

POUR la petite ENFANCE



REVUE
PROFESSIONNELLE

Mai 2025 | Volume 3 – n° 2
ISSN 2817-3783



L'art au service des
émotions
page 7

Ce qui m'émerveille et me
fascine dans les créations
artistiques des jeunes
enfants
page 11

Redonner vie à l'éveil
musical en services de garde
éducatifs à l'enfance
page 19

L'expression du
corps comme outil
d'apprentissage des
émotions chez les enfants:
regard sur les pratiques
des personnes qui
interviennent auprès
des tout-petits
page 27

Exploiter la littérature pour
la jeunesse autrement
page 33

Implantation d'ateliers de
lecture interactive en CPE:
retombées et défis en milieu
rural défavorisé
page 41

REVUE POUR LA PETITE ENFANCE

Revue biannuelle

La Revue Pour la petite enfance a été créée par un groupe d'étudiantes aux cycles supérieurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université Laval.

Par la proposition de témoignages de praticien(nes) et des articles concernant les plus récentes études en petite enfance, cette revue devient un incontournable point de rencontre pour quiconque s'intéresse à la petite enfance.

infos@pouirlapetiteenfance.ca
pouirlapetiteenfance.ca

Les propos des articles publiés dans la Revue Pour la petite enfance (RPPE) n'engagent que la responsabilité des auteur.e.s.

Coordination

Nancy Proulx et Martine Asselin

Comité d'édition

Nancy Proulx, Martine Asselin,
et Anabelle Guérette

Membres invités du corps

professoral Christelle Robert-Mazaye,
Maude Roy-Vallières et Julie Lachapelle

Consultante externe

Brigitte Lépine

Graphisme

Agence DoubleXpresso

Révision linguistique

Alexia Hébert

Photos

Shutterstock

Publié par Revue pour la petite enfance
Montréal (Québec) H2X 3R9



SOMMAIRE

-
- 3** Place aux arts, à la culture et à la littérature dès la petite enfance
Nancy Proulx et Martine Asselin
 - 7** L'art au service des émotions
Vicky Larin
 - 11** Ce qui m'émerveille et me fascine dans les créations artistiques des jeunes enfants
Dominique Carreau
 - 19** Redonner vie à l'éveil musical en services de garde éducatifs à l'enfance
Nicole Malenfant
 - 27** L'expression du corps comme outil d'apprentissage des émotions chez les enfants: regard sur les pratiques des personnes qui interviennent auprès des tout-petits
Marie-Andrée Pelletier
 - 33** Exploiter la littérature pour la jeunesse autrement
Sophie Lapointe et Sophie Michaud
 - 41** Implantation d'ateliers de lecture interactive en CPE: retombées et défis en milieu rural défavorisé
Érika Simard-Dupuis, Julie Myre-Bisaillon, Charlotte Tremblay-Lemieux et Yü-Li R. Groleau
-



Nancy Proulx

Doctorante en éducation UQAM
Chargée de cours UQAM | UQO
Coéditrice de la revue
Pour la petite enfance



Martine Asselin

Professionnelle de recherche
ULaval
Consultante en petite
enfance CASIOPE
Coéditrice de la revue
Pour la petite enfance

ÉDITORIAL

PLACE AUX ARTS, À LA CULTURE ET À LA LITTÉRATURE DÈS LA PETITE ENFANCE

L'éveil culturel et artistique est un rouage essentiel de la connaissance et de la création qui serviront aux jeunes enfants tout au long de leur vie. D'ailleurs, cet éveil pourrait et devrait commencer dès la naissance, puisque des effets bénéfiques sur la réussite et la persévérance scolaires, de même que sur le développement global de l'enfant, sont reconnus par la communauté scientifique. Les arts, la culture et la littérature auraient un impact positif direct sur la vie des citoyens de tous âges, incluant les tout-petits, leur permettant ainsi de relever de manière plus créative les défis actuels de la vie en société. C'est pourquoi *Pour la petite enfance* fait **place aux arts, à la culture et à la littérature dès la petite enfance à travers la plume de différentes auteures**. Ce numéro présente six articles qui invitent à la découverte et à la réflexion autour de l'éveil culturel des tout-petits en explorant des angles variés.

Contributions à cette présente édition

Tout d'abord, un peu comme des bouts d'histoire qu'elle nous raconte, Vicky Larin partage ses réflexions après s'être plongée dans son vécu d'éducatrice. Elle raconte ainsi, à travers des exemples concrets, comment l'art peut être au service des émotions des enfants qu'elle accompagne. Un témoignage touchant et ancré dans le quotidien des personnes éducatrices.

Avec ses multiples couleurs, Dominique Carreau, aborde le sujet des créations artistiques des jeunes enfants. Dans ce deuxième article, l'auteure témoigne de sa riche expérience dans le domaine en expliquant l'évolution des explorations artistiques et des dessins chez les tout jeunes enfants. Une invitation à l'émerveillement!

Pour faire suite, dans un troisième article, Nicole Malenfant «change la note» en nous emmenant dans le monde de l'éveil musical. Comme Nicole a constaté une baisse d'intérêt de ce côté dans les milieux éducatifs qu'elle a côtoyés, elle nous propose de revisiter l'éveil musical en quatre temps afin de mieux soutenir l'intérêt inné des enfants.

Le quatrième article a été rédigé par Marie-Andrée Pelletier. Elle y aborde l'importance des mouvements corporels et de la prise de conscience de son corps dans le développement socio-émotionnel de l'enfant en présentant les résultats d'une étude réalisée auprès de 16 enseignantes au préscolaire. Marie-Andrée

nous explique en quoi les propos qu'elle présente rejoignent la réalité des personnes éducatrices à la petite enfance.

Sophie Lapointe et Sophie Michaud enchainent avec la présentation de leur étude, qui invitait les personnes éducatrices à exploiter la littérature jeunesse autrement. À la lumière des résultats obtenus, elles nous proposent de faire vivre la littérature jeunesse entre les mains des enfants et nous présentent différentes stratégies gagnantes. Enfin, elles nous partagent des retombées inattendues provenant de leurs résultats de recherche.

Pour clore ce numéro, un sixième article nous est offert par Érika Simard-Dupuis, Julie Myre-Bisaillon, Charlotte Tremblay-Lemieux et Yü-Li R. Groleau. À leur tour, elles nous font découvrir les ateliers de lecture interactive et les pratiques qui y sont associées tout en présentant les retombées et les défis rencontrés lors de leur étude concernant l'implantation de ces ateliers en Centre de la petite enfance (CPE).

Nous espérons que les réflexions et les propos des auteures que vous lirez dans ce présent numéro pourront vous rejoindre et vous inspirer à laisser place aux arts, à la culture et à la littérature, à les rendre omniprésents dans le quotidien des enfants. Enfin, nous souhaitons apporter une dernière touche à cet éditorial en vous invitant à réfléchir à cette devise de Picasso: « Dans chaque enfant, il y a un artiste. Le problème est de savoir comment rester un artiste en grandissant » (P. Picasso, citation célèbre).

Bonne lecture!

¹ Gaudette-Leblanc, A., Boucher, H., Bédard-Bruyère, F., Pearson, J., Bolduc, J. et Tarabulsky, G. M. (2021). Participation in an early childhood music programme and socioemotional development: A meta-analysis. *International Journal of Music in Early Childhood*, 16(2), 131–153. https://doi.org/10.1386/ijmec_00032_1

² Menzer, M. (2015). *The arts in early childhood: Social and emotional benefits of arts participation: A literature review and gap-analysis (2000–2015)*. National Endowment for the Arts. <https://www.arts.gov/sites/default/files/arts-in-early-childhood-dec2015-rev.pdf>

³ Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? : L'impact de l'éducation artistique, la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264183841-fr>



Nous espérons que les réflexions et les propos des auteures que vous lirez dans ce présent numéro pourront vous rejoindre et vous inspirer à laisser place aux arts, à la culture et à la littérature, à les rendre omniprésents dans le quotidien des enfants.



J'apprécie davantage certaines couleurs que d'autres,
je suis surprise ou déçue par le résultat de mon exploration.





Vicky Larin

Ancienne éducatrice avec plus de 25 ans d'expérience.
Membre du comité du Festival Bonheurs Longueuil.
Facilitatrice pour les ruches d'arts de Longueuil.
Ancienne médiatrice pour le Musée Ambulant.
Ressource pédagogique pour la petite enfance.



L'ART AU SERVICE DES ÉMOTIONS

Lorsque j'écoute de la musique, je tape du pied et un sourire naît ou, au contraire, je verse une larme. Un souvenir refait surface ou un nouveau se crée. Lorsque j'assiste à une pièce de théâtre, mon rire fuse ou une petite frayeur fait palpiter mon cœur; une scène me fait douter ou me réconforte. Lorsque je mets mes mains dans la peinture, je m'exclame «J'adore!» ou «Ark!». J'apprécie davantage certaines couleurs que d'autres, je suis surprise ou déçue par le résultat de mon exploration. La douceur des mots utilisés dans un poème m'apaise, et l'intrigue palpitante d'un conte me tient en haleine.

