Une activité de ce genre permet une première prise de conscience par l'élève de la composition des objets tridimensionnels (hauteur, longueur et profondeur).

En expérimentant le découpage, le déplacement de différentes parties d'une construction ou encore le passage d'une construction en trois dimensions à un dessin en deux dimensions, il est possible de susciter le développement d'une réversibilité de la pensée (Piaget, 1948). En outre, l'exploitation de telles activités permet aux élèves de développer un rapport particulier aux mathématiques en créant des solutions originales et personnelles.

### Annexe 1



1. Voir l'annexe 1

2. Cette observation a été réalisée par M<sup>me</sup> Marie-Andrée Létourneau au moment d'une expérimentation dans le cadre du cours *Difficultés d'apprentissage en mathématiques*. Je remercie M<sup>me</sup> Létourneau de nous avoir fait partager cette observation.

# Prévenir au préscolaire : quoi et comment?

## DESSINER, CONSTRUIRE ET DÉCRIRE

Plusieurs activités de dessin pourraient être situées dans un contexte géométrique. Par exemple, lorsque les élèves réalisent le dessin de leur maison et le décrivent, ils utilisent un vocabulaire particulier aux figures géométriques : le carré, le triangle, le cercle ou le rectangle. La construction de cette même maison avec les blocs pourrait être l'occasion de privilégier le vocabulaire spécifique aux objets à trois dimensions : le cube, le prisme, la boule ou la pyramide. Ces deux contextes (2D et 3D), exploités en parallèle, pourraient susciter l'émergence de discussions portant sur l'importance de choisir les mots qui représentent bien l'objet auquel on réfère afin de faciliter les échanges entre eux. L'utilisation de ce vocabulaire pourrait faciliter les échanges au moment d'observer des constructions du quartier ou encore des éléments de l'environnement. Pourquoi susciter la mise en place d'un vocabulaire? Comment ce type d'activité permet-il de prévenir des difficultés durant l'apprentissage?

Pour répondre à ces questions, attardons-nous aux interventions qui cherchent à familiariser les élèves avec la géométrie enseignée au secondaire. L'apprentissage de la géométrie visera, entre autres, à susciter le développement d'un raisonnement déductif par le biais de l'élaboration de démonstrations.

Toutefois, pour susciter le développement d'un raisonnement déductif, les élèves utiliseront, entre autres, une variété de connaissances sur les figures géométriques et sur les relations entre les figures géométriques. Par exemple, à la fin du secondaire, les enseignants demanderont à leurs élèves de justifier une affirmation comme « la somme des angles d'un triangle correspond à  $180^\circ$  ». Pour ce faire, les élèves pourront, entre autres, découper les sommets du triangle et assembler les différents angles, formant ainsi un angle de...  $180^\circ$ . Pour expliquer, pour argumenter ou pour justifier, les élèves ont besoin de mots pour exprimer les relations et pour identifier les objets auxquels ils réfèrent. S'approprier un vocabulaire reflétant les idées auxquelles ils réfèrent le plus justement fait partie intégrante du développement du raisonnement géométrique (Senechal, 1990).

## COMPARER LES CONSTRUCTIONS EN DEUX ET EN TROIS DIMENSIONS

Spontanément, les élèves comparent la hauteur ou la longueur de leurs constructions. Ils vont d'abord rapprocher leurs constructions. Ils peuvent aussi superposer leurs dessins pour regarder, par transparence, si leurs figures « s'égalisent ». Toutefois, il arrive que des procédures comme la superposition ou encore le rapprochement ne soient pas possibles. Il leur faut alors utiliser un matériel intermédiaire.

Dans le cas où ils chercheraient à comparer les hauteurs de deux constructions, ils utiliseront une ficelle, un bâtonnet, la longueur de leur main ou encore la longueur d'un soulier. Dans le cas où ils désireraient comparer la surface d'un dessin, ils devront utiliser un matériel qui permet de recouvrir. C'est à ce moment qu'ils utiliseront une forme carrée, triangulaire ou rectangulaire. Ils chercheront alors à dénombrer la quantité de formes nécessaires pour évaluer la construction. Les manipulations réalisées permettront aux élèves d'expérimenter la juxtaposition de plusieurs bâtonnets ou de plusieurs formes rectangulaires, ou encore le report du bâtonnet ou de la forme choisie. Nous verrons apparaître différentes façons de reporter ce matériel qui sert d'intermédiaire. Certains élèves reporteront en utilisant la main ou le doigt entre chaque report alors que d'autres traceront un trait pour laisser le moins d'espace possible entre chaque report. Une discussion sur la variété de procédures utilisées pourra amener des prises de conscience importantes chez les élèves. Par exemple, ils reconnaîtront que la façon de reporter le matériel a une influence sur le nombre obtenu. Ils pourront aussi constater que plus le matériel est court ou étroit, plus le nombre obtenu est grand. Un partage sur les procédures originales et personnelles des élèves permettra des remises en question qui feront progresser les élèves. Ces prises de conscience faciliteront, entre autres, la compréhension de la transformation de la mesure des mètres en centimètres ou des mètres carrés en centimètres carrés. Ces expérimentations et ces prises de conscience sont aussi possibles dans le cas où les élèves chercheraient à comparer combien peut « contenir » un solide. À ce moment, le matériel change. Nous verrons apparaître l'eau, le sable ou le sel permettant

de remplir un solide. Peu à peu, les élèves apprendront à coordonner le nombre et les unités de mesure utilisées.

En conclusion, afin que l'étude de la géométrie ait un sens pour l'enfant, elle doit s'enraciner dans le monde qui l'entoure. C'est à partir des structures et des objets que l'enfant côtoie quotidiennement qu'il lui est possible de construire une première réflexion de nature géométrique. Les chercheurs en didactique s'entendent pour dire que durant leur scolarité, les élèves ne vivront pas le même type d'activités géométriques et ne seront pas initiés au même type de raisonnements. Par exemple, Houdement et Kuzniak (1999) distinguent le raisonnement constructif d'un raisonnement déductif. Le premier permet à l'élève de créer des relations entre ses observations pour déduire à la suite d'un pliage ou d'un découpage, alors que le deuxième conduit l'élève à créer des relations à partir des différentes propositions mathématiques. Les expérimentations des élèves suscitent le développement de certaines représentations et ces dernières alimentent l'observation des élèves. Ils commencent à « voir » les figures autrement. La recherche de Rabello de Castro, Medalha, Fainguelernt (1999) a permis de remarquer que des représentations simplistes des figures auraient une influence sur l'évaluation des caractéristiques de ces figures. De plus, l'habitude à expliquer et à justifier pourrait aider au développement de la visualisation et, plus globalement, au développement du raisonnement mathématique. ■

## RÉFÉRENCES

- DOUCET, MANON. *Les blocs : la construction d'un univers social et cognitif*, Revue préscolaire, vol. 38, no 1, 2000, p.13-21.
- HOUEMENT, CATHERINE et KUZNIAK, ALAIN. *Réflexions sur l'enseignement de la géométrie pour la formation des maîtres*, Grenoble, Grand N, 1999, p.65-78.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1948, 248 p.
- RABELLO DE CASTRO, MEDALHA et FAINGUELERNT. « La visualisation dans l'étude de la géométrie spatiale », *Les liens entre la pratique de la classe et la recherche en didactique des mathématiques*, Actes de la CIEAEM 50, Neuchâtel 1999, p.128-131.
- SENECHAL, M. *On the shoulders of giants: New approaches to numeracy*, Washington, DC, National Academy Press, 1990, p.139-181

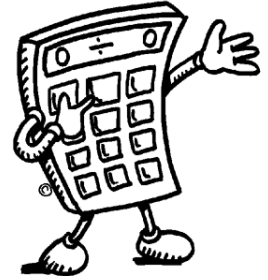


# La calculatrice :

## Un interlocuteur mathématique pour l'enfant!

Renée Caron, directrice de la revue *Instantanés mathématiques*

Il est difficile d'imaginer qu'on puisse encore hésiter à confier une calculatrice à de jeunes enfants. On semble avoir peur qu'ils deviennent paresseux, dépendants, et qu'ils n'apprennent pas à compter. Pourtant, on retrouve de nombreuses personnes dépendantes de la calculatrice parmi celles qui ont trimé dur pour tenter de maîtriser les tables d'addition et de multiplication ainsi que les techniques de calcul. Il semble donc que ce ne soit pas la calculatrice qui crée la dépendance mais un sentiment d'incompétence ou de manque de contrôle dans les situations de calcul.



**A** lors de quoi a-t-on peur? Si on croit que tout individu construit ses connaissances par son interaction avec son environnement et les personnes qui y vivent, pourquoi l'enfant ne construirait-il pas au moins une partie de ses connaissances mathématiques en utilisant comme interlocuteur mathématique un outil fort répandu dans son environnement, la calculatrice?

### Ce que nous apprend la recherche

La calculatrice ne semble pas représenter de danger pour les apprentissages mathématiques des jeunes enfants, bien au contraire. Il n'existe probablement aucun changement pédagogique en éducation qui a fait l'objet d'autant de recherches que celui de l'introduction de la calculatrice en classe. Voici les résultats d'un test effectué au Royaume-Uni (Projet CAN : Calculator-Aware Number) au cours duquel les élèves utilisaient la calculatrice pour faire des apprentissages sur les nombres dans un contexte relativement spontané, c'est-à-dire un contexte dans lequel une bonne partie des problèmes explorés avec la calculatrice venaient des élèves. On ne leur enseignait pas de techniques de calcul mais ils ont passé le même test que tous les autres enfants de huit ans du Royaume-Uni.

Ce test contenait 36 items qui ne portaient cependant pas tous sur les nombres et les opérations. Les élèves des écoles participantes ont obtenu des résultats significativement plus élevés (10,8 %) que ceux des élèves des autres écoles de leur comté pour 28 des 36 items du test alors qu'ils obtenaient des résultats légèrement moins élevés (2,9 %) pour 7 items (Shuard et al.). Ces résultats sont typiques de nombreuses recherches : même quand on les soumet aux tests visant à évaluer l'ap-

prentissage dans un contexte traditionnel, les élèves qui utilisent une calculatrice ont de meilleurs résultats que ceux qui ne l'utilisent pas.

### L'observation des régularités dans la suite des nombres

Beaucoup d'enfants ont déjà fait quelques incursions dans le monde de la mathématique à l'aide de la calculatrice, et on peut souvent partir de ce qu'ils ont expérimenté individuellement pour aller plus loin. Examinons quelques exemples de situations auxquelles le jeune enfant du préscolaire peut s'intéresser. Il enfonce les touches  $1 + 1 = 1$  et la calculatrice affiche 2. « Qu'est-ce que ça veut dire? Qu'arriverait-il si j'appuyais de nouveau sur la touche d'égalité? Et si j'appuyais encore et encore? » Et oui! La calculatrice affiche la suite des nombres. En continuant à enfonce la touche d'égalité, on va se rendre à 10. « Et, qu'est-ce qui va arriver ensuite? » C'est peut-être à ce moment que les élèves découvriront comment s'écrivent des nombres qu'ils entendent dire par les adultes et qu'ils prononcent eux-mêmes quand ils s'amuse à réciter la comptine des nombres.

Si la construction de cette suite nous semble banale, c'est que nous savons déjà les réponses et que nous n'avons pas vécu les émotions que vit le jeune enfant dans l'attente du prochain nombre que la calculatrice affichera. Même si ce moment est court, il s'y passe beaucoup de choses : d'abord une anticipation, si floue soit-elle, car l'enfant s'attend à quelque chose, puis le réconfort de voir son anticipation confirmée ou la déception de la voir infirmée et, dans les deux cas, une ou plusieurs questions : « Mais comment ça marche? Pourquoi est-ce que ça marche comme ça? » Etc.

Au moment où la régularité ramènera le zéro précédé de 2 avec le nombre 20, l'élève découvrira

une autre régularité avec laquelle il devra composer dans la prédiction ou l'anticipation des prochains nombres : le changement des dizaines selon un ordre identique à celui des unités à tous les dix nombres.

À mesure qu'ils progressent dans la suite des nombres, on peut, individuellement ou collectivement, leur demander de faire un arrêt pour aller écrire au tableau le nombre affiché par leur calculatrice, puis de prédire le prochain nombre qu'elle affichera et de l'écrire. Avant que les enfants ne vérifient leur prédiction avec la calculatrice, on peut leur demander de se prononcer sur les prédictions de leurs camarades et de justifier leur accord ou leur désaccord. Les réponses des élèves ne sortiront pas d'un traité sur la théorie des nombres, mais elles exprimeront ce qu'ils ont observé au sujet de la suite et ce qu'ils commencent à découvrir au sujet de ses régularités.

Plus tard, on pourra leur présenter des situations hypothétiques comme : « Si Nicholas est arrivé au nombre 22 en comptant avec sa calculatrice, quel sera le prochain nombre? » On pourra aussi leur demander : « Quel était le nombre précédent? ». Comme ils ne pourront pas vérifier immédiatement leur « réponse » avec la calculatrice, cela leur donnera peut-être l'occasion de construire un peu de théorie sur les nombres comme : « C'est toujours un 2 qui vient avant le 3 (sous-entendu, aux unités ou au dernier chiffre) ». Alors, puisque la calculatrice est déjà rendue à 23, au lieu de vérifier si c'est bien 22 qui vient avant 23, on va vérifier s'il y a toujours un 2 avant le 3. On pourra le vérifier pour 32 et 33, 42 et 43, ... et même 102 et 103, etc. Les jeunes enfants acceptent volontiers de prendre la mesure d'eux-mêmes dans un contexte comme celui-ci, ce qui est sécurisant pour eux puisque la validation de leurs prédictions ou anticipations peut se faire facilement.

Les élèves pourront ensuite observer que le nombre des dizaines ou le premier chiffre des nombres change tout de suite après avoir eu 9 à la position des unités, le dernier chiffre du nombre. On pourra aussi leur demander pourquoi ça se

1. Nous avons utilisé le caractère gras pour représenter les touches de la calculatrice.

# La Calculatrice :

## Un interlocuteur mathématique pour l'enfant!

passer comme ça et donner le signal de la grande aventure de la découverte de notre système positionnel. Évidemment, les élèves auront tout leur primaire pour répondre à cette question et aux nombreuses autres qui viendront à la suite de celle-ci. Il ne s'agira pas ici de se mettre à enseigner que notre système de numération est un système positionnel dont la base est le nombre 10, mais tout simplement d'écouter et de prendre en note leurs propositions d'explication et d'inviter les élèves à les vérifier à la lumière de leurs expériences au fur et à mesure qu'ils feront de nouvelles observations avec ou sans la calculatrice.

Je vous laisse le plaisir de découvrir tous ce que vos élèves pourront observer si vous leur proposez d'explorer la suite qu'on obtient à partir de  $2 + 2 = = = \dots$

### L'observation de régularités dans la suite des opérations

Revenons à  $1 + 1 = = \dots$ , et demandons à l'élève ce qu'il devra faire exactement pour obtenir 3 comme résultat. Ici, il faut être un peu plus précis, mais l'enfant le sait s'il a fait des activités comme celles mentionnées plus haut. Il y a  $1 + 1 = =$ , bien sûr, mais il y a aussi  $1 + 2 = =$  et  $2 + 1 = =$  puis  $3 + 0 = =$  et  $0 + 3 = =$ . Peut-être que pour certains il y aura aussi  $1 + 1 + 1 = =$ . Il y a déjà beaucoup de mathématiques dans ces résultats. Pour donner suite à ces observations ou découvertes, une première chose à faire avec les élèves sera de vérifier si les résultats obtenus avec la calculatrice expriment ce qui se passe dans la réalité. On pourra le faire avec des jetons, des crayons, des élèves de la classe, etc.

Si les élèves ne le remarquent pas, on pourra attirer leur attention sur le fait qu'on obtient le même résultat avec  $1 + 2 = =$  et  $2 + 1 = =$ , et leur demander si ce sera pareil avec  $2 + 3 = =$  et  $3 + 2 = =$  ou avec  $1 + 3 = =$  et  $3 + 1 = =$ . Pour s'assurer que les élèves développent une certaine confiance envers cette propriété de l'addition qu'est la commutativité, on pourra leur suggérer de l'essayer avec des nombres de leur choix et d'écrire les additions et leurs résultats au tableau ou sur une grande feuille, si on veut le conserver.

