

## Pratiques pédagogiques : comment soutenir l'attention à l'éducation préscolaire?

Charlaine St-Jean, Université du Québec en Outaouais, Canada  
André C. Moreau, Université du Québec en Outaouais, Canada  
Marilyn Dupuis Brouillette, Université de Sherbrooke, Canada

*Résumé: Le contenu de cet article résulte de travaux d'une recherche sur le développement de l'attention d'enfants d'âge préscolaire. Les résultats de ce texte portent sur les pratiques déclarées des enseignants et visent à mieux comprendre les pratiques pédagogiques implantées en milieu préscolaire afin de favoriser l'acquisition de comportements attentionnels. Ce texte rappelle le problème à l'étude, le cadre théorique et la méthodologie; les résultats et la discussion terminent ce texte. Des pistes de pratiques pédagogiques ciblées pour soutenir particulièrement les enfants manifestant des difficultés attentionnelles sont soulevées.*

*Mots-clés: Pratiques pédagogiques, éducation préscolaire, petite-enfance, maternelle 5 ans, difficultés attentionnelles*

*Abstract: The content of this article is the result of work on research on the development of attention of preschool children. The results of this text relate to the reported practices of teachers and aim to better understand the educational practices implemented in preschool to promote the acquisition of attentional behavior. It recalls the problem to the study, the theoretical framework and methodology; Results and discussion complete text. Targeted educational practices leads to particularly support children exhibiting attentional difficulties arise.*

*Keywords: educational practice, pre-school, early childhood, kindergarden, attentional difficulties*

### Problématique

En contexte d'éducation préscolaire de l'enfant ayant des difficultés attentionnelles, les enseignants interviennent souvent « à l'aveugle » au plan comportemental, cognitif ou sur le plan de l'encadrement pédagogique (Klein & Abikoff, 1997). Les enseignants au préscolaire sont peu formés en ce qui concerne les élèves en difficultés (Molina, 2008). À cet égard, l'analyse des écrits scientifiques montre qu'il n'y a pas de recherche sur les pratiques pédagogiques mises en place dès le préscolaire visant à soutenir l'enfant ayant des difficultés attentionnelles (Klein & Abikoff, 1997). Dans ce contexte, les enseignants se basent sur les recherches effectuées en classe du primaire pour intervenir (Massé, Desbiens & Lanaris, 2014). Or, pouvons-nous conclure que ces pratiques peuvent se transférer dans des classes du préscolaire, contexte éducatif très différent au regard de l'âge de développement de l'enfant ou de l'orientation des programmes éducatifs au préscolaire? Ce texte présente des résultats de travaux de recherche qui visent à mieux comprendre les pratiques déclarées d'enseignants en matière de pratiques pédagogiques favorisant l'acquisition de comportement attentionnel chez les enfants d'âge préscolaire.

### La question et l'objectif de la recherche

Le besoin de mieux comprendre les pratiques pédagogiques au préscolaire incite à formuler cette question : quelles sont les caractéristiques des pratiques pédagogiques mises en place par des enseignants du préscolaire afin de soutenir les enfants manifestant des difficultés attentionnelles? Cette question générale mène à préciser un objectif de recherche, qui vise à mieux comprendre les pratiques pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention d'enfants ayant des difficultés attentionnelles.

### Cadre conceptuel

Les pratiques pédagogiques réalisées dans les milieux éducatifs à l'éducation préscolaire constituent une dimension importante à documenter considérant les effets à plus long terme des DA sur le développement des enfants (Barkley, 1981). Afin de mieux comprendre l'influence de la recherche dans le domaine sur les pratiques à l'éducation préscolaire, une première étape a mené à recenser et à analyser les écrits scientifiques sur les pratiques pédagogiques auprès des élèves scolarisées, soit ceux ayant six ans et plus. Ce choix

s'explique par le peu de travaux scientifiques réalisés à la petite enfance<sup>1</sup>. Ces pratiques pédagogiques recensées auprès d'élèves scolarisées sont de quatre ordres : les pratiques proactives, les pratiques comportementales réactives, les pratiques visant à pallier l'inattention et les pratiques verbales et non verbales.