Il y a des milliers d'exemples comme ceux-là, vécus ou observés au quotidien. Pour avoir accès aux émotions, les vivre, en parler et les reconnaître, je n'ai rien trouvé de plus simple et agréable que les arts, autant pour développer ma propre compétence émotionnelle que pour accompagner les enfants dans la découverte de la leur.



Vivre l'émotion

Quand une grande colère ou une crise de larmes surgit chez un enfant, il lui est difficile de mettre des mots sur ses émotions parce que, justement, elles sont trop intenses. Il est impossible d'avoir une conversation avec lui sur le coup de l'émotion. Discuter des réactions physiques du corps et du ressenti général alors que l'enfant fait face à un danger (un loup, un fantôme ou une araignée par exemple) pourrait réellement devenir dangereux, puisque la survie exige une réaction rapide. Cependant, lorsque le loup n'est que dans une histoire, que le bruit du fantôme n'est que dans une chanson et que l'araignée n'est que dans une peinture, l'enfant peut se permettre de l'appivoiser un petit pas à la fois dans un espace sécuritaire. Il est toujours possible de tourner la page, d'arrêter la musique ou d'exposer la peinture dans un coin moins visible. Je peux prendre le temps de raconter ce que je ressens, d'écouter ce que les autres ressentent. Je peux observer les changements de mon corps, poser ma main sur mon cœur. Je peux prendre le temps d'analyser mes réactions, car le loup de l'histoire ne viendra pas me manger, je ne suis pas en danger.

Comme éducatrice, il m'arrivait souvent de sélectionner deux ou trois œuvres sur support audio que les enfants pouvaient écouter en solitaire avec un casque d'écoute: une histoire qui fait un peu peur (ex.: *La main verte*¹), une histoire drôle (ex.: *Pétunia, princesse des pets*²) et un recueil de poèmes (ex.: *C'est bleu, c'est vert*³). Il était facile de savoir ce que les enfants écoutaient en observant uniquement leurs réactions non verbales: les yeux qui s'agrandissent, le corps qui se fige, les sourires et les rires, les joues qui rougissent, la tête qui se renverse, le corps qui se détend, les yeux qui regardent quelque chose d'invisible⁴. D'ailleurs, il est très intéressant de faire visionner aux enfants une captation vidéo de leurs propres réactions et des changements qui traversent leurs corps. Cela permet de faire des liens concrets entre l'œuvre écoutée, l'émotion éprouvée et les réactions physiques. Prendre le temps d'analyser avec eux nous permet d'améliorer et de consolider nos propres compétences émotionnelles. Bien que nous soyons adultes, la compréhension, l'analyse et la régulation des émotions peuvent encore être difficiles à l'occasion, et le travail auprès des tout-petits, de leurs parents et des collègues amène son lot de défis émotionnels.

Réguler l'émotion

L'art, notamment les livres, les illustrations, les œuvres de grands maîtres, le théâtre, la photographie, la musique, le chant, la création artistique, la danse, les courts-métrages et plus encore, permettent aussi de valider une émotion et de la rendre plus acceptable, plus légitime, de se permettre de la vivre jusqu'au bout et de commencer à l'appivoiser⁵. On peut accompagner notre peine de musique mélancolique ou observer des œuvres contenant des personnages tristes pour évacuer une bonne partie de sa tristesse; danser notre colère ou gribouiller sur de grandes feuilles en écoutant des sons *heavy metal* avec une guitare pesante pour évacuer l'énergie colérique qui s'accumule à l'intérieur; écouter à plusieurs une histoire inquiétante ou regarder une pièce de théâtre un peu effrayante pour nous sentir soutenu; chanter notre joie pour la partager et la voir se répandre.

Il est aussi possible d'utiliser l'art pour changer d'émotion, pour nous aider à passer à un autre état d'âme. Pour apporter un peu de joie dans un moment difficile, nous pouvons lire une histoire drôle, ou encore écouter de la poésie pour réguler un moment d'énergie qui déborde. On peut changer nos idées et nos perceptions en observant un tableau léger et lumineux pour chasser une frayeur et, ainsi, permettre au cœur de retrouver un battement plus doux.

Il m'arrivait à l'occasion, lorsque j'avais le moral dans les chaussettes, de mettre la musique de Bob Marley pour retrouver un peu de légèreté. Je racontais aux enfants que cette musique me faisait du bien. Au cours d'une matinée difficile, une enfant est venue me voir et m'a dit: «Tu devrais mettre Bob pour retrouver ton sourire». Elle a fait preuve d'une belle sensibilité à l'égard de mes émotions, qui nous a menés, avec le groupe, à discuter des chansons qui nous réconfortent.



Le cœur avant tout

Une des grandes qualités de l'art est aussi qu'il permet l'inclusion de tous. Tous les ressentis, toutes les impressions, toutes les réflexions, toutes les émotions sont valides⁶. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses émotionnelles, chacun est libre de ressentir ce qu'il veut, chacun est compétent dans l'expérience de l'art. Les réponses sont variables, uniques et équivoques. L'art permet de faire découvrir à chacun son unicité.

Une œuvre, quelle qu'elle soit, suscite un ressenti, une émotion. Découvrir des œuvres d'art nous permet d'appivoiser en douceur toute une gamme d'émotions, de nous exercer à mettre des mots dessus pour mieux les comprendre et, par la suite, de les réguler⁷. Que l'on soit petit ou grand, enfant ou éducatrice, la compétence émotionnelle se développe du premier au dernier jour de notre vie. Nous pouvons analyser les arts d'un point de vue cognitif, logique, analytique, mais, à mon avis, les arts, ça passe par le cœur avant tout⁸.



Références

1. Andersen, L. (2005). *La main verte*. Histoires horribles. Éditions Planète rebelle.
2. Demers, D. (2022). *Pétunia princesse des pets*. Dominique et compagnie.
3. Couelle, J. (2009). *C'est bleu, c'est vert*. Éditions Planète rebelle.
4. Mikolajczak, M., Quoibach, J., Kotsou, I. et Nélis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Éditions Dunod.
5. Perreault, É. (2021). *Service essentiel: Comment prendre soin de sa santé culturelle*. Éditions Cardinal.
6. Haussin, C., Rayna, S., Rubio, M. N. et Séméra, P. (2019). *Petite enfance: art et culture pour inclure* (p. 75). Éditions Érès.
7. Perreault, É. (2017). *Faire œuvre utile* (p. 31). Éditions Cardinal.
8. Watt Smith, T. (2015). Le dictionnaire des émotions ou Comment cultiver son intelligence émotionnelle (p. 28). Zulma.



Dominique Carreau

Retraitée-chargée de cours
à l'École des arts visuels et
médiatiques



CE QUI M'ÉMERVEILLE ET ME FASCINE DANS LES CRÉATIONS ARTISTIQUES DES JEUNES ENFANTS

En tant que spécialiste en arts plastiques, j'ai la chance de travailler avec des groupes d'enfants d'âges variés, mais ma passion pour la petite enfance est indéniable. La créativité des enfants de 0 à 5 ans m'émerveille par sa spontanéité et son authenticité. Afin de préserver ces précieuses qualités chez les enfants, j'évite de proposer des activités basées sur la copie de modèles ou sur le coloriage d'images photocopiées, qui imposent une vision prédéfinie et empêchent les enfants de puiser dans leur tête (ce qu'ils perçoivent) et dans leur cœur (ce qu'ils ressentent). Au contraire, je privilégie les créations libres, où chaque enfant s'appuie sur sa perception et ses émotions. Ce qui me fascine, c'est la richesse et la diversité des résultats, témoins uniques de leur monde intérieur. Selon Joyal (2003), la liberté créative émerge dès les premiers mois de vie et évolue à travers six stades de développement. Je ferai ici référence uniquement aux stades du gribouillis et du pré-schématisme en lien avec la petite enfance.

Le gribouillis incontrôlé: les découvertes sensorielles des enfants de 0 à 2 ans

Chez les tout-petits, l'exploration artistique débute de façon sensorielle et motrice avant de devenir intentionnelle. Je leur propose simplement du matériel, qu'ils découvrent à leur rythme. Au début, il s'agit davantage de gribouillis incontrôlé. Les gestes sont désordonnés: ils manipulent, jettent, goûtent crayons et feuilles. Peu à peu, ils remarquent que les crayons laissent une trace. Ces expériences simples développent la préhension, la coordination œil-main et la latéralité.