Une autre observation intéressante est celle du rôle du zéro dans une addition. Si on obtient 3 comme résultat avec  $3 + 0 = =$  ou  $0 + 3 = =$ , qu'est-ce qu'on obtiendra avec  $2 + 0 = =$ , avec  $0 + 5 = =$ , avec  $20 + 0 = =$ , etc. Encore une fois, on pourra suggérer aux élèves de le vérifier avec des nombres de leur choix. Il faudra aussi s'assurer qu'ils peuvent expliquer comment se concrétisent ces

résultats dans des situations réelles.

Enfin, une autre piste nous est suggérée par l'associativité de l'addition. Quand j'ai  $1 + 1 + 1 = =$ , je peux le remplacer par  $1 + 2 = =$  ou par  $2 + 1 = =$  et obtenir le même résultat. Alors, par quoi est-ce que je pourrais remplacer  $5 + 1 + 1 = =$  ou  $10 + 1 + 1 = =$  ?

Comme dans le cas de la suite des nombres, on pourra proposer des situations comme : « J'ai fait une addition avec ma calculatrice et mon résultat est 4. De quelle addition s'agit-il ? » On pourra laisser les élèves en trouver autant qu'ils peuvent et leur proposer de les prendre en note et de faire des observations à partir de ce qu'ils ont noté.

Il y a peu d'élèves qui auront besoin d'apprendre leurs « complémentaires » des premiers nombres après avoir fait de telles explorations avec leur calculatrice.

### La constante automatique, une découverte à la portée des enfants du préscolaire

Il y a une autre chose que les élèves peuvent et doivent même apprendre assez tôt : ce sont les caractéristiques du fonctionnement d'une calculatrice et de la leur en particulier. Il suffira d'une légère variante des explorations précédentes pour les amener à observer un comportement de la calculatrice intéressant et utile, celui de la constante automatique, tout en s'initiant à une démarche d'analyse de son fonctionnement.

La constante automatique se manifestait déjà dans les suites  $1 + 1 = = =$ , mais ce qu'il faut savoir, c'est qu'on aurait pu faire compter la calculatrice par 1 ou lui faire additionner 1 avec  $1 + =$  sans entrer une deuxième fois le nombre 1. Le fonctionnement de la calculatrice est conçu de façon telle que lorsqu'on appuie sur la touche  $=$ , la calculatrice identifie l'opération à faire et les nombres à partir desquels elle doit faire cette opération. Dans le cas où elle n'a qu'un nombre, elle reprend tout simplement ce nombre deux fois. Si on lui demande de continuer en appuyant de nouveau sur la touche  $=$ , elle prend le résultat qui apparaît sur le tableau d'affichage et le nombre entré au début, et ainsi de suite.

Ce fonctionnement ne sera pas facile à observer par des élèves à moins qu'on ne sélectionne des exemples où il sera possible de faire la différence. Les résultats qu'on obtient avec les suites  $1 + 2 = = = \dots$  et  $2 + 1 = = =$  devraient permettre de bien identifier le nombre que leur calculatrice prend comme constante automatique. Bien que les mécanismes des calculatrices soient

de plus en plus identiques, on peut encore avoir quelques surprises mais ce qu'on devrait obtenir avec  $1 + 2 = = = = \dots$  est la suite 3, 5, 7, 9, 11, ... et avec  $2 + 1 = = = = \dots$ , on devrait obtenir la suite 3, 4, 5, 6, 7, ... Ceci signifie que lorsqu'on entre deux nombres, la calculatrice prend le deuxième nombre comme constante et l'additionne au résultat précédent.

Aujourd'hui, la plupart des calculatrices sont munies de constantes automatiques pour les quatre opérations élémentaires, mais le fonctionnement présente des variantes, particulièrement dans le cas de la multiplication et de la division, les deux opérations pour lesquelles ce mécanisme est le plus utile. C'est pourquoi il est important que l'enfant apprenne tôt à analyser le fonctionnement de l'appareil qu'il utilise.

Dans le cas de l'addition et de la soustraction, la constante automatique permet de faire des choses intéressantes sur le plan de l'apprentissage de la mathématique, et il est important que les élèves la connaissent et comprennent l'importance de manipuler correctement leur calculatrice pour obtenir les bons résultats.

### Conclusion

Il faudra aussi que les élèves aient du temps pour faire leur propre exploration. C'est parfois insécurisant pour nous, adultes, qui avons à les guider, mais c'est aussi l'occasion de moments d'émerveillement pour eux et pour nous quand ils s'engagent sur une piste inexplorée que le programme n'avait pas prévue pour des élèves de leur âge, comme les nombres négatifs ou, plus tard, la racine carrée, etc.

Ce qu'il y a d'intéressant avec la calculatrice, c'est qu'elle permet à de jeunes enfants de reculer les frontières de leurs connaissances à un rythme beaucoup plus rapide que celui de l'apprentissage traditionnel. À un moment de l'histoire où on se désole du peu de temps dont l'école dispose pour leur permettre de réaliser tous les apprentissages qui leur seront utiles ou nécessaires, on devrait profiter de cette aubaine que représente le support de la calculatrice pour l'apprentissage du nombre et des opérations. ■

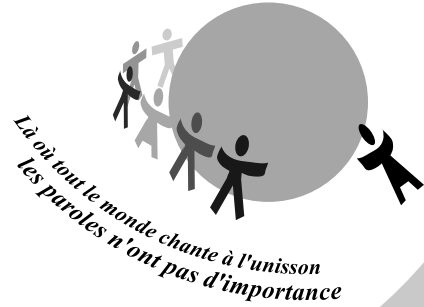
### RÉFÉRENCES

SHUARD, HILARY et AL. *L'impact des calculatrices sur le curriculum des écoles primaires*. Dans GAULIN, CLAUDE, HODGSON, BERNARD R., WHEELER, DAVID H. ET EGSGARD, JOHN C. (1994). *Actes du 7e congrès international sur l'enseignements des mathématiques*. Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université Laval

# Mieux vivre ensemble

## LE SITE MIEUX VIVRE ENSEMBLE, UNE RESSOURCE QUÉBÉCOISE SUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À ENRICHIR ENSEMBLE.

Vous qui avez à cœur le développement humain et l'éducation à la citoyenneté,  
Vous qui croyez à la force de la mise en réseau des expériences et à la force de la communauté d'apprentissage,  
Vous qui pensez qu'Internet est un bon outil pour partager et construire ensemble...



Pour tous les cycles scolaires, vous trouverez:

- un centre de documentation sur l'éducation à la citoyenneté;
- un accès à différents sites qui touchent l'éducation à la citoyenneté;
- une section "Production des communautés" en construction;

Plus particulièrement, pour les CLASSES PRÉSCOLAIRES, vous trouverez:

- un centre de documentation sur l'éducation à la citoyenneté à la maternelle que vous pourrez enrichir;
- un portfolio collectif (Production des communautés) en construction avec une fenêtre où sera inscrit le courriel de l'enseignant ou de l'enseignante ceci permettant d'entrer en contact et de créer un réseau.

Ce portfolio comprendra au fur et à mesure de votre engagement et de celui des collègues:

- les projets\* d'éducation à la citoyenneté déjà réalisés en classe;
- les projets\* qui se réaliseront cette année, si besoin, avec l'aide d'un membre de l'équipe du projet *Mieux vivre ensemble*;
- les 3 projets\* collectifs intégrant les oeuvres de toutes les classes préscolaires participantes :

### • "Si j'étais premier ministre"

Une COURTEPOINTE comprenant toutes les murales collectives préscolaires représentant la vision des enfants qui complètera le recueil des idées proposées par les classes du primaire et du secondaire participant déjà au projet.

### • Abécédaire pour la PAIX

Un GRAND ABÉCÉDAIRE composé de tous les mots trouvés par les classes préscolaires et la COURTEPOINTE réunissant les illustrations de l'Abécédaire (projet parrainé par l'*Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire* (OMEP) et l'*Association d'éducation préscolaire du Québec* (AÉPQ)).

### • Abécédaire pour la PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT

Un GRAND ABÉCÉDAIRE composé de tous les mots trouvés par les classes préscolaires et la COURTEPOINTE réunissant les illustrations de l'Abécédaire (projet parrainé par les *Écoles vertes Brundtland* (EVB)).

\* Cliquer sur l'icône préscolaire pour connaître la démarche à suivre pour participer et, si besoin, se remémorer les caractéristiques d'un projet avec les enfants, surtout dans les cas où l'objet du projet est déjà déterminé (ex. Abécédaire).

Actuellement, plus de 160 pays travaillent dans le même sens. En 2004, à Barcelone, au *Forum universel des cultures*, toutes les réalisations seront réunies. Les projets recueillis dans toutes les classes préscolaires apporteront le regard des enfants québécois sur un MONDE DIFFÉRENT. Cette démarche constitue notre contribution.

C'est maintenant l'heure du départ ! Voici la démarche proposée :

- 1) Aller explorer le site Internet du projet *Mieux vivre ensemble*;
- 2) Cliquer sur la section préscolaire pour prendre connaissance des différentes options vous permettant de participer au projet;
- 3) Faire connaître le projet et le site aux enseignants et enseignantes de votre région, membres de l'AÉPQ ou non.

Personne ressource : catherine.turcotte@fse.ulaval.ca

*Quotidiennement, les routines occupent plus de deux heures du temps que nous vivons en classe avec les enfants. Si dans un premier temps, elles ont pour but de sécuriser les petits par l'habitude qu'elles créent, peut-on leur donner du sens, selon notre couleur, celle du programme et surtout celle des enfants?*

*C'est ce que diverses auteures nous proposent au cours de ce nouveau dossier. Ainsi, accueil, calendrier, causerie, histoire, détente, collation, habillage et transitions reconforteront l'enfant dans son milieu de vie, mais aussi dans son plaisir d'apprendre.*

## ■ Les activités de routine et de transition à la maternelle

Nicole Malenfant, professeure aux niveaux collégial et universitaire, et auteure

Avec son entrée à la maternelle, l'enfant de quatre ou cinq ans est appelé à passer beaucoup de temps à l'école. Aux heures passées en classe s'ajoute souvent autant de temps en service de garde, ce qui représente de nombreuses heures, soit 10 heures par jour ou 2 000 heures par année. À elles seules, les activités de routine et de transition occupent près de 40 % de son horaire scolaire quotidien (4 h/jour ou 800 h/année). Par conséquent, ces activités monopolisent beaucoup de temps et d'énergie tant pour les enfants que pour les adultes. On n'a qu'à penser aux collations et aux repas, à l'hygiène, à la préparation à la relaxation, à l'habillage et au déshabillage, au rangement et au nettoyage ainsi qu'aux nombreux déplacements que les enseignantes et les éducatrices doivent organiser et superviser. Ces moments posent également des défis considérables aux enfants : s'adapter au fonctionnement spécifique à chaque milieu de vie, côtoyer plusieurs adultes qui imposent chacun leurs propres règles, interagir avec un grand nombre d'enfants issus d'une clientèle diversifiée en regard de l'âge, de l'origine ethnique ou de l'expérience en groupe.



La vie à la maternelle et au service de garde en milieu scolaire est remplie d'une panoplie d'expériences qui permettent aux enfants de croître dans un processus de développement global. Quant à elles, les activités de routine et de transition offrent des occasions naturelles pour favoriser des apprentissages de toutes sortes chez les enfants, sur les plans psychomoteur, cognitif, langagier, social et affectif. En raison de leur importance dans la réalité scolaire, ces activités incitent le personnel éducatif et les gestionnaires à y accorder une attention éclairée et soutenue malgré le peu d'informations retrouvées sur le sujet dans la documentation officielle.

Les données qui suivent identifient les conditions gagnantes susceptibles d'influencer à plusieurs égards le déroulement des

activités de routine et de transition à la maternelle en plus de déterminer le plaisir et le bienfait que peuvent en retirer les enseignantes et les enfants. Nous aborderons les activités de base sous l'angle du programme d'éducation préscolaire pour ensuite identifier les règles fondamentales qui en découlent : sécurité, santé et prévention, planification, observation, implication des enfants, animation, etc. Auparavant, présentons les caractéristiques propres aux activités de routine et de transition.

### Les activités de routine

Une routine est, par définition, une activité de base prévisible revenant quotidiennement, de façon obligatoire et généralement à heure fixe. Parmi les activités de routine les plus courantes, on retrouve l'hygiène (aller aux toi-

lètes, se laver les mains, se brosser les dents, se moucher), les collations et les repas, la relaxation, l'habillage et le déshabillage. En plus de répondre aux besoins physiologiques des enfants, ces activités répétitives aident ces derniers à se situer dans le temps, favorisant ainsi un sentiment de sécurité indispensable à leur développement harmonieux.

On peut profiter des périodes d'activités de routine et de transition pour faire valoir aux enfants que prendre soin de soi est bénéfique : manger et boire pour nourrir son corps, se reposer pour refaire le plein d'énergie, appliquer des mesures d'hygiène adéquates pour contrer les microbes susceptibles de causer des maladies, se vêtir adéquatement pour se protéger des intempéries, appliquer des mesures pour éviter de subir les effets néfastes du soleil, etc.

### Les activités de transition

Généralement de courte durée, les activités de transition servent de lien entre deux autres activités plus longues. Il s'agit du rangement et du nettoyage, des rassemblements, des déplacements, des attentes inévitables ainsi que des accueils et des départs. Ces entre-deux amènent souvent un changement :

changement de lieu, d'activité, d'adulte responsable, de partenaire, de consignes et de fonctionnement. Et c'est souvent au moment de tels changements que les enfants sont portés à se désorganiser et à exprimer leur fatigue ou leur stress d'une façon ou d'une autre, d'où l'importance de les aider à traverser ces périodes critiques le plus aisément possible.