### **Les pratiques proactives**

Afin de prévenir la présence de manifestations nuisibles et d'augmenter la fréquence d'apparition d'attitudes et de conduites propices à l'apprentissage, les pratiques proactives ont pour objectif d'ajuster le contexte éducatif à l'élève afin de faciliter son attention et ses apprentissages (Massé, Desbiens & Lanaris, 2014; Raggi & Chronis, 2006). Les pratiques proactives font référence aux actes au quotidien que l'enseignant adopte afin de réduire chez le jeune apprenant l'apparition de comportements liés à des difficultés attentionnelles et aux moyens qu'il met en place avant que les comportements dérangeants apparaissent (Massé, Desbiens & Lanaris, 2014). Les pratiques proactives comme diriger l'attention d'un élève, susciter son intérêt et sa motivation montrent une certaine efficacité à améliorer le comportement des élèves ayant des difficultés attentionnelles (DuPaul & Stoner, 2003). Par contre, ces pratiques s'avèrent plus efficaces si elles sont combinées à des pratiques comportementales réactives dans le but de modifier les attitudes de l'élève ayant des DA (DuPaul & Stoner, 2003; Raggi & Chronis, 2006). Quoique ces pratiques ayant été vérifiées auprès d'élèves d'âge scolaire et non pas auprès d'enfants d'âge préscolaire, il s'avère pertinent de se demander si elles sont utilisées en classe de maternelle et si elles peuvent favoriser le développement de l'attention ou soutenir le jeune manifestant des DA.

### **Les pratiques comportementales réactives**

Les pratiques comportementales réactives prennent appui sur la prémisse qu'un individu apprend des règles de conduite de son environnement par l'observation, par l'imitation ou par l'expérimentation, et qu'il agit d'une certaine façon afin de répondre à ses besoins ou afin d'éviter une situation désagréable (Barkley, 1981). Les pratiques comportementales réactives portent sur les événements suivant l'apparition d'un comportement, se fondent sur la théorie de l'apprentissage et s'appuient sur les principes du conditionnement classique, du conditionnement opérant et de la théorie cognitivo comportementale de l'apprentissage (Fabiano, Pelham, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano & O'Connor, 2009). À titre d'exemple, pensons aux pratiques comme la rétroaction positive et les procédures de renforcement correspondant aux comportements d'attention attendus ou de tâches réalisées.

### **Les pratiques visant à pallier l'inattention**

Les pratiques qui visent à atténuer l'inattention ont pour objectif d'augmenter les capacités d'attention et de mettre en place des conditions remédiant la faible capacité attentionnelle chez l'enfant. Il peut s'agir de pratiques qui visent la gestion des distractions, l'organisation du matériel ou des stratégies de modelage (Massé, Desbiens & Lanaris (2014). Une des pratiques fréquemment rapportées concerne les consignes de l'enseignant qui doivent être simples, brèves, claires, concrètes et donner une seule à la fois ; également l'enseignant doit s'assurer d'avoir l'attention du jeune en obtenant son regard avant de donner les consignes. Une autre pratique consiste à demander au jeune de s'arrêter, de parler moins vite, ce qui aura pour effet de penser et d'agir moins vite. Il peut également s'agir de toute autre pratique qui vise la gestion des distractions, l'organisation du matériel ou des stratégies de modelage (Massé, Desbiens & Lanaris (2014). Par ces pratiques, le jeune apprenant est incité à se concentrer plus longtemps sur un même thème ou une même tâche. Comme dernière pratique, l'enseignant peut utiliser les apports sensoriels pour augmenter l'attention (DuPaul & Stoner, 2003; MELS, 2003; Zentall, 2005).