Peindre devient une aventure sensorielle: les enfants étalent la couleur sur la feuille, la table ou même leurs corps. La colle liquide, elle aussi, se transforme en terrain de jeu. Ils la touchent timidement du bout des doigts, avec toute la main ou généreusement avec les deux mains, la laissant dégouliner entre leurs doigts. Les matériaux malléables, comme l'argile ou la pâte à modeler, offrent une découverte tactile riche: texture, poids, résistance.

En les observant, je verbalise leurs gestes, j'enrichis leur vocabulaire et je valorise leurs expériences, contribuant ainsi pleinement à leur développement global.



Le gribouillis contrôlé: des expérimentations simples à plus complexes

De 2 à 4 ans, les enfants progressent vers des expérimentations de plus en plus complexes. Du gribouillis incontrôlé, le geste évolue vers un gribouillis contrôlé. Peu à peu, ils parviennent à tenir les ciseaux, les pinceaux et les crayons avec assurance et précision. En dessin, les premières formes émergent, à commencer par le cercle.

Avec le papier, les enfants découvrent diverses techniques: déchirer, plier, rouler, torsader et bien plus encore. Ces découvertes leur montrent qu'ils peuvent manier les matériaux pour créer des reliefs et des volumes. En ajoutant boîte de carton, laine et fil de fer, les enfants assemblent, combinent et organisent, ce qui donne naissance à des créations abstraites cohérentes. Avec la pâte à modeler et l'argile apparaissent rouleaux, boules, spirales et galettes. Tout au long de ces expérimentations, les enfants réfléchissent, trouvent des solutions aux problèmes qui surgissent et affinent leur compréhension des matériaux.



L'importance de l'expérimentation avant de représenter un sujet

Il est essentiel de consacrer du temps à l'expérimentation d'un tout nouveau matériel avant de proposer une représentation figurative. Par exemple, si un espace est aménagé pour la menuiserie, on l'équipe de vrais clous, d'un marteau (un seul afin de limiter le bruit), de tournevis, de vis, de morceaux de bois de tailles variées et de colle blanche.

Mis à disposition des enfants pendant au moins trois semaines, ce matériel leur offre l'occasion d'expérimenter chaque jour. Ils commencent par s'amuser à marteler ou à visser, découvrant peu à peu les gestes appropriés. Leur habileté s'affine progressivement, et ils prennent plaisir à assembler librement les morceaux de bois, sans aucune intention de représentation.

Pour enrichir cette exploration, des matériaux comme du tissu, de la laine ou du carton sont introduits au fil du temps. Au cours de leurs expérimentations, les enfants finissent généralement par imaginer un personnage, ou bien un adulte peut simplement leur en suggérer l'idée.

Ces expérimentations permettent à chaque créateur de réinvestir ses découvertes dans des créations personnelles. Chacun bénéficie d'une double liberté : celle de composer son image figurative et celle de choisir parmi une variété de techniques. Ainsi, la liberté d'expérimentation nourrit la qualité de la création, qu'elle soit figurative ou abstraite : chaque création devient unique.

Le plaisir d'expérimenter et de créer librement se mêle à la surprise et à la fierté de constater ce qu'ils accomplissent par eux-mêmes. Lorsque je m'émerveille devant la réalisation d'un enfant, je veille à aller au-delà d'un simple « c'est beau ». Je souligne un élément précis, une compétence particulière, une idée, en lui disant par exemple : « Je trouve que c'est une bonne idée d'avoir superposé tes papiers, d'avoir froissé le papier, d'avoir créé un motif, j'aime la solution que tu as trouvée », etc. Mes commentaires aident l'enfant à porter un regard neuf sur sa création et à se sentir valorisé. Cette reconnaissance renforce sa confiance et stimule son désir d'aller plus loin dans ses expérimentations et sa création.

Le gribouillis historié: l'apparition des premières représentations figuratives

Vers l'âge de 2 ans et demi et 3 ans, les enfants découvrent que les formes peuvent évoquer quelque chose de concret. Ils expérimentent la figuration et accèdent au stade du gribouillis historié, où ils accompagnent leur réalisation d'une narration, d'une histoire.

Des personnages, appelés *céphalopodes*, prennent d'abord la forme d'un cercle entouré de rayons avant d'évoluer. Deux rayons s'allongent pour devenir des jambes, et deux autres, des bras. Lorsque j'observe les enfants, je leur pose cette question : « Qu'as-tu représenté ? » Les réponses sont variées, allant de « crocodile » à « papa ». L'important est de ne jamais devancer leur interprétation et de les laisser nommer eux-mêmes ce qu'ils perçoivent dans leur réalisation. Leurs explications, souvent étonnantes à cause d'une logique qui leur est propre, me surprennent et me font souvent sourire.



Le stade pré-schématique: une figuration selon leur perception du monde

Les représentations figuratives évoluent de façon significative entre 4 et 6 ans. Les enfants passent du stade du gribouillis historié à celui du stade pré-schématique. Le céphalopode disparaît, laissant place à un personnage doté d'un corps. Les enfants assemblent des formes géométriques pour représenter la tête et le corps.

Leurs créations pré-schématiques se distinguent par des couleurs fantaisistes, des disproportions, des omissions et des distorsions, reflets de la logique propre à cette étape de leur développement.

J'admire particulièrement les créations colorées et souvent accompagnées de rayures multicolores, un phénomène que Dupont (1991) qualifie d'« arc-en-ciel ». À cet âge, les enfants n'associent pas toujours les couleurs aux objets de manière réaliste, ce qui donne

lieu à des représentations surprenantes: un arbre bleu ou un aigle rayé. Bien qu'ils sachent rationnellement que l'arbre est brun et qu'un aigle n'a pas de rayures, les enfants choisissent spontanément les couleurs qui leur plaisent, laissant l'émotion primer sur la raison. C'est pourquoi je mets toujours à leur disposition une palette de couleurs variées.

Les disproportions et les distorsions reflètent la perception des enfants et révèlent leur monde intérieur. Je trouve touchant qu'ils exagèrent ou minimisent certains éléments en fonction de l'importance émotionnelle qu'ils leur accordent. Ils contournent parfois un obstacle, créant ainsi une distorsion dans le personnage. Ce ne sont pas des erreurs, mais des manifestations naturelles de leur créativité et de leur personnalité. Je ne demande jamais de corriger une réalisation: je l'accueille avec émerveillement.

Bien qu'ils sachent rationnellement que l'arbre est brun et qu'un aigle n'a pas de rayures, les enfants choisissent spontanément les couleurs qui leur plaisent, laissant l'émotion primer sur la raison.



Lorsqu'un enfant sent que sa vision du monde est bienvenue et valorisée, sa confiance en lui et en ses idées augmente. À l'inverse, corriger systématiquement ses représentations pour les conformer à la perception adulte peut le décourager, freiner sa spontanéité et même l'amener à se désintéresser des arts plastiques.

Il est courant que les enfants au stade pré-schématique omettent certains éléments, ce qui peut surprendre, mais reste tout à fait naturel. Un enfant peut se dessiner sans bras, sans jambes ou sans cou, supprimant ces détails qu'il considère comme non essentiels. Je ne souligne jamais ces omissions. Je respecte son choix, car il a décidé de ne pas les représenter : c'est sa décision en tant que créateur. En revanche, je peux lui poser la question : « Que fait ton personnage ? » S'il me répond « Il court », je comprends alors que, pour lui, les bras ne sont pas un élément important pour courir. Bien sûr, je continuerai à l'amener à observer les différentes parties du corps à travers des activités de schéma corporel, mais jamais au moment de sa création.

Au début, la disposition des personnages, des animaux et des objets sur la feuille donne l'impression qu'ils flottent dans l'espace, sans liens apparents entre eux. Progressivement, les enfants découvrent la notion de ligne de sol, sur laquelle viennent se poser tous les éléments. Cette ligne, appelée « ligne de base », peut être dessinée par l'enfant ou simplement suggérée par le bas de la feuille. Elle marque un premier pas vers une organisation plus cohérente de l'espace. L'arrière-plan et la ligne d'horizon apparaissent généralement vers l'âge de neuf ans. Tous les enfants suivent cette évolution, qui se fait naturellement, sans être imposée.

Les caractéristiques que j'ai mentionnées dans leurs images figuratives s'estomperont progressivement en vieillissant, laissant place à davantage de logique et de rationalité. C'est pourquoi je tiens à savourer pleinement cette belle fantaisie propre à la petite enfance.





Des artistes qui s'inspirent de l'art enfantin

Je ne suis pas la seule à aimer autant l'art enfantin. Loin d'être anodine, l'expressivité propre aux créations de cet âge a captivé de grands artistes. Comme le souligne Fineberg (1997), cette forme d'expression a inspiré des artistes comme Picasso, Miró et Kandinsky, qui collectionnaient les dessins de leurs enfants afin de retrouver, dans leurs propres œuvres, la spontanéité du geste et une liberté visuelle affranchie de tout académisme.