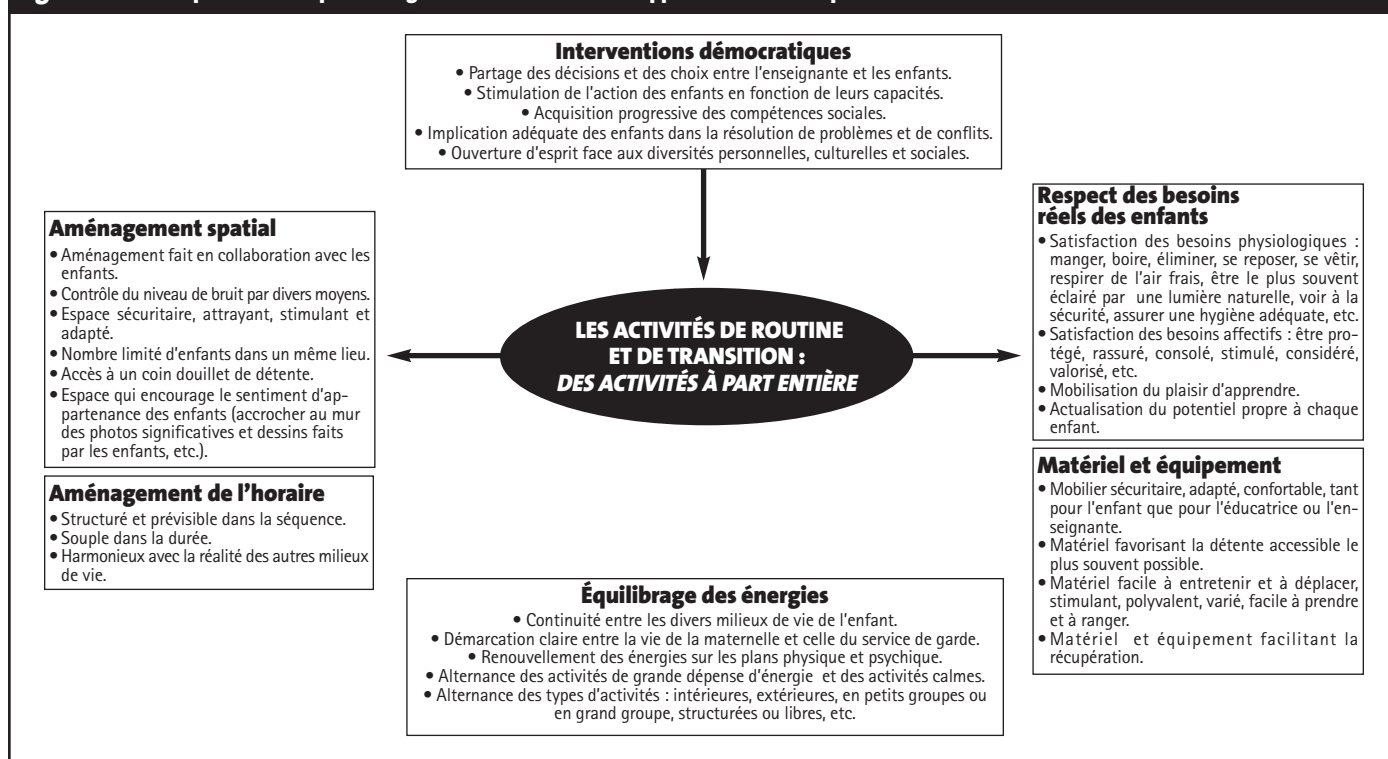
Nécessitant généralement peu de matériel, une bonne transition est facile à réaliser. Aussi, doit-on respecter le plus possible le rythme des enfants tout en encourageant leur autonomie et leur participation en fonction de leur stade de développement et de leur expérience. De plus, les activités de routine et de transition constituent une occasion privilégiée d'établir un contact personnalisé avec les enfants. À l'arrivée, au moment de la collation, de l'habillage ou d'un lavage de mains, l'enseignante peut en profiter pour échanger avec eux des sourires, des gestes affectueux, des regards complices. Ces moments sont aussi tout indiqués pour communiquer verbalement. En somme, ces activités fournissent une belle occasion d'amener l'enfant à se sentir bien à la maternelle, de l'aider à développer une plus grande

autonomie corporelle en apprenant à décoder et à exprimer ses besoins élémentaires en plus d'intégrer de saines habitudes de vie.

### Le programme d'éducation préscolaire

C'est à tous les moments de la journée, notamment à l'occasion des activités de routine et de transition que l'enseignante est appelée à appliquer les six compétences du programme d'éducation préscolaire. Quant à l'éducatrice du service de garde en milieu scolaire, c'est au programme éducatif de celui-ci qu'elle doit se référer. Dérivées de ces documents de référence, les stratégies suivantes sont susceptibles de contribuer à la qualité des activités de routine et de transition auprès des enfants d'âge préscolaire. Elles réfèrent aux interventions démocratiques, au respect des besoins réels des enfants, à l'environnement spatial, à l'horaire, au matériel et à l'équipement de même qu'à l'équilibrage des énergies. Précisons que les indications données dans les programmes pédagogiques se situent en continuité avec les principes de base contenus dans le programme éducatif des centres de la petite enfance.

**Figure 1 : Les composantes auxquelles se greffent les fondements supportant la mise en place des activités de routine et de transition.**



### Des règles de base à appliquer

L'application des composantes présentées précédemment ne s'improvise pas et n'est pas le fruit du hasard. Elle repose sur des compétences professionnelles spécifiques qui se situent bien au-delà de gestes posés mécaniquement.

Servant à guider les nombreuses interventions pédagogiques de l'enseignante, les orientations du programme d'éducation préscolaire doivent converger vers des règles essentielles susceptibles d'assurer une qualité optimale des activités de routine et de transition. En voici quelques-unes :

#### VOIR À LA SÉCURITÉ ET À LA SANTÉ DE L'ENFANT AVANT TOUT

Lorsqu'on travaille avec les enfants, on sait que la sécurité et la santé doivent constituer une priorité en tout temps, surtout qu'il est reconnu que la plupart des incidents et des accidents qui arrivent en présence d'enfants peuvent être évités; il ne faut jamais prendre pour acquis que les enfants connaissent les règles de prudence après les avoir appliquées une fois, que la surveillance est suffisante en raison de l'expérience qu'on possède dans la profession, que les autres personnes vont compenser pour nos moments de distraction ou que les accidents n'arrivent qu'aux autres. La sécurité optimale des enfants est une affaire de tous les instants et concerne toutes les activités de la maternelle ainsi que

tous les membres du personnel. Quant à la santé des enfants, c'est essentiellement par la prévention des infections qu'elle peut être assurée. Et le meilleur moyen de contrer la propagation des microbes demeure sans contredit le lavage des mains fréquent, bien fait et effectué au bon moment tant par l'adulte que par les enfants : après les jeux à l'extérieur, avant et après avoir mangé, après être allé aux toilettes, avant d'utiliser la pâte à modeler, etc.

L'enseignante doit habituer les enfants à ranger leurs jeux dès qu'ils ont terminé de s'en servir. Cette mesure de sécurité diminue les risques de chute et de bris. On doit mettre en place un système qui facilite le déroulement et la sécurité du rangement : étiquetage clair des contenants et facilité à les manipuler, accessibilité du matériel, désinfection régulière des jouets, etc. On a avantage à laisser sur le plancher les objets plus lourds comme les bacs de blocs *Lego* et les camions, et à éviter de les placer sur des tablettes élevées. Il faut s'assurer que les étagères soient robustes et qu'elles ne basculent pas. On voit à les placer à la hauteur des enfants pour leur permettre de prendre les objets convoités sans avoir à trop élever les bras ou à se hisser en se servant des tablettes du bas. En diverses situations, le personnel éducatif incite les enfants à respecter les règles de sécurité et il les invite à se responsabiliser face aux mesures de prudence et aux condi-

tions nécessaires pour contribuer à leur bien-être personnel.

Il arrive qu'en début et en fin de relaxation, les enfants étendus au sol soient portés à jouer avec les bijoux qu'ils portent et les boutons décoratifs qui ornent leurs vêtements. En les mettant dans leur bouche, les enfants risquent de s'étouffer; ils peuvent aussi se blesser en les accrochant. Pour ces raisons, il est recommandé aux parents de ne pas faire porter de bijoux et de vêtements non sécuritaires à leur enfant. Tout comme les chaînes portées au cou et les bracelets, les cordons de vêtements et les foulards sont également à bannir en raison du risque de strangulation qui leur est associé même à l'âge préscolaire.

L'heure des repas et des collations représente des défis quant à la protection optimale et au bien-être des enfants : risque d'étouffement avec les crudités et la présentation de certains aliments (gros morceaux de nourriture, pelure de fruits, etc.), danger de brûlure avec des aliments chauds, contrôle des aliments allergènes, environnement calme indispensable pour la digestion et la régénération, surveillance constante et irréprochable, etc.

#### PRÉVENIR

La prévention des situations problématiques susceptibles de survenir au moment des activités de routine et de transition exige la mise en place de conditions de base : respect du ratio réglementaire, restriction du nombre d'enfants dans un même espace, stabilité du personnel éducatif, contrôle du bruit, présence de groupes stables, aménagement d'un environnement stimulant et adapté, cohérence pédagogique entre les adultes concernés, promotion de la sécurité et de la santé, partenariat avec les parents, etc.

Il n'est pas nécessaire d'attendre la détérioration d'une situation ou d'un comportement pour réfléchir et pour agir. On peut prévenir plusieurs problèmes en évitant, par exemple, les rassemblements d'un grand nombre d'enfants, les déplacements massifs ou de longue durée, les temps d'attente passive, les interventions à distance, l'abus de pouvoir, etc. Ce ne sont là que quelques mesures à appliquer pour rendre plus efficaces et agréables les moments de routine et de transition.





#### PLANIFIER

Il n'est pas toujours possible de réfléchir dans le feu de l'action. C'est pourquoi on devrait prendre le temps de planifier les activités de routine et de transition, puis les analyser au même titre que les autres types d'activités. Une prise en charge réfléchie permet d'accroître la qualité de présence auprès des enfants. Le recours à un outil de planification à la fois rigoureux et personnalisé comporte de nombreux avantages : objectivation accrue, réduction des interventions disciplinaires, définition claire de son rôle, prise de conscience de ses attitudes personnelles, reconnaissance de ses compétences professionnelles, analyse systématique des situations difficiles et choix éclairé d'interventions appropriées, équilibre entre planification et spontanéité, prévention des difficultés, etc. Même en l'absence de situations problématiques, planifier s'avère bénéfique et peut contribuer à améliorer les activités de routine et de transition.

#### OBSERVER ET ANALYSER POUR MIEUX AGIR

L'enseignante est appelée à poser un regard critique sur l'organisation et le déroulement des activités de routine et de transition. Les changements souhaitables doivent d'abord faire l'objet d'une observation systématique.

Il est donc nécessaire d'examiner et d'analyser périodiquement les façons de faire ainsi que ses propres attitudes en se posant des questions et en y répondant objectivement afin de mieux intervenir. « Comment pourrais-je m'y prendre pour éviter l'achalandage au vestiaire? Quels sont les facteurs qui causent l'agitation des enfants à l'heure de la collation? Lesquelles de mes attitudes personnelles influenceraient négativement le comportement des enfants pendant les périodes de rangement? Mes consignes sont-elles claires?, etc. »

Comme c'est le cas pour plusieurs personnes, l'enseignante peut préférer garder ses bonnes vieilles habitudes même si celles-ci se révèlent désuètes. La peur de l'inconnu, le manque de motivation et de renseignements adéquats, l'absence de solidarité dans l'équipe de travail peuvent entraver son désir de changement. Toute transformation requiert inévitablement des prises de conscience et de la volonté qui, malgré leur exigence, en valent vraiment la peine. Par exemple, on doit se demander si l'ambiance de certains locaux où les enfants de maternelle prennent leurs repas les prédispose à se détendre et à faire les apprentissages demandés en classe l'après-midi. C'est une réflexion qui s'impose lorsqu'on se préoccupe du bien-être des enfants.

#### SE CONCERTER

On ne le dira jamais assez, la collaboration entre les enseignantes de la maternelle et les éducatrices du service de garde en milieu scolaire est indispensable pour répondre aux besoins des enfants et pour bonifier leurs apprentissages. Une cohérence accrue dans les activités de routine et de transition signifiera l'établissement d'une entente adéquate pour effectuer les déplacements à l'intérieur de l'école, une continuité dans la pratique du lavage des mains, un lien logique entre les consignes demandées au moment de l'habillage au vestiaire, etc. La concertation suppose également l'échange d'informations et la prise de décision touchant les autres instances concernées : conseil d'établissement, direction d'école, responsable du service de garde, etc.

#### IMPLIQUER LES ENFANTS

Quoique très répétitives, les activités de routine et de transition n'ont pourtant rien d'anodin, car il y a beaucoup à faire et à apprendre durant ces moments. En plus de permettre un meilleur partage des tâches avec l'enseignante, la participation des enfants leur apprend l'entraide, le sens des responsabilités et le plaisir de se rendre utile. On remarque que la collaboration des enfants augmente lorsqu'ils sentent qu'ils ont un pouvoir sur le déroulement des activités. D'ailleurs, ce moyen peut s'avérer très efficace avec les enfants qui ont tendance à s'opposer aux règles établies et qui ont besoin d'agir par eux-mêmes. « Quel soulier veux-tu mettre en premier ? », « De quelle façon vas-tu t'y prendre pour nettoyer les pinceaux? Seul ou avec l'aide d'un autre enfant? » Cette façon de procéder encourage également l'autonomie de la pensée de l'enfant. « Que dois-tu faire après être allé aux toilettes? » Les enfants se montreront probablement plus coopératifs si l'enseignante prend la peine de les impliquer à l'acquisition de certains réflexes. Aussi, les enfants ont besoin d'aide pour se situer dans le temps et l'espace, pour contrôler leur impulsivité et pour acquérir de bonnes habitudes pour contrer leur stress.

L'enseignante a avantage à avertir les enfants de la fin des activités – ce qui sera préférable de faire en évitant les interventions à distance –, à leur faire choisir un jouet à ranger, à leur permettre de sélectionner une tâche parmi un ensemble offert, à les ame-

ner à résoudre un problème en fonction de leur stade de développement. Peu à peu, les enfants acquièrent un sentiment de compétence et de valeur personnelle en s'adonnant à des tâches d'adulte : passer le balai, distribuer du matériel, nettoyer la table, aider l'enseignante, etc.

### DONNER L'EXEMPLE

Les enfants répondent plus facilement aux demandes des adultes si celles-ci sont cohérentes avec leurs propres actions : se laver les mains, s'asseoir pour manger, faire sa part pour ranger, adopter une attitude convaincante lorsqu'on demande aux enfants de se calmer ou d'utiliser adéquatement des formules de politesse.

### Le jeu comme moyen de briser la routine

Des idées permettant de transformer une activité monotone en un moment agréable et

stimulant peuvent faire toute la différence dans le déroulement des activités de routine et de transition. Il ne s'agit pas de recettes miracles ou de trucs magiques, mais plutôt de pistes pouvant contribuer à apporter du plaisir, à favoriser un esprit de jeu et à briser la monotonie.

De petites animations peuvent s'avérer utiles face aux problèmes occasionnés par les activités de routine et de transition. Un brin de nouveauté, une touche de fantaisie attirent l'attention, suscitent l'intérêt des enfants et évitent d'avoir toujours recours aux consignes verbales répétitives qui finissent par perdre de leur efficacité. Il peut s'agir de chansons pour inviter les enfants à se rassembler, de devinettes pour agrémenter un temps d'attente, d'une intonation amusante qui attire l'attention des enfants pour les amener à ranger, d'un personnage imaginaire que l'on incarne pour rappeler des consignes, d'une marionnette pour rappeler

aux enfants de se laver les mains, ou encore d'autres idées suggérées par les enfants. Ceux-ci sont naturellement attirés par les façons divertissantes d'annoncer et d'accomplir les tâches même les plus banales ou les plus ennuyeuses qui soient. « Qui peut ranger ce camion dans son garage? ». « Je demande à tous les experts du brossage de dents de venir chercher leur brosse à dents. Je vais mettre mes lunettes magiques pour vérifier si tous les chapeaux ont bien été mis sur les têtes. » Ces procédés ont l'avantage d'être utilisables facilement, en tout temps et

dans divers lieux.

Que ce soit en observant les enfants ou en recourant à son imagination, l'enseignante dispose d'une panoplie de moyens qui encouragent les enfants à participer aux activités de routine et de transition de manière à ce qu'elles se déroulent le mieux possible. Il est recommandé de varier ces procédés ludiques en cours d'année et selon les contextes.

### En conclusion

Les activités de routine et de transition représentent des défis constants et intéressants à relever pour l'enseignante en maternelle ainsi que pour les enfants. On a vu comment l'environnement spatial et humain, l'organisation temporelle, la sécurité et la prévention, l'implication des enfants, l'observation de même que l'animation constituaient des moyens inestimables pour faciliter le déroulement de ces moments de vie qui occupent une bonne partie de l'horaire scolaire de l'enfant de quatre ou cinq ans. La réussite des activités de routine et de transition requiert un bon nombre de compétences professionnelles que l'enseignante est appelée à démontrer en tant que véritable ambassadrice de l'éducation préscolaire.

---

### L'auteure

Nicole Malenfant est l'auteure du livre *Routines et transitions en services éducatifs* publié aux Presses de l'Université Laval. Elle enseigne au Département des techniques d'éducation à l'enfance du cégep Édouard-Montpetit de même qu'à la faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal. Bien documenté, son ouvrage constitue un outil pratique qui invite les personnes ayant la charge d'enfants – enseignantes en maternelle, éducatrices, stagiaires, parents – à organiser et à vivre en toute connaissance de cause des activités de routine et de transition qui considèrent les besoins réels des enfants. On y retrouve aussi plusieurs idées d'animation dont des chansons et des comptines inédites qui sont présentées sur un disque compact. ■





# ■ ■ ■ La causerie à la maternelle : ■ ■ ■ une routine ?

Carole Fisher et Denise Doyon, professeures à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Le fait de réunir les enfants en groupe pour parler fait partie des activités qui reviennent régulièrement à l'horaire de la maternelle. Peu importe que l'on désigne cette activité par le terme de « causerie », de « nouveau du jour » ou qu'on ne lui donne pas de nom, elle implique généralement une consigne de départ donnée par l'enseignante (de quoi on va parler), des règles de fonctionnement, une manière de disposer les enfants, le plus souvent assis par terre, en cercle. L'activité prend souvent place en début de journée, après avoir rempli le calendrier et pris les présences. Après, on pourra commencer les « vraies » activités; la routine sera faite!