### **Les pratiques verbales et non verbales**

D'autres pratiques sont recensées pour bien intervenir auprès des jeunes présentant des DA; des travaux comme ceux de Paulhan mettent en évidence le stress décrit par le personnel enseignant; ces enseignants expliquent qu'ils adoptent des pratiques comportementales d'ajustement ou de régulation qui leur sont

---

<sup>1</sup> La petite enfance désigne la période d'âge des enfants avant la scolarisation obligatoire, soit entre 0 et 6 ans.

propres pour diminuer leur niveau de stress (Paulhan, 1992). Autre exemple, une recherche menée par Geng (2011) recommande d'aider les enseignants à gérer leur niveau de stress lorsqu'ils interviennent auprès d'un jeune ayant des difficultés attentionnelles. Pour en arriver à cette recommandation, Geng (2011) a observé les pratiques utilisées par les enseignants afin de répondre aux enfants ayant des DA. Ces enseignants adoptaient, entre autres, des pratiques verbales et non verbales comme répéter les instructions, dire le nom de l'enfant, donner des instructions courtes ou toucher l'enfant (Renou, 2005; Zentall, 2005).

En outre, cette recension suggère une diversité de recherches menant à décrire les meilleures pratiques en milieu scolaire soit de types proactifs, pratiques comportementales ou celles à pallier l'inattention; quelques recherches visant à observer les pratiques d'enseignants en classe décrivent les pratiques verbales et non verbales du personnel du primaire au regard d'élèves ayant des DA. Ces travaux en contexte scolaire incitent à poursuivre l'étude sur les pratiques des enseignantes en contexte préscolaire : l'objectif est de décrire les pratiques pédagogiques déclarées d'enseignants à l'éducation préscolaire favorisant le développement de l'attention d'enfants ayant ou non des difficultés attentionnelles.

## **Méthodologie**

Cette recherche descriptive a mené à rencontrer en entretien de groupe à discussion focalisée (EGDF) des enseignants du préscolaire pour mieux comprendre les pratiques pédagogiques déclarées favorisant le développement de l'attention (Fortin, 2010).

La démarche de recrutement des participants, de type intentionnel, a été effectuée auprès d'une commission scolaire. Pour les besoins de la recherche, des participants, enseignants du préscolaire, ont été sollicités pour la réalisation de la collecte de données qualitatives. Il s'agit d'un recrutement de participants par choix volontaire. Ce groupe est composé de cinq participants ayant au moins huit années d'expérience au préscolaire, ce nombre de participants correspond au critère suggéré dans la documentation pour la réalisation d'un focus groupe (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004). Un certificat éthique a été obtenu.

L'entretien de groupe de discussion focalisée (EGDF) permet l'émergence de thèmes et favorise des échanges interactifs (Kitzinger, 1994). Cet entretien vise à donner la parole aux participants pour qu'ils décrivent leur point de vue au niveau des pratiques qui soutiennent le développement de l'attention chez les jeunes. Les données issues de l'EGDF permettent de trouver les thèmes, les mots du « langage de tous les jours » des enseignants et d'adapter le vocabulaire à celui utilisé par les répondants (Baribeau et Germain, 2010). Cette technique d'enquête a mené à collecter des renseignements sur ce sujet précis en vue de mieux comprendre la signification de ce phénomène vécu par les participantes (Fortin, 2010). Les limites de l'utilisation de l'EGDF sont liées entre autres à la culture et à la pression du groupe qui peuvent interférer avec ce que les participantes disent, car elles n'osent pas verbaliser devant le groupe. De plus, l'animation de l'EGDF soulève le défi de restreindre les échanges sur l'objet de recherche (Fontana & Frey, 2003). L'EGDF a été enregistré au moyen d'un magnétophone et retranscrit dans un logiciel d'analyse qualitative, le QDA Miner.