Cette même spontanéité est au cœur de l'accompagnement de l'adulte face aux premiers élans artistiques. C'est un véritable privilège d'assister à la naissance d'une créativité authentique. L'art en petite enfance ne se limite pas à une simple activité ludique : il constitue une expression profonde de l'identité et des émotions des enfants.

En tant qu'accompagnant, mon rôle est d'accueillir cette authenticité et de m'émerveiller, jour après jour, devant l'infinie richesse de leur imagination.

RÉFÉRENCES

1. Joyal, B. (2003). *L'évolution graphique. Du premier trait gribouillé à l'œuvre plus complexe*. Presses de l'Université du Québec.
 2. Dupont, R. (1991). *Lire les images des enfants*. Les éditions L'image de l'art.
 3. Fineberg, J. (1997). *The Innocent Eye: Children's Art and the Modern Artist*. Princeton University Press.
- Carreau, D.** (2020). *Des arts plastiques partout, partout. Répertoire de techniques et de lieux favorables à l'expression plastique pour enfants de 3 à 6 ans*. Atelier Côté Soleil/Brault & Bouthillier.



L'éveil musical permet au jeune enfant de faire une multitude d'apprentissages s'il s'accompagne, en plus, d'émotions agréables.



Nicole Malenfant

Auteure, formatrice et
spécialiste de contenu en
RAC au cégep Édouard-
Montpetit



REDONNER VIE À L'ÉVEIL MUSICAL EN SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE

D'aussi loin que je me souviens, la musique m'a toujours fascinée. Durant mon enfance, j'aimais chanter les chansons apprises à l'école et, dès l'âge de neuf ans, les cours de piano que je suivais et l'apprentissage de la flûte traversière ont continué à nourrir mon intérêt. Au fil des ans, il n'y avait plus aucun doute possible: j'allais faire des études en musique. Mon diplôme universitaire en main, je me suis d'abord consacrée à l'enseignement de la musique au préscolaire et au primaire tout en poursuivant mes études de maîtrise en éducation. Ensuite, je me suis dirigée vers l'enseignement en éducation à l'enfance au cégep et à l'université, où les cours d'éveil musical figuraient parmi les tâches que j'affectionnais.

Ces dernières années, j'ai pu remarquer une transformation de la place de l'éveil musical en services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE). Mes observations recueillies sur le terrain m'ont amenée à me questionner: la présentation de chansons se limiterait-elle le plus souvent aux mêmes refrains ou à l'écoute passive de chansons enregistrées? L'accès à des instruments de musique de qualité serait-il de plus en plus limité? L'éveil musical des enfants serait-il relayé aux oubliettes ou confié à des spécialistes de l'extérieur?

Dans ce texte, je tenterai de répondre à ces interrogations en définissant d'abord ce qu'est l'éveil musical, puis en faisant valoir plusieurs de ses bienfaits. Je partagerai aussi diverses idées susceptibles de redonner vie à cet éveil au quotidien en SGEE.

Éveil musical ou éducation musicale ?

L'éveil musical se veut une suite logique de l'intérêt naturel que portent très tôt les enfants aux sons et à la musique. Par la perception auditive et les habiletés motrices, il offre un accès au monde imaginaire, suscite une curiosité pour des musiques variées, stimule un intérêt à explorer des sons. L'éducation musicale, quant à elle, met plutôt l'accent sur un apprentissage formel de la musique à travers le solfège¹ et la technique instrumentale, ce qui correspond davantage aux habiletés des enfants d'âge scolaire.

L'éveil musical au service du développement global en petite enfance

L'éveil musical permet au jeune enfant de faire une multitude d'apprentissages d'autant plus s'il s'accompagne d'émotions agréables. En coordonnant ses mouvements sur des musiques variées, seul ou avec des personnes de son entourage, en découvrant des sons doux ou forts, graves ou aigus sur un xylophone, en produisant des rythmes lents ou rapides avec ses mains, l'enfant sollicite sa dextérité manuelle, ses fonctions cognitives, sociales et affectives. Par l'invention de paroles sur un air connu, il développe son langage et fait preuve de créativité.

À la lumière de ces considérations, comment en suis-je venue à expliquer un affaiblissement de l'éveil musical tel que je peux l'observer en SGEE ?

Un champ d'activités en décroissance

Selon mon analyse, le peu de place accordée à l'éveil musical s'expliquerait par diverses raisons. Parmi celles-ci se retrouve la peur des personnes éducatrices de chanter faux ou la croyance selon laquelle l'approche requise est réservée aux initiés ou doués. J'ai aussi pu identifier des lacunes dans la formation initiale ou continue, dans laquelle l'éveil musical fait souvent piètre figure dans l'ensemble des compétences ciblées. Parfois, il peut s'agir de la crainte de faire augmenter les décibels dans l'environnement et de perdre le contrôle du groupe. Dans certaines situations, l'appauvrissement peut avoir trait à la pression exercée par des parents qui s'efforcent de prioriser des activités qui prépareraient mieux leur enfant à l'école. Évidemment, c'est sans compter la surcharge de travail en contexte de pénurie de main-d'œuvre, les exigences ministérielles et, enfin, le manque de valorisation de l'éveil musical dans les programmes éducatifs. Par ailleurs, le fait que des ateliers animés par des instrumentistes de l'extérieur soient offerts aux enfants laisse croire que leur apport suffit à éveiller les enfants au monde des sons et de la musique. Toutefois, les rôles de chacun - personnes musiciennes et personnes éducatrices - devraient non pas se substituer, mais bien se compléter. La personne éducatrice demeure, à mon humble avis, la mieux placée pour investir au quotidien dans les jeux d'éveil sonore et musical.



L'éveil musical en quatre temps

Selon ce que des pédagogues comme Bustarret² et Lévine³ ont proposé dans leurs travaux, j'en suis venue à faire ressortir quatre catégories en éveil musical : réagir aux sons et à la musique, chanter et explorer sa voix, expérimenter le mouvement à partir de musiques et explorer des instruments de musique simples ou des objets sonores. Je propose ci-dessous quelques idées qui s'y rattachent et que la personne éducatrice pourra proposer aux enfants à divers moments sans avoir à hésiter à les reprendre pour optimiser les apprentissages.

1 Réagir aux sons et à la musique

Pour initier l'enfant à une expérience musicale, il est primordial de lui apprendre à écouter aussi bien les sons que les silences. Le terme «son» convient davantage que le mot «bruit» lorsqu'on s'attarde à ce qui se fait entendre. Pour le jeune enfant, les sons du quotidien sont prétexte à une écoute : des traits de crayon sur une feuille, l'eau qui coule du robinet, le glissement de la fermeture éclair, le rebondissement d'un ballon. Il existe d'autres suggestions auxquelles peuvent se joindre des variantes : faire remarquer les sons environnants, y compris ceux de la nature, en faisant le geste de tendre l'oreille «Qu'est-ce qu'on entend ?». On peut aussi nommer quelques propriétés des sons entendus : «C'est un son qui vient de loin... Est-ce des voix ?», «Tu entends le chant de l'oiseau ? On dirait qu'il produit un rythme - tui-tui-tuituitui - ». Il est possible d'écouter avec les enfants des sons à partir d'un enregistrement (animaux, bruits quotidiens, sons de la nature) et de les amener à les identifier et à les décrire ; proposer d'écouter des bouts de silence, en passant de main en main un objet qui bruisse facilement tout en évitant de le faire entendre.



Combien de fois ai-je vu des enfants se montrer sensibles à la voix chantée de ses figures d'attachement ? Pour l'enfant, écouter chanter une personne qui lui est significative l'attire davantage que prêter l'oreille à la voix chantée d'une personne inconnue provenant d'un enregistrement. Notons que, durant ses premiers mois de vie, l'enfant écoute davantage les autres chanter qu'il ne chante. C'est seulement à partir de 15-18 mois qu'il commence à reprendre un bout de chanson. Il reproduit d'abord les gestes simples, puis les paroles qui se répètent avec une préférence pour le début ou la fin de la chanson comme « ding, ding, dong » dans Frère Jacques. L'interprétation plus précise d'une chanson marque souvent une étape à l'approche de ses trois ans, mais il faut attendre pour voir l'enfant se joindre avec plus de synchronisation à la voix des autres. Bien entendu, on remarquera des différences d'un enfant à l'autre. Et que dire des enfants ayant besoin d'un soutien particulier qui profitent tout autant, sinon plus, des nombreux bienfaits des chansons ? Parmi ceux-ci, j'ai eu l'occasion d'observer l'apaisement de tensions, le renforcement de la concentration, le repérage temporel et le sentiment d'inclusion par le fait de chanter ensemble.

Que faire si l'on craint de chanter faux ou si l'on craint le jugement ? Gardez en tête que, plus on chante, plus on devient à l'aise de chanter. Les membres de votre équipe éducative gagneraient à s'encourager mutuellement à chanter en présence des enfants.