Mais on peut s'interroger : accorde-t-on suffisamment d'attention et de valeur à cette activité? La *causerie* (gardons le terme pour désigner ce moment où tous les enfants sont réunis pour parler) peut-elle être autre chose qu'une routine? Est-il possible d'animer des causeries à la maternelle de manière à en maximiser la valeur pédagogique et faire en sorte qu'elles soient plus profitables pour développement du langage et de la pensée des enfants?

**A**u cours des dernières années, nous nous sommes intéressées de près à la causerie. Et pour tenter de répondre aux questions qui précèdent, nous avons entrepris une recherche, en collaboration avec des enseignantes, dans le but de mieux comprendre le potentiel de cette activité de communication en groupe qu'on appelle « la causerie ». Nous avons visité les enseignantes de sept classes différentes et avons filmé une vingtaine de causeries, ce qui représente une source importante de données. Chacun de ces enregistrements a été visionné en compagnie de l'enseignante, donnant ainsi lieu à des échanges sur les pratiques, et a également fait l'objet d'analyses diverses. C'est à travers tout cet ensemble d'observations, d'échanges, d'analyses, d'expérimentations même, que nous sommes arrivées à dégager des conditions qui influencent le caractère significatif et constructif des échanges durant la causerie et qui ont ainsi un impact sur la qualité de l'activité. Nous aimerions dans cet article partager avec vous quelques-unes de nos découvertes.

### Les ambiguïtés de la causerie

Un constat s'impose : les enseignantes se disent souvent insatisfaites de l'activité de causerie. Certaines ont carrément mis de côté cette pratique, d'autres continuent de faire des causeries mais avouent se questionner sur l'intérêt de l'activité. Une enseignante affirme sans ambages être fatiguée d'entendre les enfants « raconter-ce-qu'ils-ont-mangé-pour-déjeuner »! Pourtant, il en est d'autres qui continuent d'accorder beaucoup de valeur et de sens à cette activité et pour qui les moments d'échanges en grand groupe occupent une place très importante dans leur vie de classe.

Une partie du malaise provient, selon nous, d'un écart entre les intentions des enseignantes et le rendement de l'activité. De manière générale, les enseignantes sont préoccupées par le fait de permettre à chaque enfant de s'exprimer sur un sujet donné. Elles se soucient d'être à l'écoute des enfants, de leurs intérêts, de ce qu'ils vivent. Il s'agit pour elles d'une réelle préoccupation. Par ailleurs, elles s'attendent également à ce que l'enfant de maternelle apprenne des com-

portements scolaires, parmi lesquels figure le fait de savoir écouter, d'attendre son tour avant de parler, de « rester » dans le sujet, de savoir doser sa participation, etc. Par conséquent, les moyens pour assurer une participation équitable à tous les enfants retiennent souvent l'attention des enseignantes; ainsi, elles vont faire parler les enfants à tour de rôle, exiger qu'ils lèvent la main avant de parler, utiliser un objet comme symbole du « droit de parole ». Elles vont également prendre soin de ne pas répondre à l'un plus longuement qu'à l'autre et s'efforcer de limiter les échanges entre les enfants.

Il résulte de tout cela que la causerie apparaît souvent comme une activité scolaire bien rodée, mais dont on retire peu de satisfaction au plan de la communication. Même si l'enseignante se révèle habile à animer l'activité, qu'elle la gère avec souplesse et entrain et que les enfants participent bien, le contenu des échanges peut demeurer limité ou répétitif. De plus, on constate que durant cette activité qui vise à faire parler les enfants, c'est en fait l'enseignante qui parle le plus. En effet, alors qu'il y a de 11 à 20 enfants par classe, ils sont

responsables d'à peine plus de la moitié des prises de parole (55% en moyenne) et de seulement 41% de tous les énoncés produits. Chez l'enseignante une prise de parole compte en moyenne 1.95 énoncés alors que chez les enfants la proportion avoisine 1 énoncé (1.07). Ces résultats rejoignent des observations faites dans des maternelles françaises et qui montrent que l'enseignante parle plus que tous les enfants réunis (Florin, 1991). Examinons les choses de plus près.

### La causerie : dialogue ou conversation à plusieurs?

L'enregistrement a été fait au retour des vacances du temps des Fêtes. L'enseignante, visiblement heureuse de retrouver ses élèves, les a réunis et leur a proposé comme sujet de nommer un des cadeaux qu'ils ont reçus, celui qu'ils ont le plus apprécié. Voici un extrait représentatif de ce qui se passe pendant cette causerie.

(N.B. : Dans ce qui suit, les propos des locuteurs sont notés avec fidélité et en respectant les traits propres à l'oral : particularité des prononciations, présence de remplisseurs (*là, euh, ...*), répétitions, hésitations, etc. Il convient de se rappeler que la langue orale en

situation non formelle diffère grandement de la langue écrite et... souvent de l'idée qu'on s'en fait !)

L'enseignante a bien délimité le propos pour assurer un partage équitable du temps de parole entre les enfants et elle les a invités à nommer un de leur cadeau en précisant : « *Pensez-y bien. Choisissez dans vos cadeaux là, celui que vous avez le plus aimé* ». Le sujet apparaît d'emblée motivant, recevoir des cadeaux étant une expérience agréable dont les enfants ont le goût de parler. La consigne est énoncée clairement au début et les rappels que l'enseignante aura à faire durant l'activité sont très limités. C'est une élève, chef du jour, qui distribue les tours de parole et l'enseignante voit à ce que personne ne soit oublié.

Durant la causerie, l'enseignante tire profit de la situation pour faire établir des liens et des regroupements de catégories (ex. : *qui a eu un bijou aussi?*), ce qui encourage les enfants à être attentifs et à réfléchir. Elle répond aux enfants soit en « *reflétant* » leur énoncé (ex. : Enf. : - *C'pas un vrai*. Ens. : - *Ah, c'pas un vrai, o.k.!*), soit en marquant son approbation (ex. : « *Oui, parfait!* », « *O.K.* », « *Merci!* »), toujours en manifestant une

écoute intéressée.

Mais si on se place du point de vue de la *communication* dans laquelle les enfants et l'enseignante sont engagés, qu'observe-t-on?

Les enfants prennent la parole à tour de rôle : celui qui est désigné par le « chef du jour » nomme un cadeau qu'il a reçu; l'enseignante répond par un bref commentaire; parfois, elle pose une question à laquelle l'enfant répond, brièvement lui aussi. Après quoi, on passe au suivant. Il y a très peu d'interactions entre les enfants et si cela se produit, l'enseignante s'interpose discrètement :

**Enfant 1 :** Moi j'ai eu un toutou Benjamin qui parle

**Enfant 2 :** Moi aussi j'ai eu un toutou Benjamin qui parle!

**Enfant 3 :**

Moi aussi

**Enseignante :** C'est beau, on continue! Chut, chut, chut!

En fait, on observe que même si chaque enfant parle devant tout le groupe, c'est avant tout à l'enseignante qu'il s'adresse. On assiste ainsi à une série de brefs dialogues enseignante-élève. Au terme de la séance, on a le sentiment que chaque enfant a bel et bien « fait » sa contribution, qu'il a participé à l'*activité*, mais il est moins évident qu'il ait pris part à une véritable conversation à plusieurs qui ferait voir des prises de parole qui s'appuient les unes sur les autres et une construction de sens qui s'élabore au fil des échanges. Toutefois, on peut se demander si une conversation à plusieurs est possible à la maternelle. Allons voir.

### Converser à plusieurs à la maternelle, c'est possible

Nous voilà à nouveau dans la classe précédente, avec la même enseignante et les mêmes enfants. Aujourd'hui la causerie prend une autre forme, inspirée de la philosophie pour enfants.

Après avoir lu une histoire, l'enseignante demande aux enfants ce qu'ils trouvent bizarre dans ce récit afin d'en discuter; après avoir écouté toutes les propositions, le groupe choisit par vote une question qui devient le sujet de la causerie : *Est-ce que c'est possible qu'un ballon se balance au bout d'une corde?*

Voici un extrait qui reflète bien ce qui se passe durant cette causerie :

**Tableau 1**

#### À gauche : les tours de parole de l'enseignante, au centre : ceux des enfants

En94: On continue!	M-H. : Mireille! Mi. : J'ai eu un sac à dos de Pickachu!
En95: Qui a eu un cadeau de Pickachu!	(???): Daniel!!!
En96: Oui, lui i'a eu un sac pis toi t'as eu quoi?	Mi. : Un sac à dos de Pickachu.
En97: La même chose o.k., parfait!	M-H. : Euh, Alice! Al. : J'ai, j'ai, j'ai, j'ai euh j'ai eu un tableau
En98: Un tableau comme ça là?	Al. : Non, un tableau avec de la peinture.
En99: Ah, parfait, merci!	M-H. : Euhhh Cynthia! ? : elle a l'a dit.
En100: Non elle a pas la main levée.	M-H. : Michel! Mich. : Ben moi j'ai eu une montre là.
En101: Ok, qui a eu un bijou aussi?	(???): Véronique, Véronique, Véronique !!!
En102: Véronique a eu un bijou et qui d'autre?	(???): Francis!

### Tableau 2

#### À gauche : les tours de parole de l'enseignante, au centre : ceux des enfants

- En126: Ok, on continue! // Oui, Guillaume tu n'as encore une autre? Vas-y!  
 Gui. : Ça s'peut là qu'ce soit sur une balançoire ça euh...pis là y'a (quelqu'un qui) i' l'savait pas là pis i'avait une aiguille pis i' l'avait pété.
- En127: Oh, i' avait une aiguille sur lui pis le ballon a éclaté.
- En128: Francis vas-y!  
 Fra. : Ben t'sais ça s'peut un ballon là si on l'attache sur l'bout d'un arbre là # pis là le vent vente fort pis i's'berce, i' s'berce.
- # En129: oui
- En129.1: Oui! Êtes-vous d'accord avec Francis?  
 (???): Oui! Non!
- En130: Oh, j'en ai qui disent non!  
 ? : (...) i' dit non!
- En131: Ça s'peut pas qu'on accroche un ballon ben...  
 A. : Ben non parce qu'on pourrait pas monter sur un... un... un haut haut haut n'arbre là. Ben non parce que l'échelle sera pas assez haute.  
 Fra. : Non!
- En132: Francis t'es pas d'accord avec c'qu'i'dit. Tu dis qu'c'est possible toi encore?  
 Fra.: Oui, on peut prendre l'escabeau pis l'attacher.  
 A. : Mais...mais si tu veux mettre au bout au bout au bout d'un arbre là tu s'ras pas capable.
- En133: Simon i' dit avec un grand escabeau. T'es pas d'accord?  
 ? : Une grande échelle.
- En134: Un grand escabeau, une grande échelle. T'es pas d'accord?  
 A. : Non!

Deux choses frappent d'abord ici : la part importante qui est prise par les énoncés des enfants, comparativement aux interventions de l'enseignante, et le fait que les enfants interagissent entre eux. Comme dans une véritable conversation, celui qui parle « réplique » à ce qui vient d'être dit; pour intervenir de manière pertinente, il a dû écouter ce que l'autre a dit et c'est en relation avec ce discours qu'il construit sa propre intervention, comme dans cet échange :

Ma. : Le ballon ça s'peut qu'y'en aille (= *qu'il y en ait*) qui ... qui... qui arrive (...) pis qui tourne dans un arbre

V. : Non le ballon là si y'a une tornade (= *tornado*) là ben là le ballon là i'va s'décrocher pis i'va... i'va... i'va aller haut (...) i'va monter pis i'va pét/ i'va éclater.

Par ailleurs, à mesure que la conversation avance, on voit apparaître un ensemble d'hypothèses de la part des enfants. À travers les échanges, on construit peu à peu une compréhension du problème posé, on l'envisage sous différents angles et chaque participant contribue à cette exploration. Il convient d'a-

jouter ici que le fait d'écouter constitue aussi une façon de participer à la conversation.

Enfin, il est également aisé d'observer que le discours produit dans cette deuxième situation est plus varié et plus complexe, tant chez l'adulte que chez les enfants. Chez ces derniers, les énoncés sont plus longs

(longueur moyenne de 8.7 mots, alors qu'elle était de 6.2 mots dans la 1<sup>ère</sup> séance), ils présentent plus de variété et sont grammaticalement plus complexes en raison du nombre élevé de phrases coordonnées et subordonnées. Ainsi sur 100 tours de parole, on compte 45 subordonnants (ex. : *si, parce que, quand*) dans la causerie du ballon et 23 coordonnants (ex. : *et, pis*), alors que le taux est de 11 subordonnants et de 9 coordonnants dans la première causerie.

On peut alors se demander ce qui engendre une telle différence entre les deux situations évoquées dans ce qui précède.

### Des conditions à rechercher

Les résultats de notre recherche montrent qu'une première condition qui influence la qualité de la communication durant la causerie tient dans ce que nous appelons l'*orientation* de la conversation. Nous entendons par là, non seulement le « sujet » choisi, mais le but assigné à l'échange. Par exemple, un sujet serait de « parler des chats », mais l'orientation pourrait être de – dire ce qu'on sait des chats, – raconter une expérience à propos des chats, – faire un retour sur une histoire de chat lue dans un livre – amener une problématique autour du chat. Chacune de ces *orientations* détermine la dynamique de la conversation, parce qu'elle fait appel à des fonctions langagières différentes (raconter, discuter, faire des hypothèses, etc.) et mobilise par le fait même différentes opérations mentales. Par conséquent, l'orientation a des effets sur la motivation à parler mais





aussi sur la complexité du discours, sa variété et la possibilité de construire du sens à plusieurs.

Ainsi, dans la causerie sur le ballon, le recours à des moyens langagiers plus élaborés est directement lié aux exigences de la tâche définie par l'*orientation* : les enfants sont amenés à faire des hypothèses, à décrire une situation qu'ils imaginent, à entrevoir des conséquences, à justifier leur idée, à argumenter. Tout cela les conduit à mobiliser des moyens différents de ceux qui s'associent, par exemple, au fait de se rappeler et de nommer un objet ou un jeu, de le décrire brièvement, d'apporter une précision à son sujet. Les hésitations et les reprises que l'on peut observer dans le langage des enfants au cours de la seconde séance reflètent d'ailleurs l'exigence plus élevée de la tâche à la fois au plan mental et langagier. Mais c'est précisément la présence de ce défi raisonnable dans une situation qui mobilise fortement le « vouloir parler » des enfants qui rend cette situation intéressante au plan de l'apprentissage; c'est lui qui permet à l'adulte d'accéder à la *zone proximale de développement* du jeune locuteur (Vygotsky, 1985).

Mais l'*orientation* ne suffit pas. Un second facteur tout aussi crucial réside dans la manière avec laquelle l'enseignante anime la conversation. On parle ici des rétroactions de l'adulte. Dans la première séance, l'en-

seignante accueille la parole des enfants mais elle réagit peu au contenu, ce que révèlent du reste ses approbations (« O.K. », « Parfait », « Merci ») qui portent davantage sur la participation de l'enfant que sur le sens ou la pertinence de ses propos. Dans la deuxième, tout en veillant à la gestion de l'activité de communication, elle participe davantage aux échanges. Elle suit la pensée des enfants et, spontanément, elle réagit à leurs propos. Ses interventions servent, entre autres, à obtenir une clarification, à faire une synthèse, à établir des liens, à relancer le discours. Par exemple :

Ens.124: Attends un p'tit peu là j'comprends pas.