L'analyse des données a suivi la réalisation de l'EGDF. La première étape consiste à traiter et à faire une première analyse des données qualitatives, à la suite de la transcription du groupe de discussion focalisée. Cette analyse a mené à une organisation des données pour ressortir les éléments dominants selon chacun des thèmes abordés. Puis une analyse de contenu comme méthode qualitative appliquée au « discours » collecté consiste en un processus d'identification des éléments et de construction d'idées émergeant des données ainsi qu'à la clarification des liens entre les éléments (Fortin, 2010).

## **Résultats**

Les résultats présentés sont issus des analyses qualitatives qui portent sur les pratiques pédagogiques déclarées d'enseignants du préscolaire favorisant le développement de l'attention d'enfants ayant des difficultés attentionnelles.

## Les pratiques pédagogiques déclarées au préscolaire favorisant le développement de l'attention d'enfants ayant des difficultés attentionnelles.

Une question a permis de préciser les pratiques mises en place dans la classe pour favoriser le développement des capacités attentionnelles des enfants manifestant des difficultés attentionnelles (DA). Cinq types de pratiques sont documentés lors de l'EGDF ; ils sont similaires à celles documentées dans la recension des écrits en plus d'un type de pratiques émergentes. Il s'agit des pratiques liées au développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie. La figure 1 décrit le nombre de récurrences d'énoncés de pratiques nommés qui sont de types a) proactives ; b) comportementales réactives (comp. réactives) ; c) visant à pallier l'inattention ; d) verbales et non verbales ; et e) développementales.

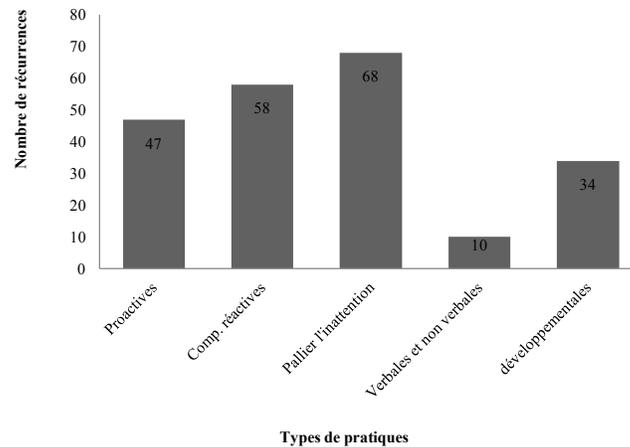


Figure 1. Nombre de récurrences d'énoncés de types de pratiques pédagogiques déclarées des participants à l'EGDF favorisant le développement de l'attention d'enfants ayant des difficultés attentionnelles au préscolaire.

La figure 1 illustre que les participants nomment en plus grand nombre de fois (68) les pratiques liées à pallier l'inattention sur un nombre total de 217 énoncées contrairement à 10 récurrences d'énoncées en lien avec les pratiques verbales et non verbales. Les pratiques comportementales réactives et les pratiques proactives ont été nommées 58 et 47 fois. Les pratiques développementales qui stimulent l'attention, la concentration et l'autonomie, catégorie émergente, ont été nommées 34 fois.

### Les pratiques visant à pallier l'inattention

En ce qui concerne les pratiques visant à pallier l'inattention, deux types sont décrits par les participants lors de l'EGDF. La pratique qui s'impose dans les échanges est celle liée à la mise en place d'une « routine simple et claire » :

« [...] moi, dès la première demi-journée, lors de la transition, je donne des directives pour instaurer la routine. Les enfants doivent se l'approprier assez rapidement. » (E02)

Dès le début de l'année scolaire, les participants enseignants expliquent mettre en place une routine pour tous les enfants ; ce terme « routine » est nommé à plusieurs reprises. Tout au long du mois de septembre, les participants rappellent que la routine permet à l'élève d'apprendre comment ranger ses objets, son manteau, son sac d'école, et aussi de s'approprier le déroulement des moments clés durant la journée. Les enseignants sont conscients qu'avant le préscolaire, ce sont les parents qui accompagnent l'enfant à la maison et en garderie et, pour la plupart, ce sont eux qui rangent les articles de leur enfant. Au cours du premier mois de scolarisation soit en septembre, l'enfant doit développer son autonomie en intégrant cette

routine et en gérant son matériel. Pour aider à s'approprier cette routine, les enseignants donnent des consignes brèves, claires et simples. Une seule participante enseignante explique qu'elle utilise une musique douce pour créer un climat calme lors de cette période.