Avec une confiance accrue, la personne éducatrice pourra utiliser la chanson vivante à divers moments de la journée : lors des soins prodigués, pour accompagner un déplacement, avant la lecture d'une histoire, lors d'un temps d'attente, pour souligner des événements ou pour tout simplement partager un moment de joie ensemble. Elle pourrait débiter par des chansons simples comme celles du répertoire traditionnel, celles qu'elle a elle-même aimées lorsqu'elle était enfant, celles de sa langue maternelle ou encore celles de son propre cru, tout en les accompagnant de gestes faciles à reproduire. Puis, elle pourrait augmenter graduellement le niveau de difficulté, notamment en remplaçant les paroles par des sons d'animaux, en variant le tempo. Ce qui importe, c'est de laisser l'enfant prendre part aux jeux chantés avec un bon dosage d'encadrement et de liberté. Pour amener les enfants à reprendre des chansons, on peut mettre à leur disposition un cartable d'images correspondant à chacune d'elles.

En ce qui concerne l'imitation de sons d'animaux avec la voix, la personne éducatrice offre à l'enfant l'occasion d'exercer diverses possibilités de son appareil vocal. Alors, pourquoi ne pas enregistrer la production des imitations par les enfants et ensuite l'écouter ? De plus, apprendre à chuchoter aux enfants plus vieux fait partie des expériences vocales à leur suggérer. Ils en viendront à constater comment parler à voix basse, parler fort et chuchoter sollicitent différemment leurs cordes vocales.

Gardez en tête que, plus on chante, plus on devient à l'aise de chanter.

Qui n'a pas déjà observé la réaction des enfants au son d'une musique entraînante ? Déjà bébés, ils tapent des mains, se dandinent ou remuent la tête. En se familiarisant avec des musiques de styles, de cultures et d'époques variés, les enfants ont ainsi l'opportunité d'élargir leurs horizons et de stimuler leur imagination. À des moments où ils se montrent disposés, faites-leur entendre un extrait de musique, puis laissez-les bouger librement. Parmi les incontournables du répertoire musical disponible sur Internet, il y a le [Carnaval des animaux de Camille St-Saëns](#) avec ses extraits – « Kangourous », « Aquarium », « L'éléphant », « Marche royale du lion » – qui, grâce à leur dynamisme, à leur intensité, à leur tempo et à leur hauteur, incitent à l'invention de mouvements, ce qui vaut aussi pour l'adulte. Puisque la répétition développe la mémoire auditive, il est bon de faire entendre régulièrement les mêmes extraits musicaux.

Aux enfants plus habitués, on peut proposer de se mouvoir au son de la musique en agitant un petit tissu, en faisant bouger une couverture de type parachute, en jouant à la statue ou à la chaise musicale, en promenant un crayon à larges pointes sur une feuille ou en se prêtant à une écoute suivie de questions : « Qu'est-ce que raconte la musique ? »

Afin de s'assurer une écoute de qualité chez les enfants, l'adulte veillera à interrompre la musique dès qu'ils n'y portent plus attention pour éviter la fatigue auditive. Par conséquent, on évitera de diffuser une musique de fond en continu.



L'éveil musical se
veut une suite
logique de l'intérêt
naturel que portent
très tôt les enfants
aux sons et à
la musique.



4

Explorer des instruments de musique simples et des objets sonores

Les véritables instruments de musique produisent une qualité sonore supérieure aux instruments de type jouets. Les instruments à percussion offrent un attrait privilégié en raison de leur facilité de manipulation. Vu son coût plus élevé, s'équiper d'un ensemble instrumental peut s'échelonner : tambourin sans cymbalettes ni vis, maracas, couronne à cymbalettes, tambour de bois, bâton de pluie, guiro, xylophone à lames fixes, cabessa, triangle, etc.

Avant l'âge de trois ans, il vaut mieux privilégier une exploration spontanée, sécuritaire et de courte durée. En ce qui a trait aux jeux plus structurés, on les réserve aux plus vieux. Voici deux exemples d'exercices à faire avec des instruments de musique simples ou des contenants recyclés : « Avec le tambourin, comment peux-tu imiter une sauterelle qui saute, saute, saute ? » « Avec ce papier, peux-tu imiter un chat qui grelotte ? » Un autre jeu consiste à produire des sons de plus en plus forts ou de plus en plus doux selon des indications verbales et gestuelles données : « La musique des instruments ou des objets sonores se réveille lentement, très lentement. Elle se réveille de plus en plus. La voilà maintenant débordante d'énergie. Peu à peu, la musique se fatigue. Enfin, on n'entend plus rien. » Recommencez le jeu en changeant d'instruments.

Dans ma carrière, alors que je constatais comment l'éveil musical était souvent mis à mal en SGEE, j'en suis arrivée à penser que sa mise en place de façon réfléchie pouvait aider les enfants à développer leur potentiel musical. Soutenir et accompagner le jeune enfant dans son intérêt naturel pour les sons et la musique, les chansons et les instruments à percussion, c'est lui offrir la possibilité d'accroître son écoute, de se lier aux autres et de découvrir des trésors inestimables de notre héritage collectif.

RÉFÉRENCES

1. Solfège : discipline qui est la base de l'enseignement musical et qui permet la connaissance et la mémorisation des signes de notation tout en développant l'audition pour une appréciation exacte des sons et des intervalles (Larousse).
2. Bustarret, A. (1998). *L'oreille tendre : pour une première éducation auditive*. Éditions de l'Atelier.
3. Levine, F. (1986). *L'éveil musical avant six ans*. Alphonse Leduc.

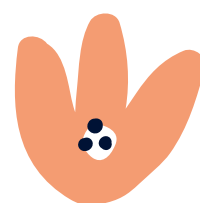


L'éveil culturel et artistique va bien au-delà de la simple exposition à des œuvres: il s'agit d'un outil concret pour renforcer le lien entre les émotions et le corps.



**Marie-Andrée
Pelletier, Ph.D.**

Professeure-chercheure
Université TÉLUQ



L'EXPRESSION DU CORPS COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE DES ÉMOTIONS CHEZ LES ENFANTS:

**regard sur les pratiques des personnes
qui interviennent auprès des tout-petits**

Les premières années de la vie sont cruciales pour le développement des compétences socio-émotionnelles, puisque celles-ci influencent directement l'adaptation sociale et même scolaire de l'enfant¹. Au Québec, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*² met en avant l'importance de ces compétences et de la conscience de soi. Cependant, il peut arriver que les personnes éducatrices ne se sentent pas toujours suffisamment compétentes pour intervenir dans des situations émotionnelles vécues avec les tout-petits, et certaines d'entre elles considèrent manquer de formation dans ce domaine³.

Dès le plus jeune âge, les mouvements corporels, associés à la prise de conscience de son propre corps, jouent un rôle essentiel dans le développement socio-émotionnel⁴. En explorant et en comprenant leurs émotions à travers des activités artistiques, les tout-petits développent alors des compétences fondamentales pour leur bien-être.

Une étude qui en dit long

Une étude⁵ menée auprès de 16 enseignantes en éducation préscolaire a mis en lumière des pratiques favorisant le développement socio-émotionnel des jeunes enfants. Bien que menée en contexte scolaire, cette recherche rejoint plusieurs préoccupations partagées par les acteurs et actrices du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance. Les participantes ont souligné l'importance de la respiration, de la pleine conscience et de la musique pour favoriser l'autorégulation chez les enfants et les aider à comprendre leurs émotions. Ces pratiques montrent que l'éveil culturel et artistique va bien au-delà de la simple exposition à des œuvres: il s'agit d'un outil concret pour renforcer le lien entre les émotions et le corps. À titre d'exemple, certaines activités spécifiques, telles que le yoga, les promenades en forêt ou l'écoute de musique relaxante, sont particulièrement efficaces. Une participante de l'étude a déclaré: «Ça peut être de mettre de la musique, de faire un petit yoga pour que

[les enfants] soient centrés sur eux-mêmes. Ils comprennent qu'il faut qu'ils respirent, s'arrêtent. Il [l'enfant] apprend à connaître son intérieur et à connaître les émotions qui [l']habitent.»

Non seulement ces activités favorisent l'autorégulation des enfants, mais elles renforcent également leur capacité à interpréter leurs propres émotions et celles des autres. Le yoga et la musique peuvent aussi aider à l'apaisement et à la prise de conscience de soi⁶, et l'attention portée aux sensations corporelles stimule alors les processus cognitifs et émotionnels nécessaires à l'apprentissage⁷.

Les participantes interrogées ont d'ailleurs insisté sur leur rôle de modèle dans la régulation des émotions des enfants et l'une d'entre elles a affirmé que «[c]'est une force d'être capable de respirer avec eux et de leur montrer comment bien se sentir [...] [et qu'ils] n'ont pas encore développé toutes leurs forces [capacités] au niveau de la gestion émotionnelle.»



Quoi retenir ?