[l'enfant explique]

Ens.125: Ah!! un autre idée !// c'est l'fun ça, tu te balances/ si t'es en train d'te balancer pis t'as le ballon sur toi i's'balance le ballon! Êtes-vous d'accord avec Alain ?

Dans cette situation, l'enseignante se centre sur les significations échangées tout en laissant aux enfants l'initiative; elle ne cherche pas à *donner une réponse* à la question que les enfants ont posée, mais elle aménage la situation de manière à favoriser l'expression et la confrontation des points de vue. La gestion des comportements passe alors au second plan (l'enseignante affirme d'ailleurs ne pas en avoir le temps). Mais on constate que

cela n'empêche rien et qu'au besoin les enfants négocient leur droit de parole. Est-ce que cela ne fait pas partie, justement, de l'apprentissage de la communication en groupe?

### Pour conclure

Les deux exemples que nous avons présentés ici ont été volontairement choisis dans une même classe de manière à faire ressortir l'importance d'un facteur comme celui de l'*orientation*. Mais il ne faudrait pas croire qu'il existe un seul type de situations susceptible de favoriser l'exercice du langage et de la pensée des enfants à la maternelle. Dans les diverses causeries étudiées, nous avons observé d'autres situations intéressantes, comme par exemple lorsque les enfants sont invités à revenir sur une activité ou une expérience qu'ils ont vécue ensemble.

Par ailleurs, il ne s'agit pas de négliger l'importance d'apprendre aux enfants à se comporter de manière appropriée dans des situations d'échanges en groupe. Cependant, il est important de penser à varier les *orientations* données à l'activité de causerie afin de placer les enfants dans des contextes d'expression qui mobilisent une diversité de fonctions mentales et langagières. Pour fournir des rétroactions verbales pertinentes, l'enseignante a aussi à développer certaines habiletés de communication et une sensibilité particulière aux propos des enfants.

En ménageant une orientation de discours et des rétroactions appropriées, il est ainsi possible de vivre avec les enfants de la maternelle des situations de communication en groupe qui sont stimulantes et enrichissantes et qui ont toutes les chances de profiter à la structuration conjointe du langage et de la pensée. ■

### RÉFÉRENCES

FLORIN, A. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, 245 p.

VYGOTSKY, L.S. *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985, 419 p.

## Le message du matin : une excellente façon d'éveiller les enfants à l'écrit

Pascale Thériault, professeure invitée,

Département des sciences de l'éducation et de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi

Les activités quotidiennes offrent de belles occasions à l'enseignante d'aider les enfants à réaliser différents apprentissages en les mettant en contact avec la lecture et l'écriture. Dans le présent article, nous définirons d'abord la conscience de l'écrit en faisant référence à plusieurs études sur le sujet. Ensuite, nous développerons l'activité *Le message du matin* en offrant des exemples concrets d'une telle expérience vécue dans une classe maternelle. Finalement, nous concluons en montrant comment cette activité s'inscrit dans les orientations du programme et répond aux attentes du milieu scolaire.



### La conscience de l'écrit

Les résultats de nombreux travaux de recherche effectués au cours des dernières décennies mènent au constat que l'enfant amorce son apprentissage de la lecture et de l'écriture bien avant son entrée en première année (Cloutier, Fortin et Paradis, 1989). En effet, l'enfant réalise de nombreux apprentissages sur la langue écrite en observant

ses parents lire et écrire des lettres, noter des informations dans un agenda, lire des journaux et des magazines ou encore lui lire des histoires. En les voyant ainsi utiliser la lecture et l'écriture pour répondre à divers besoins, l'enfant comprend plus facilement ce que représentent ces activités et tente d'imiter l'adulte (Enfilis-Léger, 1994). En fait, l'apprentissage de l'écrit constitue un long

processus qui émerge dès la période de la petite enfance. Il se construit à partir des premiers contacts avec l'écrit, et les différentes interventions informelles favorisent chez l'enfant le développement d'une conscience linguistique appelée conscience de l'écrit ou éveil à l'écrit (Sulzby et Teale, 1991).

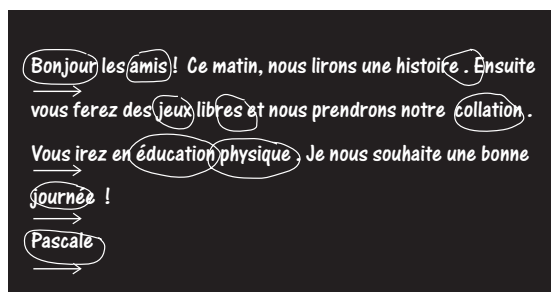
Plusieurs auteurs définissent la conscience de l'écrit comme étant un ensemble de connaissances et d'habiletés qui se manifestent chez l'enfant avant que ce dernier n'apprenne à lire de manière conventionnelle (Thériault, 1995). La conscience de l'écrit repose sur différentes composantes : la découverte des fonctions de l'écrit; l'acquisition d'un vocabulaire visuel; l'établissement de liens entre le langage oral et le langage écrit; la maîtrise de l'orientation de l'écrit; la connaissance des concepts de lettre, de mot et de phrase; la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue et la découverte du processus de l'écriture (Giasson et Thériault, 1983; Giasson, 1995). La découverte des écrits de l'environnement ainsi que les échanges entre l'enfant et des lecteurs/scripteurs experts contribuent à son développement. Cette conscience de l'écrit influence positivement l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, et elle se développe grâce à des activités simples, signifiantes et qui mettent les enfants en contact avec la lecture et l'écriture quotidiennement (Sacks et Mergendoller, 1997).

### Le message du matin

La conscience de l'écrit peut être suscitée par la réalisation d'une activité simple : le message du matin. Cette activité, réalisée au moment de la routine d'accueil, met les enfants en contact avec la lecture et l'écriture dans une situation réelle. Elle favorise le développement de plusieurs composantes de

la conscience de l'écrit tout en étant une activité fort appréciée des enfants.

Le message du matin, telle que cette expérience a été vécue, donnait accès à la planification des activités quotidiennes. Avant l'arrivée des enfants, l'enseignante écrivait le message au tableau et prenait soin d'identifier le début du texte par une flèche. Au début, le message était simple et ne faisait référence qu'aux activités de la matinée, mais avec le temps, le texte s'est complexifié et les phrases se sont allongées. En voici un exemple :



Certains enfants reconnaissaient des mots et s'amusaient à les identifier avant que ne débute la lecture du message. L'habitude de leur demander les mots qu'ils reconnaissaient est ainsi devenue un jeu pour eux lors de cette routine. Les enfants étaient invités à venir les identifier au tableau et à les encadrer à l'aide d'une craie de couleur. Lorsque cela s'avérait pertinent, ils expliquaient les indices utilisés pour l'identification. Une fois cette première étape complétée, l'enseignante procédait à la lecture du message en pointant du doigt le texte pour indiquer aux enfants l'orientation. La lecture est devenue une activité collective : les enfants lisaient les mots encadrés et l'enseignante, le reste du texte. C'est ainsi que le concept de mot a été introduit et travaillé en classe. Le nombre de mots encadrés n'a jamais cessé de croître durant l'année tout comme la motivation des enfants!

Initialement, les phrases étaient écrites les unes à la suite des autres, de manière à former un texte suivi. Cependant, par leurs interventions, les enfants ont amené l'enseignante à introduire le concept de phrase puisqu'ils désiraient connaître la signification des points dispersés un peu partout dans le texte. La présentation visuelle du message a donc été changée. Il ne s'agissait plus d'un texte où les phrases se suivaient les unes

derrière les autres, mais elles étaient désormais écrites les unes en dessous des autres. Cette nouvelle façon de présenter le message permettait d'aborder le concept de phrase tout en continuant de travailler celui de mot.

Le message du matin a contribué au développement de la conscience de l'écrit des enfants en abordant plusieurs de ses composantes.

Tout d'abord,

il exploitait une des fonctions de l'écrit qui consiste à lire pour obtenir des informations. De plus, la lecture du message du matin a favorisé la découverte des concepts de lettre, de mot et de phrase. D'ailleurs, certains enfants se plaisaient à chercher dans les albums les mots du message qui

étaient encadrés. Par ailleurs, le fait de suivre le texte du doigt au moment de la lecture a permis aux enfants de se familiariser avec l'orientation en plus de les sensibiliser au lien entre le langage oral et le langage écrit. Finalement, la réalisation de cette activité a contribué à l'accroissement du désir de lire. D'ailleurs, c'est avec fierté qu'ils annonçaient aux intervenantes qui venaient en classe qu'ils savaient lire.

En plus de susciter le développement de la conscience de l'écrit, la mathématique a également été exploitée. En effet, les enfants l'ont eux-mêmes introduite en s'amusant à compter le nombre de mots qu'ils reconnaissaient et en demandant à l'enseignante s'ils en avaient reconnus plus que la veille. Ils prenaient également plaisir à calculer le nombre de mots dans chaque phrase pour ainsi identifier la phrase la plus longue et la phrase la plus courte.

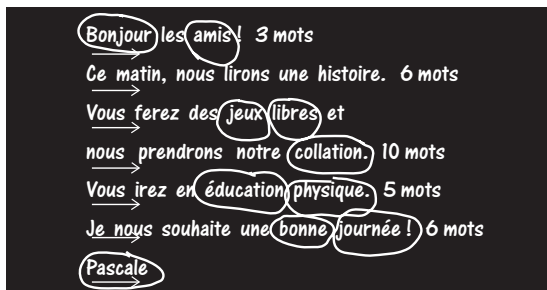
### Conclusion

Le message du matin a suscité l'intérêt des enfants, probablement parce qu'il les plongeait dans une situation réelle de communication. En plus de leur permettre d'utiliser l'écrit pour satisfaire différents besoins, il leur offrait l'occasion d'agir comme des lecteurs. En fait, le message du matin est une activité riche qui s'inscrit parfaitement dans

les orientations de la nouvelle réforme par sa contribution au développement de la compétence à communiquer en utilisant les ressources de la langue. Finalement, le programme d'éducation préscolaire stipule que

la maternelle doit permettre à l'enfant de découvrir le plaisir d'apprendre tout en établissant les fondements de ses apprentissages futurs

(MEQ, 2001). En ce sens, le message du matin favorise chez l'enfant le développement d'une conscience linguistique qui constitue les fondements de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, une conscience qui agira positivement sur la réussite ultérieure de cet apprentissage. ■



### RÉFÉRENCES

- CLOUTIER, R., C. FORTIN (1989) et Paradis A. « L'apprentissage précoce de la lecture chez des enfants présentant une déficience intellectuelle », *Apprentissage et socialisation*, vol. 12, no 3, p. 165-72.
- ENFILIS-LEGER, F. (1994). « L'école : un lieu stimulant pour développer le goût de lire? », *Vie pédagogique*, vol. 88, no ??, mars-avril, p.30-1.
- GIASSON, J. et Thériault J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 385 p.
- GIASSON, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 334 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Gouvernement du Québec, 350 p.
- SACKS, C.H. and Mergendoller J.R. (1997). *The Relationship Between Teachers' Theoretical Orientation Toward Reading and Student Outcomes in Kindergarten Children with Different Initial Reading Abilities*. *American Educational Research Journal*, vol.34, no 4, p. 721-39.
- SULZBY, E. ET TEALE W. (1991). *Emergent literacy*. In R. Barr, M.L. Kamile., P. Mosenthal et D. Pearson (Dir.), *Handbook of reading research*, New York, Longman, p. 727-57.
- THÉRIAULT, J. (1995). *J'apprends à lire...aidez-moi!*, Montréal, Les Éditions Logiques, 148 p.

## La routine d'accueil : un moment idéal pour stimuler l'émergence de l'écrit

Josée Laflamme, enseignante à l'école St-Michel, commission scolaire des Trois-Lacs

L'arrivée de la réforme et de la compétence 4 du programme d'éducation préscolaire<sup>1</sup>, « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », m'ont donné l'idée d'ajouter à la routine d'arrivée de brèves activités visant à développer chez les élèves de cinq et six ans une conscience de plus en plus aiguisée du fonctionnement de notre système d'écriture et de son utilité.

Ainsi, dès septembre, lorsque le besoin s'en fait sentir, je débute l'activité « Responsable du jour », mieux connue dans certaines écoles sous le nom de « Chef du jour ». Une fois le pourquoi de ce mode d'organisation expliqué aux enfants (et aux parents, par lettre), et une fois les responsabilités et privilèges du chef du jour et de l'assistant bien expliqués, j'annonce aux enfants que, quotidiennement, le prénom du responsable et celui de l'assistant seront écrits au tableau avant leur arrivée.

Amélie  
Alexis

Dès leur entrée en classe, les enfants ont pour tâche de s'y attarder, de tenter de « lire » les prénoms, toujours en gardant secrète leur hypothèse de lecture, afin de ne pas priver leurs amis du plaisir de « lire ». Au début, ce n'est pas facile. Mais rapidement, la majorité des enfants peuvent « lire » (reconnaître globalement) les prénoms des autres enfants du groupe, et ils prennent plaisir à participer à cette courte activité. Notez que cette participation est toujours volontaire, et ce, tout au long de l'année scolaire. Un enfant voulant tenter une hypothèse, mais éprouvant des difficultés, n'est jamais ridiculisé. Je lui offre

toujours mon soutien ou, encore, il peut faire appel au groupe. En outre, toutes les occasions de favoriser le socioconstructivisme sont mises à profit. Par exemple, un enfant habile est invité à dire comment il a réussi à « lire », pourquoi il lit avec justesse « Alexis » et non « Amélie », etc.

Lorsque la lecture des prénoms est devenue une tâche facile pour de nombreux enfants, j'inscris au tableau les prénoms ET les noms de famille du responsable et de l'assistant.

Amélie Poirier  
Alexis Brodeur

Lorsque les enfants manifestent une curiosité pour le nom de famille, je mets de côté la lecture des prénoms et noms de famille, et j'utilise uniquement les noms de famille.

Mme Poirier  
M. Brodeur

Pour certains enfants, le défi est grand, et les abréviations M. et Mme demeureront toujours un obstacle. Leur hypothèse de lecture sera, matin après matin, un nom de famille débutant par un « M ». Pour d'autres, cependant, cette activité sera très enrichissante. Elle leur permettra de faire un pas en avant. Pour ces enfants habiles, la lecture des noms de famille seuls sera aussi facile que celle de prénoms.

C'est à ce moment que les enfants com-

mencent à apporter occasionnellement à la maison leur duo-tang de lecture. S'ils le désirent, avec papa et maman, ils peuvent lire, sur la feuille no1, les prénoms des amis de la classe, rangés selon les deux critères suivants : le sexe et l'ordre alphabétique (selon l'idée originale de Lynne Quane, enseignante à l'école Ste-Trinité).

### Filles

A Alice  
Amélie  
B Béatrice  
E Élise

### Garçons

A Alexandre  
Alexis

La feuille no 2 est celle des noms de famille. Tout au long de l'année, au moment de la période d'ateliers « au choix », les enfants sont invités à venir me lire les noms qu'ils reconnaissent. À l'aide d'un dateur, j'inscris la date à côté du nom lu. Lorsqu'une feuille entière est complétée, elle est placée dans le portfolio de l'élève, dans la section « Apprentissages ».

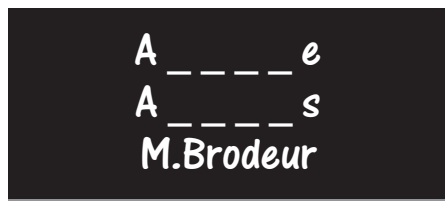
Au printemps, alors que les enfants sont invités à mémoriser leur adresse et leur numéro de téléphone, je cesse les activités touchant la lecture des noms de famille et je débute celles qui concernent les numéros de téléphone. L'accent est donc mis sur la lecture des chiffres: l'enfant responsable et l'enfant assistant doivent tenter de s'identifier par leur numéro de téléphone. Ici, le but n'est pas l'apprentissage des numéros de téléphone de leurs coéquipiers, mais bien l'apprentissage de leur propre numéro et la reconnaissance des chiffres.

455-3000  
424-6111  
M. Brodeur

1. M.E.Q. 2001. Programme de formation de l'école québécoise, Québec, Publication du Québec, p. 61.

Dans le duo-tang de lecture, on retrouve la feuille no 3, avec les chiffres de 0 à 10 (mélangés), et la feuille no 4, avec les chiffres de 10 à 20 (mélangés). Elles sont utilisées en suivant la même procédure que pour les autres feuilles de lecture.

Plus tard, je reviens aux prénoms, aux lettres et aux mots : nous jouons aux devinettes. C'est l'occasion rêvée de s'attarder à la conscience phonologique (syllabes, rimes, sons, longueurs des mots, lettres muettes, etc.). Les enfants adorent ça.



Comme enseignante à l'éducation préscolaire, je crois à cette manière d'aborder l'écrit, de façon quotidienne, graduée, échelonnée sur toute l'année scolaire en utilisant une activité brève – d'une durée de cinq à dix minutes à peine – insérée dans la routine d'arrivée. Les enfants y développent la compétence 4<sup>1</sup> « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », et progressent selon leur rythme. Cette activité nourrit les enfants « forts », stimule les enfants plus « faibles » et donne des résultats évidents. Les enfants terminent l'année avec une plus grande confiance en eux : ils ont désormais conscience qu'ils peuvent lire et apprendre à lire, ils sont confiants qu'ils sauront le faire en 1re année. De cette manière, il me semble que la marche vers la première année est moins haute, plus accessible.

Il est toutefois primordial de se rappeler que cette activité de routine n'est qu'un exemple d'activités de la vie quotidienne qui stimulent les enfants et facilitent l'émergence de l'écrit. Rappelons que Giasson<sup>2</sup> a relevé sept composantes à développer en émergence de l'écrit :

découvrir les fonctions de la lecture;

1. « parler comme un livre »;
2. établir des relations entre l'oral et l'écrit;
3. maîtriser l'orientation de la lecture;
4. connaître les concepts liés à l'écrit;
5. se sensibiliser à l'aspect sonore de la langue;
6. découvrir le processus de l'écriture.

Les activités énumérées dans cet article se rapportent surtout aux composantes 3, 5 et 6. Aucune composante ne doit être négligée, ni oubliée. ■

2. Giasson, J. 1995. La lecture : De la théorie à la pratique, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p. 117.

REVUE TRIMESTRIELLE DE L'ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC

# Revue préscolaire

Vol. 41, No 1 • Janvier 2003

## BONJOUR,

**D**ans un prochain numéro de la revue préscolaire, l'Association d'Éducation Préscolaire du Québec, aimerait entretenir ses membres, dont vous faites peut-être partie, sur l'éthique professionnelle.

**S**i vous êtes de celles qui s'intéressent à la question ou que vous connaissez une personne qui pourrait partager ses réflexions avec nous, veuillez communiquer avec moi au (450) 964-0012 ou à [mapi4@sympatico.ca](mailto:mapi4@sympatico.ca). Nous vous donnerons de plus amples informations.

Merci de votre attention.

Maryse Rondeau  
Directrice de la revue



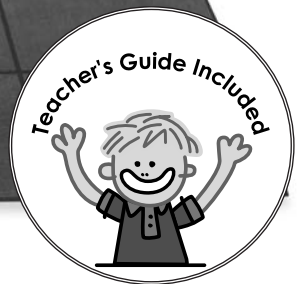
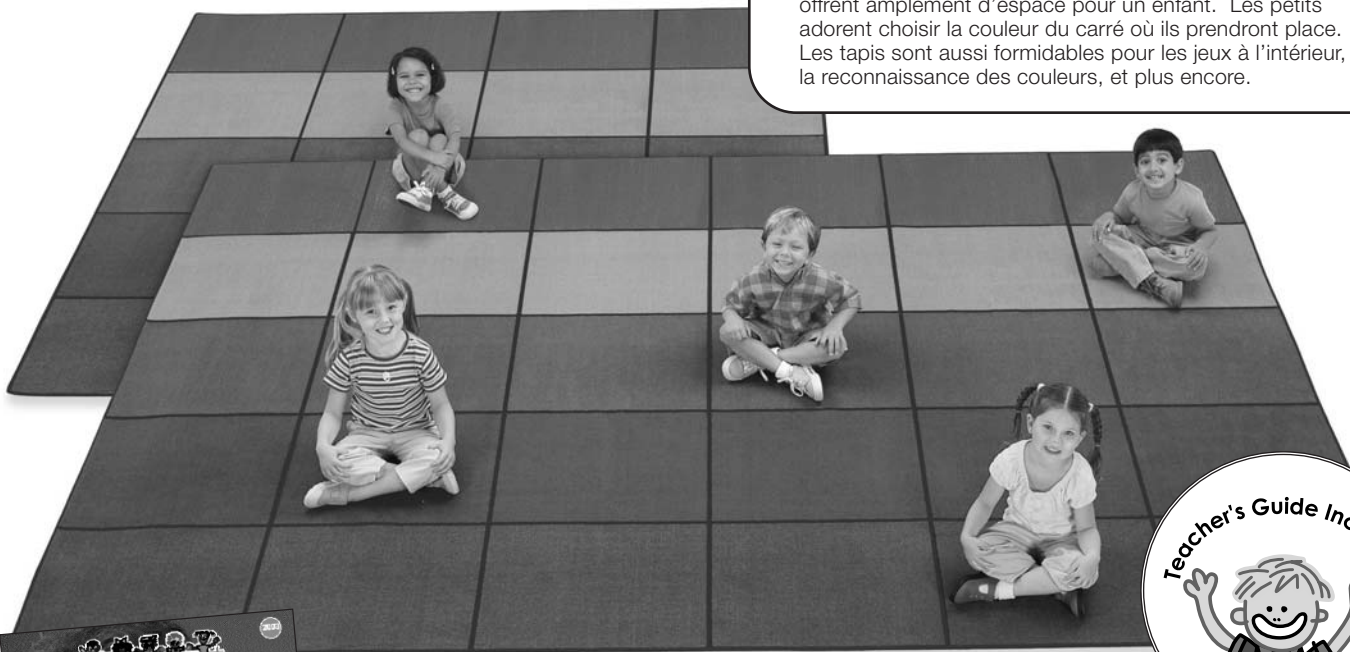
# WINTERGREEN...

*vous offrent des tapis bien colorés pour l'heure du conte des tout-petits!*



## **TAPIS DE CLASSE UNE PLACE POUR CHACUN**

Il y a vraiment une place pour chacun sur ces tapis de classe confortables! Chacun des carrés aux couleurs vibrantes offrent amplement d'espace pour un enfant. Les petits adorent choisir la couleur du carré où ils prendront place. Les tapis sont aussi formidables pour les jeux à l'intérieur, la reconnaissance des couleurs, et plus encore.



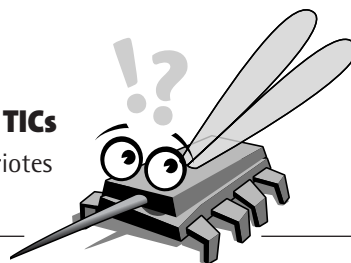
## **Matériel d'apprentissage WINTERGREEN**

**C.P. 37 Station Ahuntsic, Montréal, QC H3L 3N5**

**Téléphone SANS FRAIS 1-800-268-1268**

**Télécopieur SANS FRAIS 1-800-567-8054**

**www.WINTERGREEN.ca**



## Souris, tu m'inquiète

### Le nettoyage de la souris.

Si le curseur de votre souris perd de sa fluidité et roule de manière saccadée, c'est que votre souris en a plein la boule et qu'un bon nettoyage lui ferait grand bien. L'en-crassement de la souris est causé par l'accumulation de petites poussières et de particules contenues dans l'air et sur la surface de travail. La qualité du tapis de souris et les menottes des amis y sont aussi pour quelque chose.

À moins que votre souris ne s'approche des 1000 kilomètres prévus pour sa durée de vie, son remplacement est rarement justifié. Quelques minutes suffiront à lui rendre sa souplesse des premiers jours. Peu importe la marque, les souris traditionnelles ou optomécaniques sont toutes conçues de la même manière et sont munies, sous le ventre, d'une petite porte d'accès sous laquelle vous trouverez les composants nécessaires à son bon roulement, soit un réceptacle occupé par une boule et trois petites roulettes.

Après avoir débranché votre souris, dévissez le couvercle en exerçant une pression vers la gauche, puis retirez la boule. À l'aide d'un coton-tige légèrement humecté d'alcool à friction à 90°, nettoyez les saletés qui se sont accumulées sur chacune des trois roulettes. Vous pouvez gratter de l'ongle les quelques « minous » récalcitrants qui refusent de se déloger. Terminez l'opération en soufflant dans le réceptacle de la boule pour chasser toute trace de saleté qui se logerait dans le mécanisme. Lavez la boule à l'eau

tiède savonneuse pour la débarrasser du film gras qui pourrait y adhérer, puis rincez et asséchez. Remplacez-la ensuite dans son réceptacle, revissez le couvercle et rebranchez la souris. Voilà, pas plus malin que ça, votre souris est prête à reprendre ses cabrioles.



### Un tapis de souris bricolé :

Vous pouvez créer rapidement avec les enfants des tapis de souris économiques et amusants en vous procurant dans le coin artisanat des magasins à rayons des feuilles de mousse aux couleurs attrayantes. Il n'y a qu'à tracer et découper des formes simples, assez hautes et larges pour ne pas gêner le mouvement de la souris. Quelques idées de modèles vous sont offertes chez Zélius :



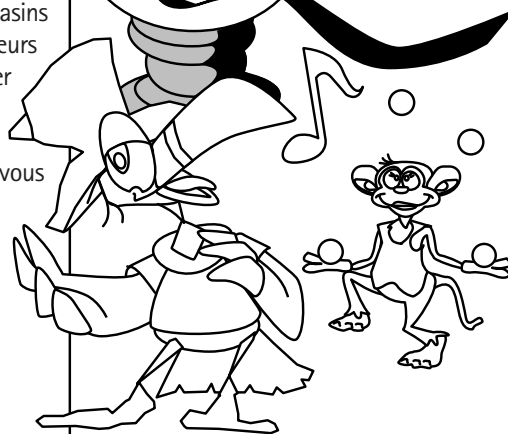
[http://www.zelius.com/p\\_detail\\_fiche\\_pratique.asp?Gnrld=4203](http://www.zelius.com/p_detail_fiche_pratique.asp?Gnrld=4203)

### La trousse

**Les sentiers de l'aventure,**  
un environnement d'apprentissage  
sans pareil pour les jeunes du préscolaire.

Disponible dans  
la boutique Éducation en ligne :  
**www.educal.com**

Les  
**sentiers de  
l'aventure**



Le jury du Rima a désigné  
la trousse scolaire

**Les sentiers de l'aventure**

comme le projet le plus

innovateur en ce

qui concerne les

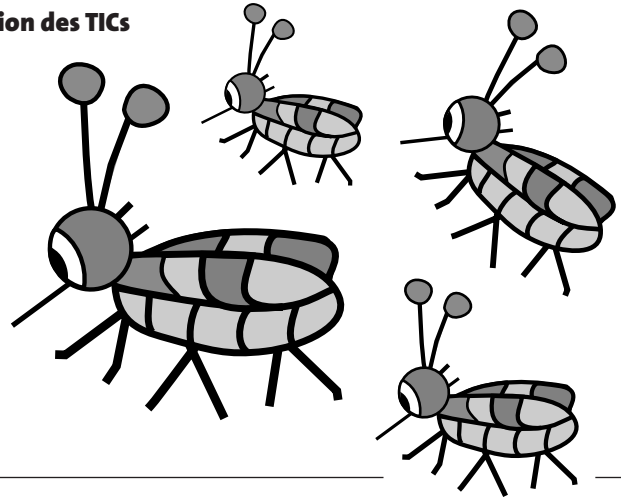
scénarios éducatifs.

**RIMA**

Rencontres internationales du  
multimédia d'apprentissage

© 2002, CogniScience

## De nouvelles races de souris...



**S**i vous avez à vous procurer prochainement une nouvelle souris, vous serez peut-être surpris de constater que le marché s'est beaucoup diversifié depuis quelques années. De nouvelles races de souris ont vu le jour : certaines ont perdu la boule, plusieurs la queue, d'autres se sont miniaturisées ou complexifiées. Bien que la souris traditionnelle demeure toujours un bon choix pour l'utilisation scolaire, peut-être serez-vous tenté par quelques mulots nouveaux si vos appareils sont compatibles avec leurs exigences.

En règle générale, avant de fixer votre choix sur un modèle pour votre classe, vous devriez tenir compte des éléments ergonomiques suivants :

1. Votre nouvelle souris devra satisfaire les gauchers et les droitiers, c'est-à-dire être identique sur les deux côtés.
2. Son dos devra être peu courbé pour éviter les efforts du poignet, une source inutile de fatigue.
3. La pression nécessaire pour cliquer ne devra être ni trop forte ni trop faible et les boutons (souris de type PC) devront être assez gros et légèrement distancés.
4. Une souris au corps plutôt large trouvera mieux sa place dans la paume de la main et contribuera à faire appel aux plus gros muscles des bras sans trop solliciter les petits muscles du poignet.

### Les souris optiques avec fil

Les souris optiques sont apparues sur le marché il y a plus de deux ans. Elles possèdent plusieurs attributs fort intéressants qui justifient leur prix plus élevé. Parmi leurs vertus, elles ne nécessitent aucun entretien de votre part puisqu'elles ont perdu leurs composantes

mécaniques; un capteur optique fait office de lecteur, ce qui leur confère une haute précision de pointage même sans tapis. Ces souris sont esthétiques et faciles à manipuler, elles peuvent être utilisées indifféremment par les utilisateurs gauchers et droitiers (sauf certains modèles Intellimouse). Elles sont par contre plus chères et un peu plus fragiles que leurs consœurs traditionnelles. Elles requièrent toutes un port USB ou PS2.

Parmi les modèles les plus prisés, la **Superpro Apple** de Macintosh est très conviviale pour les mains des adultes comme pour celles des enfants. La surface tout entière devient le bouton sensitif, car c'est la souris qui pivote pour activer le mécanisme de sélection. Il est possible de régler la force de pression à l'intensité qui convient le mieux. De forme ovale, sa surface douce et translucide est très confortable. Cette souris est compatible avec un Mac de système 9.1 et plus.

La **Microsoft Intellimouse 2 Wheel Mouse Optical** de Logitech présente une gamme de modèles offrant des design et des attributs ergonomiques différents. Le prix varie sensiblement d'un modèle à l'autre. L'Optical est pourvue d'une molette de défilement entre les boutons. Elle est facile à installer et compatible avec les systèmes PC et Macintosh.

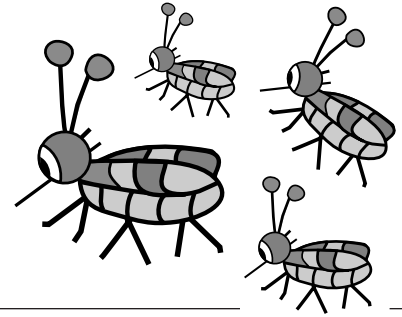
### Les souris optiques sans fil

Ces souris optiques sans fil marquent une révolution dans l'évolution de la souris et font le bonheur des propriétaires de portables. Très précises, elles constituent la plus récente génération de modèles. En plus d'assurer la lecture par faisceau optique, elles ne requièrent aucun filage embarrassant puisqu'elles émettent par fréquences radio des

signaux vers un relais, et elles fonctionnent jusqu'à un mètre du récepteur. Certaines ont une fonction « zoom ». Elles sont généralement équipées de deux piles (AA ou AAA) qui durent de deux à trois mois selon l'utilisation. Certains modèles miniaturisés conviennent bien à la main des enfants. Elles sont conçues pour les ordinateurs pourvus d'un port USB ou PS2. Cependant, leurs nouveaux attributs les rendent plus vulnérables au bris, et les piles alourdissent la souris. À la maternelle, ces souris courent le risque de se retrouver par terre plus souvent qu'à leur tour ou de se noyer dans un bac de blocs, le fil n'étant plus là pour limiter leurs vagabondages. Vu leur nouveauté, ces modèles sont plus chers. De plus, le coût des piles est à considérer. Parmi les modèles les plus populaires, vous trouverez la **Mini Mouse Optica** (Mac), la souris optique sans fil **OPM** (Mac et PC) et la **Cordless MouseMan Optical** de Logitech (PC). La **Mini Wheel Mouse** de Dexxa (PC) est optomécanique et peu coûteuse.