En intégrant ces pratiques dès la petite enfance incluant les poupons, trottineurs et enfants d'âge préscolaire, on peut créer un cadre propice au développement socio-émotionnel. Les arts et la culture deviennent ainsi des leviers essentiels, non seulement pour le bien-être immédiat des enfants, mais également pour leur réussite sur le long terme. Des partenariats avec des artistes ou des municipalités pourraient enrichir ces initiatives en proposant des activités sensorielles ou expressives adaptées aux tout-petits, ce qui renforcerait ainsi leur construction identitaire et leur capacité à interagir avec leur environnement. Par ailleurs, les personnes éducatrices qui encouragent progressivement les jeunes enfants à synchroniser leurs mouvements au rythme de la musique les aident à dessiner lentement leur schéma corporel et promeuvent ainsi une meilleure appropriation de leur corps et une communication accrue avec le monde qui les entoure⁸. Les arts de la scène, comme le théâtre sensoriel ou l'utilisation de marionnettes, privilégient d'autant plus l'expression, la compréhension et la régulation des émotions⁹, même chez les plus jeunes.

Somme toute, l'éveil culturel et artistique, intégré aux pratiques éducatives, représente bien plus qu'une simple exposition aux arts : il devient un levier pour développer la conscience de soi et les compétences socio-émotionnelles des enfants dès la petite enfance. Pour soutenir ce développement chez les 0 à 5 ans, il est possible de créer des environnements sensoriels adaptés (musique douce, théâtre d'objets, jeux de lumière, etc.), de collaborer avec des artistes pour offrir des ateliers créatifs ou encore d'utiliser les routines quotidiennes comme occasions d'expression émotionnelle. Ces activités, lorsqu'elles sont accompagnées par des éducatrices formées et soutenues, développent la compréhension, l'expression et la régulation des émotions, contribuant ainsi à l'épanouissement global de chaque enfant.





Dès le plus jeune âge, les mouvements corporels, associés à la prise de conscience de son propre corps, jouent un rôle essentiel dans le développement socio-émotionnel.

Exprimer ses émotions à travers le mouvement : des exemples

Le mouvement est un formidable outil d'expression et de découverte sensorielle. En associant gestes, textures et respirations, les enfants explorent leur corps et leurs émotions. À titre d'exemple, la peinture en mouvement sur une musique douce permet aux trottineurs d'explorer leurs sensations à travers les couleurs et les gestes, en peignant avec les mains ou les pieds, tandis que chez les poupons, l'activité prend plutôt la forme d'un éveil sensoriel, privilégiant la découverte du toucher, du rythme et du lien avec l'adulte. Des formes de yoga adaptées à la petite enfance peuvent associer des postures simples à des émotions, soutenant chez les plus grands une première conscience corporelle liée à des ressentis (ex. : « l'arbre » pour la confiance, « l'étoile » pour la joie, etc.). Les expériences sensorielles telles qu'un parcours sensoriel pieds nus sur diverses textures stimulent le toucher et enrichissent cette exploration, alors qu'une promenade en nature invite plutôt à percevoir le monde à travers tous les sens. Manipuler des tissus légers au rythme de la musique ou observer une ombre sur un mur tout en dansant développe aussi la conscience corporelle et l'imagination. Enfin, l'improvisation de mouvements avec des bulles de savon, par exemple, permet aux enfants d'affiner le contrôle du souffle et du mouvement, les aidant ainsi à mieux réguler leurs émotions tout en s'amusant. Ces activités simples et accessibles offrent aux enfants un espace d'expression libre où le corps devient un véritable langage.

RÉFÉRENCES

1. Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.
2. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance – Le programme éducatif des services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec.
3. Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S. et Lepage, G. (2018). La socialisation des émotions chez les jeunes enfants : attitudes et croyances des mères et des éducatrices en service de garde. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42, 89-112.
4. April, J. et Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Chenelière Éducation.
5. Pelletier, M.-A. (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignante pour soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant d'âge préscolaire. *Multimodalité(s)*, 19, 90-105.
6. Hudon, F. (2019). *Recension critique des écrits sur les impacts des interventions basées sur la pleine conscience en regard de la réussite éducative des élèves du primaire* [mémoire de maîtrise, Université Laval].
7. Gay, P., Dini, F., Lehraus, K., McCarthy, L. et Urben, S. (2020). Programme Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) auprès d'enseignants de primaire : résultats d'une enquête de satisfaction et bénéfices subjectifs ressentis. *Formation et profession*, 28(3), 36-49. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.555>
8. Dereux, V. (2006). *L'éveil à la danse chez le jeune enfant. Pédagogie éducative et artistique*. L'Harmattan.
9. Aubin, D. (2009). Ce corps qui parle pour moi. *Filigrane*, 18(2), 16-30.

Les éducatrices participaient à une communauté de pratique où elles échangeaient sur leurs expérimentations et les répercussions observées sur les enfants.





Sophie Lapointe

Professeure Techniques
d'éducation à l'enfance
Cégep Édouard Montpetit



Sophie Michaud

Chargée de cours en littérature
pour la jeunesse
Université du Québec à
Trois-Rivières



EXPLOITER LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE AUTREMENT

Et si changer les pratiques de l'exploration du livre en services de garde éducatifs à l'enfance pouvait influencer l'évolution du développement de l'enfant, notamment dans ses acquis en littératie? Et si ces nouvelles pratiques amélioreraient aussi le sentiment de compétence du personnel éducateur? Loin d'être de simples hypothèses, ces deux questions ont fait l'objet de notre recherche-action collaborative, menée sur le terrain avec cinq éducatrices travaillant en services de garde éducatifs à l'enfance de la Montérégie, et avec leurs groupes d'enfants, âgés de 3 à 5 ans, ce qui totalise 64 enfants participants.



S'appuyant sur trois objectifs, notre recherche visait à :

1

décrire le développement des habiletés professionnelles et le sentiment de compétence du personnel éducateur;

2

identifier les connaissances du personnel éducateur sur la littérature pour la jeunesse et leur utilisation;

3

recueillir, tout au long de la recherche, les résultats des mises en pratique qui ont permis à l'enfant de découvrir, de voyager, de s'ouvrir à l'autre, de discuter, de réfléchir, de se questionner et d'établir un lien affectif positif, tout en soutenant son développement global.

Les données recueillies dans le cadre de ce projet sont essentiellement qualitatives. Nous avons mis en place une séquence de six boucles. Chacune de ces boucles comprenait une formation en littérature pour la jeunesse à la suite de laquelle les éducatrices devaient expérimenter de nouvelles pratiques auprès des enfants de leur groupe, tout en tenant un journal de bord des résultats observés. Enfin, les éducatrices participaient à une communauté de pratique où elles échangeaient sur leurs expérimentations et les répercussions observées sur les enfants.

Dans cet article, nous présentons les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche. Pour ce faire, nous abordons les thèmes qui se sont avérés les plus significatifs, soit l'aménagement de qualité, la diversité des livres, les stratégies de narration, l'utilisation de la littérature pour la jeunesse partout en tout temps et les retombées inattendues de ce projet.



Faire vivre la littérature jeunesse entre les mains des enfants

L'aménagement de qualité combine l'offre d'une variété de livres, une disposition qui permet la manipulation des livres par les enfants et tous les accessoires qui rendent l'espace attrayant. En début de projet, les participantes ont bénéficié d'une visite de la chercheuse principale, qui leur a prodigué des conseils pour améliorer l'espace-lecture de leur local.

Par la suite, les participantes ont constaté que l'utilisation de présentoirs pour disposer les livres permettait de les rendre visibles, disponibles et accessibles, ce qui stimulait la curiosité des enfants, leur permettait de les regarder et de les manipuler. Depuis, elles ont réalisé que le coin lecture était occupé à divers moments de la journée et à tous les jours de la semaine, ce qui n'était pas le cas auparavant. Par ailleurs, elles ont également observé que l'ajout de livres diversifiés, en types et en genres, dans cet espace a suscité un attrait nouveau chez les enfants, autant chez ceux déjà intéressés que chez ceux dont l'intérêt était moindre.

«Avant, quand je les invitais à prendre un livre, ils le prenaient et, quand je leur disais de le fermer, ils le fermaient. Maintenant, les enfants veulent terminer leur livre : on utilise donc des signets et ils vont déposer leur livre à un endroit pour le récupérer plus tard.» (Une éducatrice chez les 4 ans)

En faisant ainsi vivre la littérature pour la jeunesse entre les mains des enfants dès leur plus jeune âge, en inculquant le respect des livres et en leur montrant comment les utiliser et les manipuler, il a été constaté par les éducatrices que les tout-petits peuvent eux aussi bien les traiter, ce qui favorise l'apprentissage actif. Cette prise de conscience lors de l'expérimentation des nouvelles pratiques a permis de diminuer la crainte des éducatrices de voir les livres être abîmés par de petites mains.