## Les souris pour enfants



Les fournisseurs ont fait de gros efforts ces dernières années pour créer ou adapter les logiciels et les interfaces graphiques aux besoins des enfants. Cependant, ils ont peu fait pour adapter les accessoires à leur taille et à leurs besoins. Si les enfants ne peuvent que s'accommoder de l'équipement standard des ordinateurs, les choses changeront pour eux d'ici quelques années. Les constructeurs sont à perfectionner des souris, des claviers et du mobilier mieux adaptés aux petites tailles.

Il est aisé maintenant de trouver en Europe ou aux États-Unis des modèles de souris pour enfants mais, malheureusement, ici ce marché tarde à s'installer. Parmi les modèles à venir, certains paraissent particulièrement intéressants. L'offre se limite pour le moment aux souris de type optomécanique qui présentent toutes un excellent design ergonomique. Ces souris sont attrayantes et conviennent autant aux gauchers qu'aux droitiers. Leur prix s'apparente au prix moyen demandé pour des souris destinées aux adultes. Je vous invite donc à surveiller l'arrivée de ces mini-souris.

La Little Mouse est destinée aux enfants de cinq à huit ans. Sa taille est réduite de 33 % par rapport au standard adulte. Sa petite sœur, la Tiny Mouse est réduite de 50 % et convient aux tout-petits de deux à cinq ans. Ces souris blanches sont sobres, elles présentent deux points de couleurs différentes pour distinguer le bouton droit du gauche, et un mignon logo de souris décore la base.

Fabriquées par Secret 7, ces deux modèles sont compatibles avec le PC seulement (PS2 et USB). À voir chez Secret 7 :

<http://secret7.com/index.asp>



La KidzMouse de Nickelodeon (PS2 et USB/Mac et PC) offre un choix de plusieurs habillages enfantins et attrayants. Deux de ces souris peuvent travailler de pair sur un même ordinateur en même temps. L'enfant n'a qu'à presser sur la partie supérieure de la souris pour effectuer un clic. Elle convient aux enfants de deux à neuf ans. À voir chez KidzMouse: <http://www.kidzmouse.com/>



**La souris des tout-petits** de Génération 5 (deux à sept ans) (PC uniquement, port SSC1), est habillée de blanc, les boutons droit et gauche sont rouge et jaune, elle se branche de pair avec une souris adulte, et elle est livrée avec un tapis assorti et un cdrom de jeux initiateurs au maniement de la souris. À voir chez Zelius:

[www.zelius.com/p\\_detail\\_cdrom.asp?gnrld=4125](http://www.zelius.com/p_detail_cdrom.asp?gnrld=4125)

Le marché des souris, pour adultes ou pour enfants, comporte aussi sa part de gadgets qui peuvent être amusants à la maison mais peu utiles à l'école ou à la garderie. C'est pourquoi j'ai volontairement omis de vous parler des souris clignotantes, sonores, vibrantes ou à boutons surmultipliés. ■



P.-S. – Dans un numéro précédent, je vous proposais une visite quotidienne sur le site [Le Petit Quotidien.com](http://LePetitQuotidien.com). Chaque jour, ce site offrait aux enfants une petite nouvelle reliée à l'actualité et proposait un nouveau mot de vocabulaire à découvrir. Malheureusement, dans l'intervalle, ce journal en ligne est devenu payant et n'offre ses services qu'aux internautes européens qui voudront bien déboursier pour l'abonnement. Désolant...





# Sophie la vache musicienne

Geoffroy de Pennart  
Éd. Kaléidoscope, 1999

Marie Bletton, auteure et animatrice en art  
et littérature jeunesse, Montréal



Sophie Laprairie, musicienne de talent, décide d'aller tenter sa chance à la ville, où un concours de musique est organisé. Dès son arrivée, elle lit les petites annonces du journal, à la recherche d'un orchestre auquel elle pourrait s'intégrer. Mais l'accueil de la grande ville la déçoit un peu. Perdra-t-elle toute confiance en elle? Trouvera-t-elle une solution à la hauteur de son talent?

## Vache cherche amis musiciens...

L'histoire offre aux enfants un premier niveau de lecture facile : une vache, Sophie, cherche des amis avec lesquels partager sa passion de la musique. Les enfants suivront les péripéties de Sophie à travers des illustrations qui fourmillent de détails, et qui expriment beaucoup d'émotions. L'image apporte en plus au récit des petites touches fantaisistes, humoristiques tels le tronc de cet arbre en peau de girafe, ou bien encore la forme des portes, particulière à chaque orchestre.

Aidé par les images, l'enfant pourra partager les différentes émotions qui animent les aventures de Charlotte, l'amie de Sophie : la tristesse de ses amis au moment du départ (voir les sanglots et les mouchoirs agités devant le train qui s'en va), la déception de Sophie face à la moquerie ou à l'ironie affichée sur les visages des musiciens

lorsqu'elle se présente à la porte des différents orchestres, ou bien sa colère, illustrée par un petit nuage gris grossissant au-dessus de sa tête.

Tel l'enfant qui cherche sa place au sein d'un groupe, Sophie devra essayer des refus sans toujours en comprendre les raisons. Elle passera de l'énerverment au découragement total jusqu'au moment où Douglas lui viendra en aide. Ensemble, ils bâtiront un projet et ils gagneront le concours de musique.

Sophie incarne aussi l'enfant qui vient d'ailleurs et qui n'est pas assez comme ceci ou un peu trop comme cela : pas assez chic, pas assez folle, pas à la hauteur (dans l'orchestre des girafes), ou bien encore, trop brune pour les vaches noires...

Mais doit-on juger une personne sur son apparence? Non. La morale de ce livre est claire. C'est le talent qui compte, et surtout

ce qu'on en fait. Ainsi, Sophie et Douglas, écouteront à leur tour tous ceux dont personne n'a jamais voulu dans son orchestre : un éléphant trop maigre, une souris trop minuscule, un lama ou un loup trop sentimental (petit clin d'œil de l'auteur à son livre *Le loup sentimental*)...

Ce livre parle donc des différences, de l'acceptation et du refus. Il parle du talent, de la persévérance à le faire accepter ou découvrir, mais surtout, surtout, il parle de musique.

## Musique, musiciens et orchestres fous.

Imaginez Le Grand Orchestre du sourire étincelant, ou Le Cercle musical des bêtes à cornes... Ces orchestres recrutent uniquement des gens qui leur ressemblent. Les grandes dents avec les grandes dents, les grandes cornes avec les grandes cornes, les fous avec les fous...

Le talent de Sophie, en dehors de son talent musical, sera justement de réunir des personnes différentes les unes des autres pour former un nouvel orchestre, celui des Amis de la Musique.

Vous le sentez à travers les noms d'orchestre cités plus haut, l'histoire nous offre une très grande variété de termes musicaux (orchestre, harmonie), en plus de nous indiquer, avec humour, quels personnages

font partie de l'orchestre : Les matous ronronnant, L'orchestre royal canin...

## Je vous propose un petit jeu :

1. Préparez des étiquettes que les enfants tireront au sort pour former le nom d'un orchestre, puis demandez-leur de l'illustrer. Un conseil : préparez une boîte avec des noms d'animaux ou de famille d'animaux (oiseaux, reptiles, castors...), et une autre boîte avec des mots d'action ou des adjectifs (miauler, grinçant, rigolo, toqué...). Le hasard vous fera imaginer, par exemple, Le Grand orchestre des escargots affolés. Une partie de plaisir que de jouer avec les mots! Cette activité peut bien sûr être proposée au niveau primaire.

2. De quels instruments jouent les musiciens de l'orchestre formé au hasard des mots? Il y a dans ce livre de quoi largement vous inspirer et exploiter le thème de la musique. De la guitare au piano en passant par le banjo et le saxophone, l'histoire est l'occasion rêvée d'écouter toutes sortes de musiques différentes, aux rythmes et aux sons variés. Avec humour, l'auteur a cependant glissé dans les illustrations quelques anomalies : joue-t-on vraiment du violon avec une scie, et du piano avec les pieds? Ces vaches sont vraiment folles!

C'est aussi l'occasion de fabriquer des instruments avec les moyens du bord (élastiques tendus sur des boîtes de papier mouchoirs, peignes frottés, bouteilles pleines de grains de riz que l'on agite...).

## Une garde-robe de star!

Sophie Laprairie n'a pas une garde-robe très variée. Elle vient de la campagne (sa robe est verte et couverte de pâquerettes) et elle découvre, en ville, le phénomène de la mode. En cherchant avec un groupe d'enfants comment Sophie aurait pu mieux se faire accepter, nous en sommes arrivés, entre autres, à l'idée que peut-être, si elle avait eu d'autres robes pour se présenter...

Alors, avec des morceaux de tissus récupérés, nous nous sommes amusés à fabriquer de nouvelles robes pour Sophie. De toutes façons, si son orchestre obtient beaucoup de succès, il lui faudra des tenues de scène! Personnellement, je récupère de très petits cintres (ceux sur lesquels sont vendus certaines paires de bas) pour pré-



senler les robes.

À défaut de tissu, des petits morceaux de papier déchirés, juxtaposés et collés ensemble feront un très beau tissu pour une nouvelle robe de concert.

## Concours de musique à l'école

Enfin, comme dernière suggestion d'activité, pourquoi ne pas organiser un concours de musique dans la classe ou dans l'école. Cela amènera les enfants à confectionner une petite annonce (un beau lien avec le livre, où le journal est présenté comme un outil de

communication important, soit lorsque Sophie cherche un orchestre, soit lorsqu'elle publie elle-même son annonce). Une expérience unique pour valoriser les élèves talentueux ou pour découvrir les talents cachés de certains autres.

Pour ce qui est des plus timides, vous pouvez tout simplement les amener à chanter leur chanson préférée en *play-back*. Je vous l'ai laissé entendre : que ce soit dans les livres ou dans la vie, amour et talent seront toujours vainqueurs.

## Conclusion

Je n'ai pas eu le temps de vous parler de la page de garde (la carte d'identité de Sophie nous informant de son appartenance à la famille des bovidés et à la classe des mammifères), ni de nombreux autres détails que je vous laisse le plaisir de découvrir.

Geoffroy de Pennart est aussi l'auteur de *Un loup sentimental*, *Le déjeuner des loups*, *Le Noël de Sophie*, et *Je suis revenu*. Tous ses livres ont le même sens du détail et ce double niveau de lecture. Le premier permet à l'enfant d'approcher le texte, le second, nous permet de le mettre sur le chemin d'une compréhension plus profonde. Chez Geoffroy de Pennart, les illustrations jouent autant ce rôle que les mots. ■

**PetitMonde** aborde  
jour après jour les sujets qui vous préoccupent :  
vie de famille, éducation, psychologie, société,  
vie pratique, divertissement...

Pour trouver toutes les réponses à vos questions :

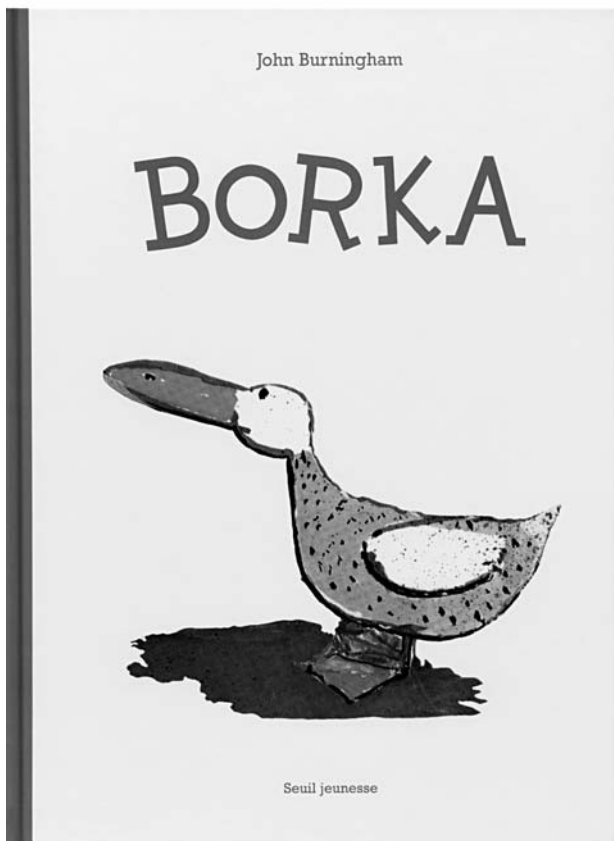
**www.petitmonde.com**  
L'Encyclopedia Familia

# Chronique du livre

Suggestions et coup de cœur

Louise Allain, écrivaine et conteuse, Trois-Rivières

- **BORKA,**  
par John Burningham, trad. Seuil jeunesse
- **IL ÉTAIT UNE FOIS LA PETITE FILLE QUI VOULAIT ÊTRE ROI,**  
par Marie-Danielle Croteau, ill. Christiane Beauregard
- **LES SŒURS TAUPE ET L'ABEILLE,**  
par Roslyn Schwartz (texte et illustrations), trad. française, les sœurs Lauzon



**BORKA**  
Burningham, John, traduit de l'anglais,  
Seuil jeunesse, France, 2002 pour l'éd.  
française, 30 pages.

Borka voit le jour au milieu d'une généreuse couvée. Sa mère doit vite l'affubler d'un tricot fait sur mesure puisque la jeune oie n'a pas une seule plume sur la peau. Cet attribut distinctif annonce déjà une vie singulière. La marginalité n'exclut pourtant pas le bonheur.

Ce portrait du destin de Borka, l'oie sans plume, offre la réflexion de John Burningham sur des questions existentielles capitales. Rassurez-vous, en surface ça ne se voit pas vraiment... La trame évoque les grands questionnements : les besoins, les aspirations, la différence, l'exclusion, la solitude, la survie, la nécessité, la place de chacun dans le monde.

Heureusement, devant ces questions immensément sérieuses, Burningham met son génie au service du petit lecteur. L'auteur-illustrateur a créé (il y a quarante ans déjà!) une mise en images magistrale et surtout invitante.

Ses tableaux jouent pourtant avec les limites du figuratif. Mais ici, voisiner l'abstraction picturale ne semble pas plus ardu que de frôler au passage des concepts, des idées abstraites.

Borka et les autres rendent l'exploration captivante.

Que d'apprentissages, quelles routines impressionnantes figurent au programme, quand on prépare les jeunes oies aux longs vols de la migration!

Et même si la trajectoire de Borka se des-

sine autrement, la petite aura à intégrer bien des leçons pour survivre et trouver son chemin.

Rien de routinier dans son parcours mais sa quête sera récompensée : un horizon de jours heureux et paisibles... en amoureuse compagnie!

**IL ÉTAIT UNE FOIS LA PETITE FILLE QUI VOULAIT ÊTRE ROI**  
Croteau, Marie-Danielle, ill. Christiane Beauregard, Les éditions de la courte échelle, Montréal, 2001, 20 pages.

En échangeant leurs costumes, la gardienne de brebis et le jeune roi acceptent d'endosser le rôle qui va avec l'uniforme. Ils découvrent par le biais de cet exercice, des facettes insoupçonnées du métier de l'autre. C'est avec bonheur que chacun récupère enfin et son habit et sa besogne.

Les routines reliées au quotidien d'une



bergère sont bien différentes de celles qui meublent l'horaire d'un roi : l'art de faire entrer les moutons dans la bergerie n'a pas beaucoup à voir avec la signature d'un document d'État.

Quand on observe une situation de loin, notre perception est souvent empreinte de rêve et d'une part d'illusion.

La fille des champs et le jeune monarque nous le rappellent avec la plus exquise candeur. Aucun mode d'emploi ne leur servirait dans cette audacieuse transgression de l'ordinaire et des activités coutumières. Sans préparation, le savoir-faire et les habiletés élémentaires leur font défaut. Ces compétences ne peuvent s'acquérir parfaitement en un jour.

C'est la reprise quotidienne des mêmes gestes qui finira par donner à l'apprenti l'adresse et l'aisance devant l'œuvre à réaliser.

L'enfant n'est-il pas le plus fervent des apprentis?

Pour nos deux protagonistes, ce changement d'affectation sera tout de même fructueux à bien des égards. L'enfant-roi aura réussi à construire de ses mains un abri pour le bois; et les portes du château seront à nouveau ouvertes aux sujets du royaume grâce à une petite bergère.

Marie-Danielle Croteau enfile ses mots les uns aux autres en créant les modulations les plus fines. Élégance du langage, justesse du ton et poésie sont au rendez-vous.

Subtilement, l'auteure rappelle au passage que les adultes n'ont pas toujours accès au mystère des idéaux de l'enfance. La mère de la bergère trouve bien étrange l'obsession de sa fille à vouloir entrer au château pour devenir roi. Ce personnage adulte qui, nous dit-on, ne regarde jamais du côté du palais, il est bien ancré dans un trajet de vie où détours et fantaisies n'ont plus leur place. L'enfant n'en est pas là...

Les illustrations « velours » de Christiane Beauregard marient les ingrédients des contes de fées et les accessoires de la modernité avec humour et ingéniosité.

En observateurs futés, les jeunes lecteurs vont s'amuser ferme...



## LES SŒURS TAUPE ET L'ABEILLE

**Schwartz, Roslyn, texte et illustrations, trad. française, les sœurs Lauzon, éd. Les 400 coups, collection comme 3 pommes, Montréal, 2001, 27 pages.**

Les sœurs Taupe abrègent leur pause pour suivre une abeille. Elles imitent la butineuse. Au bout d'un moment, toutes deux sentiront le besoin de retourner sous l'arbre familial...se reposer un peu de toute cette agitation.

Quelle existence délicieuse elles mènent, les demoiselles Taupe, cultivant un art de vivre qui inspirerait bien des citadins pressés. Du temps pour s'arrêter; pour contempler; pour soulever doucement des petits voiles de mystère...

Chacune de leurs aventures révèle un épisode de leur quotidien. Mais au cœur de chaque page, l'extraordinaire est noué à l'écheveau de l'ordinaire.

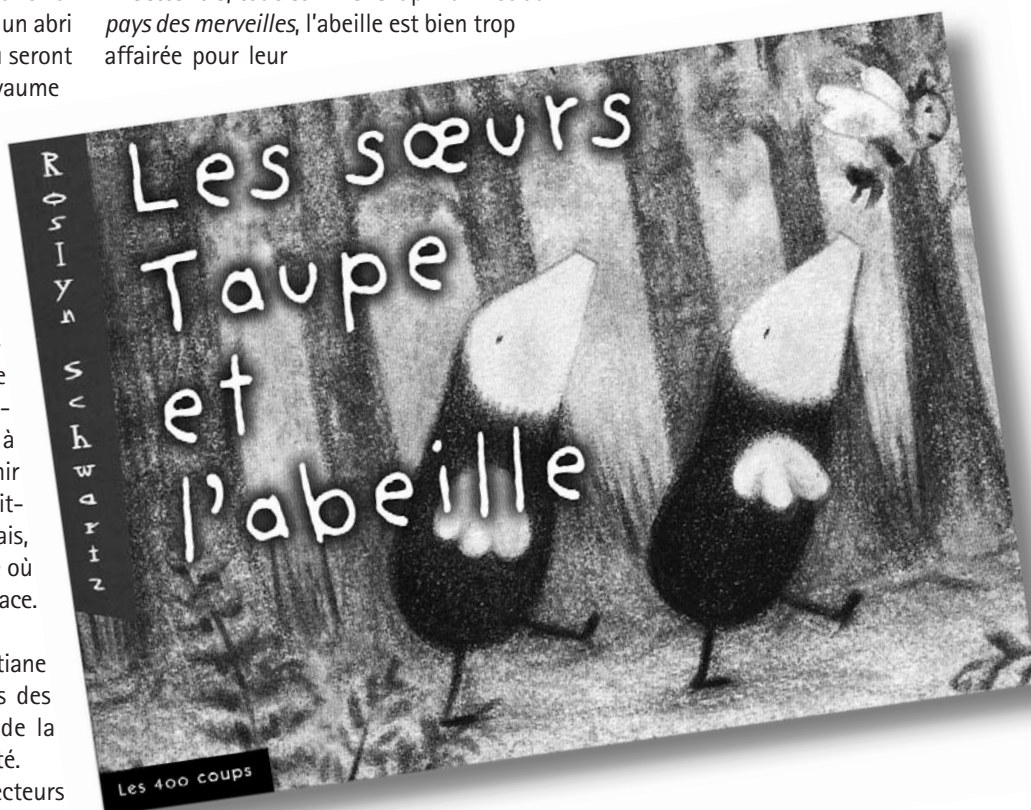
Cette fois, tout comme le lapin d'*Alice au pays des merveilles*, l'abeille est bien trop affairée pour leur

expliquer son travail. Qu'à cela ne tienne, les deux sœurs ne se contenteront pas de questionner; elles suivent « l'aveugle » dirait-on, l'énergique besogneuse. C'est prodigieux tout ce qu'elles arrivent à voir avec leurs petits yeux faibles (oui, oui, les autres sens sont mis à contribution). En s'amusant de la sorte, elles s'instruisent de mille et un secrets qui échappent à d'autres.

Dans la création des images, le choix de plans rapprochés et cette prédilection de Roslyn Schwartz pour des tableaux si menus ne sont pas le fruit du hasard. L'illustratrice nous incite à adopter le regard des sœurs Taupe. L'utilisation des crayons contribue à créer un univers feutré où la perception visuelle a quelque chose d'approximatif, d'un peu flou.

Pour le reste, les dispositions joyeuses des deux sœurs et leur charme les rendent irrésistibles «...Elles retournèrent à leur première occupation : ne rien faire...»

Nous avons envie de nous aventurer, même à l'aveuglette, dans cette forêt des heures douces! ■







## Clin d'œil sur les routines

Rita Fortier, professeure retraitée de l'Université de Sherbrooke

Aujourd'hui, se risquer à réfléchir sur les routines à la maternelle peut présenter un réel défi. Ce mot comporte de nombreuses significations qui ne font pas nécessairement l'unanimité chez tous les utilisateurs. Il y en a qui considèrent les routines comme des habitudes d'agir et de penser toujours de la même manière, de façon mécanique et irréfléchie. Cependant, il y en a d'autres qui continuent de donner une grande place aux routines dans leur quotidien, car ils considèrent ces dernières comme des habitudes ou des capacités importantes acquises par l'expérience.

Les routines sont là pour respecter les besoins physiques, psychologiques, sociaux et spirituels des enfants de cinq et six ans. La réponse à ces différents besoins sera positive si tous les intervenants, parents et enseignantes, croient au bien-fondé et au succès prévisible de cette démarche.

### Magie des routines

Chaque enseignante qui choisit d'intégrer les routines dans le déroulement des activités quotidiennes sait pourquoi elle le fait et peut déjà en anticiper les bienfaits pour le développement de ses élèves. Le texte qui suit propose quelques spécificités des routines qui pourront être reprises et complétées par les enseignantes à la maternelle ainsi que par les parents.

Les routines permettent d'«habiter le temps» en marquant, d'une façon régulière et éducative, les moments signifiants d'une journée, d'une semaine, d'un mois, d'une saison, d'une année. Ces repères offerts par les routines servent à encadrer, guider, rassurer, réjouir et même libérer. Par cette continuité, les enfants découvrent qu'ils sont capables

d'agir en toute liberté et en toute sécurité. Le «temps» devient alors un ami signifiant.

Les routines permettent également aux enfants d'«habiter l'espace». Que de découvertes à faire à la maternelle, à la bibliothèque, au gymnase, dans la cour d'école et sur le chemin qui les ramène à la maison. Les voyages en voiture et en autobus ainsi que les promenades à pied contribuent à la connaissance des différents quartiers de leur ville. Cette ville, petite ou grande, se situe dans une province, un pays. Ce pays peut facilement signifier d'autres lieux pour les enfants appartenant à d'autres ethnies.

Toutes ces ouvertures sur le monde prennent du sens peu à peu et sont nourries par les causeries, les histoires et les sorties. «Habiter l'espace», c'est prendre racine chez

soi, c'est respecter son environnement et s'ouvrir sur l'univers et toutes ses merveilles.

Pour chaque enfant, les routines servent aussi à «habiter le moi» en développant sa confiance, son autonomie, son estime de soi ainsi que les valeurs de respect, de partage et d'amitié. Ces conquêtes individualisées influencent peu à peu l'enfant et aident ce dernier à se structurer, à s'engager et à s'exprimer. Chaque intervenant découvre ainsi que les routines donnent de l'aisance, de la fierté et de la sécurité qui rassurent et construisent.

### Règles à suivre dans l'utilisation des routines

Pour assurer que les routines soient pleinement efficaces et pour éviter qu'elles fassent obstacle à la nouveauté, à la création et au progrès, il est important de respecter certaines conditions. Il faut dire oui...

- aux routines qui privilégient une ouverture à la nouveauté;
- aux routines qui sont adaptées aux besoins et aux habiletés des enfants d'aujourd'hui et à leurs expériences diverses;
- aux routines qui tiennent compte des réalités existentielles de nos enfants et de leur milieu;
- à toutes les routines vivantes, dynamisantes.

De plus, ce qui est primordial et doit le demeurer, c'est que les routines et les activités proposées à l'intérieur de celles-ci poursuivent des intentions développementales et des apprentissages de plus en plus spécifiques qui assureront la sécurité et l'épanouissement autant des enfants que des divers intervenants. ■

# DESJARDINS SÉCURITÉ FINANCIÈRE : À L'ÉCOUTE DE SES PARTENAIRES



Desjardins  
Sécurité financière<sup>inc</sup>  
vie, santé, retraite

Lors du congrès de l'AÉPQ en novembre 2001, les enseignants et les enseignantes de maternelle ont été invités à remplir un questionnaire. Le but de ce sondage était d'évaluer leur degré de satisfaction à l'égard du matériel pédagogique qui leur est fourni dans le cadre du programme *Petit Prudent Partout*. Parmi les 55 participants à cette étude, près des deux tiers comptaient plus de dix années d'expérience à titre d'enseignants. Globalement, le sondage révèle que :

- la grande majorité des répondants connaissent le matériel pédagogique et l'utilisent au moins une fois au cours de l'année;
- ceux qui utilisent ce matériel sont très satisfaits de la pertinence des sujets choisis et de la façon dont ils sont abordés;
- de manière générale, la présentation du matériel est satisfaisante, mais qu'elle pourrait être améliorée et le matériel vidéo gagnerait à être « rafraîchi »;
- les vidéocassettes sont les outils pédagogiques les plus appréciés et les plus utilisés, particulièrement celle qui traite de la sécurité routière. Les répondants suggèrent d'aborder d'autres thèmes relatifs à la sécurité, tels que l'intimidation, la sécurité à bicyclette, etc.

Fort de ces renseignements, Desjardins Sécurité financière a réévalué son matériel pédagogique afin de mieux répondre aux attentes de ses partenaires en ce qui a trait à la sécurité des jeunes écoliers et à la prévention des accidents. Merci à tous les participants!

## ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC (AÉPQ)

à l'UQAM, local N-R 460, C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3P8

### FORMULAIRE D'ADHÉSION

PAIEMENT CI-JOINT:

Chèque  Mandat  Comptant

Tarifs: nouveau membre	60 \$	<input type="checkbox"/>
renouvellement	50 \$	<input type="checkbox"/>
personnel retraité*	40 \$	<input type="checkbox"/>
enseignant(e) à statut précaire*	30 \$	<input type="checkbox"/>
étudiant(e) à temps plein*	30 \$	<input type="checkbox"/>

S.V.P. faire votre chèque au nom de l'AÉPQ

\* vous devez fournir une attestation de votre statut

### RENSEIGNEMENTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS

Nom à la naissance: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

Ville: \_\_\_\_\_ Code postal (obligatoire): \_\_\_\_\_

Téléphone résidence: ( ) \_\_\_\_\_ Téléphone travail: ( ) \_\_\_\_\_

Télécopieur: ( ) \_\_\_\_\_ Courriel: \_\_\_\_\_

Occupation: \_\_\_\_\_ Employeur: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_ Téléphone: ( ) \_\_\_\_\_

Région administrative (cochez votre région)

- 01 Bas St-Laurent-Gaspésie
- 02 Saguenay-Lac Saint-Jean
- 03 Québec
- 04 Mauricie-Bois-Francs
- 05 Estrie
- 06 Montréal

- 07 Outaouais
- 08 Abitibi-Témiscamingue
- 09 Côte-Nord
- 10 Nord du Québec
- 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- 12 Chaudière-Appalaches

- 13 Laval
- 14 Lanaudière
- 15 Laurentides
- 16 A Montérégie
- 16 B Suroît
- 17 Centre du Québec
- Hors Québec

\* Toute personne qui devient membre de l'AÉPQ reçoit la revue *Préscolaire*

# BONJOUR,



J'aimerais remercier toutes les enseignantes et tous les enseignants de « maternelle cinq ans » qui ont accepté l'invitation de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ) et de Desjardins Sécurité financière à participer au programme éducatif **Petit Prudent Partout** en 2002. Toute participation au programme donnait droit à une pochette-cadeau comprenant ma nouvelle vidéocassette, un guide pédagogique et une affiche décorative.

Ces pochettes-cadeaux ont été distribuées à raison d'une par établissement scolaire. Cependant, à titre de participants au programme, vous pouvez vous procurer des vidéocassettes et des guides pédagogiques supplémentaires auprès de l'AÉPQ en utilisant le bon de commande ci-dessous. Ainsi, chaque classe de « maternelle cinq ans » de votre école pourra bénéficier de mes précieux conseils à sa convenance.

L'AÉPQ, Desjardins Sécurité financière et moi-même vous remercions de prendre à cœur la sécurité des tout-petits.

L'ami prudent de tous les enfants,

**Virgile le Vigilant**

Virgile le Vigilant

ASSURANCE  
accident

Accurance

MC Marque de commerce propriété de Desjardins Sécurité financière, compagnie d'assurance vie



Desjardins  
Sécurité financière<sup>MC</sup>  
vie, santé, retraite

## BON DE COMMANDE



ASSURANCE  
accident

Accurance

Veuillez me faire parvenir \_\_\_\_\_ ensemble(s) comprenant une vidéocassette et un guide pédagogique du programme d'éveil à la prudence et de prévention des abus physiques et sexuels pour les enfants du préscolaire **Petit Prudent Partout**.

SVP ÉCRIRE LISIBLEMENT

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Institution : \_\_\_\_\_

Adresse : \_\_\_\_\_

Ville : \_\_\_\_\_ Code postal : \_\_\_\_\_ Téléphone : (    ) \_\_\_\_\_

Je joins un chèque au montant de \_\_\_\_\_ \$ à l'ordre de Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ), UQAM, local N-R 460, C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8.

Note : L'ensemble vidéocassette et guide pédagogique est disponible au coût de 30,00 \$ pour les membres de l'AÉPQ et de 40,00 \$ pour les non-membres. Le prix inclut les taxes et les frais de manutention.

projet

# Mieux vivre ensemble

septembre 2002 - mars 2003



*Là où tout le monde chante à l'unisson  
les paroles n'ont pas d'importance*

Un site québécois de ressources  
sur l'éducation à la citoyenneté  
à enrichir ensemble.

Nos parrains :

- Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP)
- Association d'Éducation préscolaire du Québec (AEPQ)
- Écoles Vertes Bruntland (EVB)

**Plus de détails à l'intérieur!**



**Fonds Jeunesse Québec**

**Autoroute  
de l'information**

De Marque

CR RES



www.mve.qc.ca