Nous avons misé sur l'importance d'offrir des livres représentant les diversités corporelles, culturelles et socio-économiques afin de permettre aux enfants de s'identifier, de se connaître, de s'ouvrir à l'autre et de le comprendre.

La diversité sous toutes ses formes

Nous désirions miser sur l'importance de la variété de types et de genres de livres dans les sélections d'ouvrages proposés aux tout-petits. C'est ainsi que, au fil de leurs expérimentations, les participantes ont intégré de nouveaux types de livres dans leurs bibliothèques: abécédaires, chiffriers, albums sans texte, bandes dessinées sans texte, contes traditionnels et revues. Divers genres ont aussi été présentés (policier, aventure, fantastique, merveilleux, etc.), ce qui a permis de mieux cibler les intérêts des enfants et d'élargir leurs horizons. Certains groupes ou tout-petits ont même eu des coups de cœur pour divers livres. Enfin, nous avons misé sur l'importance d'offrir des livres représentant les diversités corporelles, culturelles et socio-économiques afin de permettre aux enfants de s'identifier, de se connaître, de s'ouvrir à l'autre et de le comprendre.

Pour raconter les histoires

En plus de sélectionner des livres de qualité adaptés à l'âge et aux intérêts des enfants, il serait crucial de les lire et de se les approprier avant de les présenter. Toutes les participantes ont admis que, lorsqu'elles prenaient le temps de présenter un livre aux enfants avant de le mettre à leur disposition, les enfants démontraient plus d'intérêt pour le livre, se le racontaient plus souvent entre eux, le redemandaient en lecture et prenaient plaisir à l'explorer seuls ou à plusieurs.

Nous avons pu observer que, plus l'éducatrice connaissait les livres qu'elle faisait découvrir au groupe, plus le partage entre elle et l'enfant était riche. En outre, les résultats mettent en évidence qu'il est bénéfique de varier les stratégies de lecture, soit en explorant divers types de lecture (lecture interactive, feuilleton, indiciaire), soit en diversifiant les façons de raconter (de vive voix, en improvisant ou à l'aide de matériel) afin de piquer la curiosité d'un plus grand nombre d'enfants. En effet, l'unicité de chaque enfant va de pair avec les divers intérêts de ceux-ci.

Lors des expérimentations d'animation avec des marionnettes, des toutous ou des figurines, les éducatrices participantes ont réalisé que les enfants s'étaient montrés plus attentifs, plus participatifs et intéressés. Après la formation, le sentiment de compétence chez les éducatrices ayant utilisé les marionnettes a favorisé une hausse de l'exploitation de ces objets. Les participantes ont constaté que ces accessoires soutenaient l'animation tout en diminuant les interventions pour calmer les comportements turbulents.

Utiliser la littérature pour la jeunesse partout, en tout temps

Au cours de cette recherche, nous avons proposé aux participantes de mettre des livres à la disposition des enfants pour qu'ils puissent les manipuler de façon autonome dans tous les coins de jeux. Nous leur avons aussi proposé d'animer des ateliers de lecture dans n'importe quel moment de vie, et ce, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. À la suite de cette expérimentation, il a été observé que l'utilisation des livres partout et en tout temps fait naître un intérêt nouveau chez les enfants, faisant ainsi vivre la littérature jeunesse entre leurs mains.

La mise en œuvre de nos propositions a éveillé le plaisir de la lecture chez les enfants, en plus d'accroître le sentiment de compétence concernant l'utilisation de la littérature pour la jeunesse chez la majorité des participantes.

Au terme de la démarche, les éducatrices ont d'ailleurs rempli un questionnaire, et les données recueillies ont permis d'identifier quatre composantes majeures dans les histoires: le personnage, le lieu, le temps et l'action. En effet, les participantes se sont aperçues que ces composantes aidaient les enfants à structurer leurs jeux, en plus de leur permettre de soutenir les enfants dans ces derniers. Concrètement, lorsque les enfants d'un sous-groupe participant inventaient un scénario de jeu de rôles, leur éducatrice les épaulaient en leur demandant d'identifier le personnage qu'ils jouaient, de parler du lieu où ils se trouvaient, de ce qui se passait et à quel moment. En se référant ainsi aux composantes du récit, les enfants ont démontré plus de facilité à organiser leur scénario de jeu.



Des parents contaminés par leur enfant !

Les résultats de la recherche ont permis d'observer des retombées inattendues. D'abord, l'augmentation de l'intérêt des enfants pour le livre au cours de la recherche a contaminé les parents de ceux ayant pris part à l'étude et a encouragé de nouveaux comportements: fréquentation de bibliothèques, partage de livres venant de la maison dans les sacs des enfants, demande de conseils de lecture. Ainsi, les participantes sont devenues des personnes de référence en littérature pour la jeunesse dans leur milieu.

À la lumière de la mise en œuvre des pratiques, lors de la dernière communauté de pratique, les éducatrices participantes ont avoué se sentir plus compétentes, autant pour sélectionner des livres de qualité et les animer que pour les exploiter dans divers moments et espaces de leur milieu de garde. De plus, elles ont mentionné avoir observé chez les enfants un intérêt accru et une plus grande curiosité pour les livres.

Au terme de cette recherche, il ressort que la formation continue du personnel éducateur en littérature pour la jeunesse aurait avantage à être mise de l'avant. En plus, il serait intéressant de vérifier si les nouveaux intérêts et les nouvelles habiletés en éveil à la littératie chez les enfants participants constitueront un levier pour faciliter la transition vers le monde scolaire et si l'intérêt pour le livre et la lecture en feront de meilleurs lecteurs.



Nous avons proposé aux participantes de mettre des livres à la disposition des enfants pour qu'ils puissent les manipuler de façon autonome dans tous les coins de jeux.

RÉFÉRENCE

Lapointe, S, et Michaud, S. (2024). Exploiter la littérature pour la jeunesse autrement avec des enfants de 3 à 5 ans en services de garde éducatifs à l'enfance [document inédit]. Recherche financée par le Pôle d'enseignement supérieur – Montérégie, Cégep Édouard Montpetit et Université du Québec à Trois-Rivières.

Des pratiques éducatives de qualité peuvent influencer de façon déterminante le développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire, peu importe le milieu socioéconomique d'où ils sont issus





Érika Simard-Dupuis

Chargée de cours et
coordonnatrice de recherche
Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke



Julie Myre-Bisaillon

Professeure titulaire
Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke



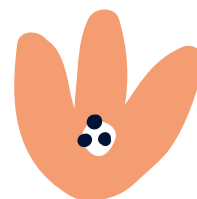
**Charlotte Tremblay-
Lemieux**

Candidate au doctorat
Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke



Yü-Li R. Groleau

Candidate au doctorat
Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke



IMPLANTATION D'ATELIERS DE LECTURE INTERACTIVE EN CPE: retombées et défis en milieu rural défavorisé

Les enfants n'ont pas tous des occasions régulières de participer à des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maison. Les centres de la petite enfance (CPE) peuvent alors représenter des espaces privilégiés pour renforcer les habiletés langagières des enfants, en particulier ceux qui sont plus vulnérables, avant leur entrée à l'école maternelle. C'est la façon la plus sûre de favoriser l'égalité des chances. En effet, des pratiques éducatives de qualité peuvent influencer de façon déterminante le développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire, peu importe le milieu socioéconomique d'où ils sont issus^{1,2}.

La lecture interactive est l'une de ces pratiques. Elle diffère de la lecture traditionnelle à voix haute par l'importance qui est accordée aux interactions avant, pendant et après la lecture³. Ces interactions permettent aux enfants de réfléchir à certains aspects du texte et d'en co-construire le sens avec l'adulte. Elles se présentent sous la forme de questions ouvertes ou de commentaires entre l'adulte et les enfants, mais également entre les enfants eux-mêmes. Ainsi, dans cet article, nous présentons les principales composantes, tant théoriques que pratiques, d'un projet de recherche qui a permis l'implantation d'ateliers de lecture interactive en CPE.

Au cours de la lecture, l'adulte peut utiliser différentes stratégies pour encourager la prise de parole par les enfants (par exemple : anticiper le contenu du texte à partir du titre et de la page couverture, faire des prédictions, établir des liens entre le texte et leur vécu, définir un mot grâce aux indices présents dans le texte, trouver un mot qui rime avec un autre, etc.).

Pour cette raison, la lecture interactive suscite non seulement l'intérêt et le plaisir de lire, mais peut aussi stimuler plusieurs prérequis pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture⁴, soit :

- 1 **Des habiletés de bas niveau**, qui sont impliquées dans la reconnaissance et la production de mots écrits, telles que la connaissance des lettres, la conscience phonologique, le principe alphabétique et les conventions de l'écrit (par exemple : le sens de la lecture est de gauche à droite en français, les mots sont séparés par des espaces, le point d'interrogation marque une question, etc.);
- 2 **Des habiletés de haut niveau**, qui favorisent la compréhension et la production de textes écrits, telles que le vocabulaire, la capacité à faire des inférences ou encore à dégager la structure du texte.

Le modèle qui suit illustre une partie de l'interaction qu'on souhaite voir s'installer entre l'adulte et les enfants. Les principes *faire émerger*, *se laisser guider*, *récupérer et relancer* conduisent ici l'interaction avant la lecture.





Ateliers de lecture interactive en CPE

Des études antérieures ont relevé la bonne qualité des interactions affectives en CPE, mais il semble que les interactions qui visent à soutenir la pensée et le langage soient généralement de plus faible qualité^{5,6}. Le personnel éducateur en CPE pourrait donc tirer parti de formations continues visant à soutenir le développement langagier des enfants d'âge préscolaire, spécifiquement au moyen de la lecture interactive. En effet, elle offre de nombreux bienfaits, dont nous avons déjà discuté, tant sur le plan de la motivation que des apprentissages. Cela est d'autant plus vrai chez les enfants de milieu rural et défavorisé, en considérant leur plus grande vulnérabilité.

Dans cette perspective, nous avons conçu une série d'ateliers de lecture interactive pour favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants de 3 à 5 ans fréquentant un CPE en milieu rural défavorisé⁷. Ces ateliers ont été échelonnés sur une période de six mois par 20 éducatrices de la région de l'Estrie. Ces dernières avaient reçu une formation s'étalant sur deux demi-journées avant le déploiement du projet, expliquant ses fondements théoriques et les pratiques visées au cours des ateliers.

Dans le cadre de ces ateliers, la lecture interactive se déroulait en trois temps. Les éducatrices étaient invitées, quel que soit le livre choisi, à poser les trois questions de base suivantes :

1 Avant À partir de la page couverture, de quoi penses-tu que l'histoire va parler ?

2 Pendant Comment penses-tu que l'histoire va se finir ?

3 Après Qu'as-tu aimé dans cette histoire ?



D'autres questions, visant le développement de chacun des processus en lecture⁸ (microsélection, intégration, inférence, élaboration), étaient aussi proposées aux éducatrices.

Pour que les interactions langagières soient les plus naturelles et spontanées possibles, les éducatrices étaient encouragées à porter une attention particulière au rythme des enfants, à se laisser guider par leurs intérêts et à faire le moins d'interventions possible sur le comportement. Par exemple, les enfants pouvaient participer au choix du livre, s'installer comme ils le souhaitaient dans le local (tant qu'ils voyaient les images et ne désorganisaient pas le groupe) et s'exprimer au sujet du texte librement, sans avoir à lever la main.

Par ailleurs, les ateliers ne se limitaient pas à lire un livre et à en discuter avec les enfants. Ils impliquaient également, dans une perspective de développement global, des activités de prolongement en lien avec le texte pour faciliter l'intégration des apprentissages (mettre des images du livre en ordre chronologique, imaginer une fin différente à l'histoire, faire un bricolage, cuisiner, etc.).

Les fiches de questions et d'activités complémentaires peuvent être téléchargées, pour l'ensemble des livres, via le site Web créé par l'équipe de recherche (<http://ele-cpe.ca/>).

Du début à la fin du projet, après chaque atelier, les éducatrices ont répondu à un questionnaire autorapporté en ligne visant à évaluer, entre autres :

- Leur adhésion aux recommandations faites lors de la formation;
- La qualité et la fréquence des interactions avec les enfants pendant la lecture;
- L'engagement et la réceptivité des enfants pendant les activités de lecture;
- Les changements dans leurs pratiques autodéclarées;
- Leur niveau de satisfaction par rapport au projet.

Un entretien de groupe a aussi permis d'identifier, au terme du projet, les facilitateurs et les obstacles à l'implantation des ateliers de lecture interactive.

Résultats saillants et perspectives

De façon générale, les éducatrices ont perçu le projet de manière positive. Même si elles ont, pour la plupart, réduit la fréquence des ateliers par rapport à ce qui avait été recommandé lors de la formation (en moyenne deux livres par mois, au lieu de quatre), 90 % d'entre elles affirment, à la fin du projet, avoir apporté des changements à leurs pratiques.

Ainsi, à la question « Pendant la lecture du livre, est-ce que vous laissez les enfants intervenir spontanément ? », 56,3 % des éducatrices ont répondu *Très souvent ou toujours* au terme du projet comparativement à 14,5 % d'entre elles au début du projet. Les interventions spontanées des enfants concernaient, par exemple, le partage d'expériences personnelles, les questions d'éclaircissement sur le vocabulaire ou sur le déroulement de l'histoire. Les

nouvelles pratiques de lecture intégrées par les éducatrices semblent donc avoir favorisé la curiosité des enfants quant à la signification des mots et à la trame narrative.

Les éducatrices ont par ailleurs noté un engagement accru des enfants à partir de la mi-parcours du projet : ils participaient davantage, s'impliquaient avec enthousiasme dans la lecture et déclaraient avoir hâte au moment de l'atelier. Cela indique non seulement qu'un temps d'appropriation des nouvelles pratiques peut s'avérer nécessaire pour les éducatrices, mais qu'il l'est aussi pour les enfants, qui doivent eux-mêmes s'habituer à intervenir davantage.

Selon les éducatrices, parmi les éléments favorables à l'implantation des ateliers de lecture interactive se trouvent :

- La formation qu'elles ont reçue, qui s'appuie sur leur expertise professionnelle;
- Le matériel fourni pour mettre en place le projet, facilement accessible en ligne, qui garantit une grande autonomie;
- Une dynamique de groupe positive.

Les éducatrices ont identifié la charge de travail et le manque de temps comme principaux obstacles pour adopter une nouvelle approche de lecture.

Il est toutefois important de comprendre que cette approche n'est pas un ajout au quotidien du personnel éducateur. En effet, la lecture fait déjà partie de la routine dans la majorité des CPE. Il s'agit donc d'améliorer cette pratique en accordant une grande importance aux interactions avant, pendant et après la lecture. Ce sont ces interactions qui sont reconnues pour favoriser le développement du langage, notamment chez les enfants en situation de vulnérabilité.



RÉFÉRENCES

1. Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (2020). Littératie familiale: des conditions favorables au développement de pratiques en milieu vulnérable. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 43(1), 81-98. <https://doi.org/10.4000/dse.4370>
2. Myre-Bisaillon, J. et François-Sévigny, J. (2023). Les pratiques familiales de littératie en milieux défavorisés: réunir les familles, la communauté et les livres. *Revue canadienne de l'éducation*, 46(4), 919-948. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5733>
3. Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière éducation.
4. Myre-Bisaillon, J. et François-Sévigny, J. (2024). Implantation d'un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire: vocabulaire, compréhension orale, processus inférentiels et engagement face aux livres. *Language & Literacy*, 26(1), 1-27. <https://doi.org/10.20360/langandlit29616>
5. Bigras, N. Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances, Familles, Générations*, 35, 1-30. <https://doi.org/10.7202/1077681ar>
6. Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 337-370. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623>
7. Myre-Bisaillon, J., Tremblay-Lemieux, C., Paul, M. et Ouellette, M. (2024). Implantation d'ateliers de lecture interactive en centres de la petite enfance: pour l'intégration de nouvelles pratiques en éveil à la lecture et à l'écriture. *Revue canadienne de l'éducation*, 47(4), 928-965. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6155>
8. Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique (2^e éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière éducation. Ouvrage original publié en 1995



Dans son nouveau plan stratégique 2024-2027
RECONNAÎTRE diversifie ses actions, mais conserve dans ses priorités le domaine de la PETITE ENFANCE. RECONNAÎTRE vise à enrichir l'enseignement supérieur en matière de PETITE ENFANCE.

- En soutenant et en accompagnant le développement des connaissances et des compétences en petite enfance
- En faisant rayonner au-delà de la Montérégie les parcours de formation et les professions de la petite enfance
- Et en stimulant les opportunités de concertation en matière de petite enfance.

Ainsi RECONNAÎTRE est toujours à la recherche de projets de concertation interordres ayant des retombés sur le plan régional. RECONNAÎTRE : fier partenaire prêt à développer et à soutenir des projets de recherche ou d'innovation et développement.



**Pour ne rien manquer de l'appel de projets en cours,
veuillez consulter : www.reconnaitre.ca**

Les établissements membres

NOS PARTENAIRES



ÉQUIPE DE RECHERCHE

**Qualité des contextes éducatifs
de la petite enfance**



RECONNAÎTRE

Pôle d'enseignement supérieur - Montérégie



**Chaire de recherche du Canada
en neuroscience cognitive pour
l'éducation dès la petite enfance**

POUR
la petite
ENFANCE

revuepourlapetiteenfance@uqam.ca

pourlapetiteenfance.ca