« [...] je mets de la petite musique, souvent des chants d'oiseaux lorsque les jeunes sont en travail individuel ou en activité. » (E03)

La routine est d'autant plus importante pour l'enfant ayant des DA. Cette routine se fait seule, l'enfant doit exécuter une suite d'actions. La routine favorise également le développement de la concentration lorsque l'enfant persévère pour terminer ses tâches et garde son attention pour ne pas se laisser distraire. Les participants enseignants insistent à dire que le personnel scolaire a davantage à utiliser cet outil pour favoriser l'attention et la concentration. La figure 2 illustre ces résultats.

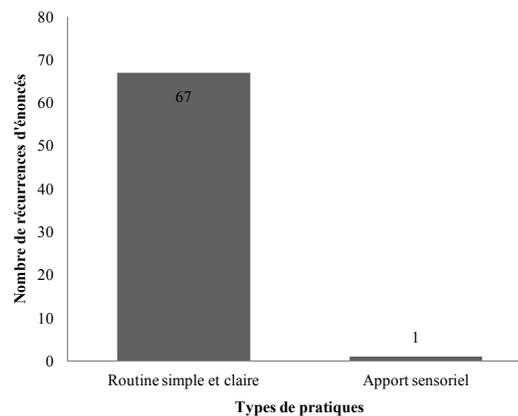


Figure 2. Le nombre de récurrences d'énoncés de pratiques visant à pallier l'inattention nommée par les participants lors de l'EGDF.

### Les pratiques comportementales réactives

Pour tous les enfants, les participants enseignants expliquent utiliser le système d'émulation : c'est le deuxième type de pratiques le plus nommé dans l'échantillon de l'EGDF, il a été répertorié 58 fois.

« [...] mon système d'émulation, je l'utilise dès le début de l'année. Les enfants veulent tellement avoir leur étoile. S'ils ont cinq étoiles dans une journée, ils ont un collant à la fin de la journée. Ils adorent. » (E04)

Les participants expliquent qu'ils offrent des privilèges individuels ou en équipe à leurs jeunes apprenants. Les félicitations et les encouragements sont aussi très nombreux dans les classes du préscolaire. Ces enfants du préscolaire ont souvent des privilèges immédiats lorsqu'ils accomplissent des actions ou conduites attendues.

« [...] je félicite souvent mes jeunes qui m'écoutent. Je donne des étoiles et après 10 étoiles, ils ont un privilège. » (E05)

Les participants sont conscients qu'ils doivent féliciter et encourager les enfants ayant des DA afin de valoriser leurs comportements attentionnels ou attendus. Par contre, ils ne veulent pas le faire au détriment des autres enfants du groupe. Ils savent et sont conscients des efforts que les enfants ayant des DA déploient pour écouter l'histoire, mais ils ne veulent pas que ces enfants s'habituent aux félicitations ou aux récompenses. Ils expliquent que trouver l'équilibre entre trop ou pas assez de ces félicitations, s'avère un défi. La figure 3 illustre ces résultats.

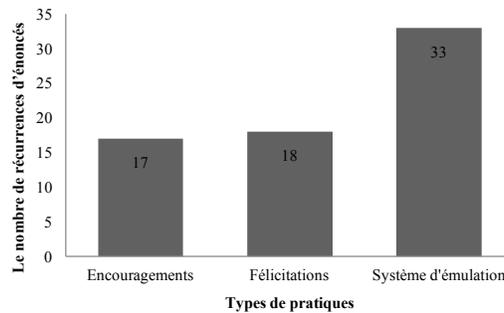


Figure 3. Le nombre de récurrences d'énoncés de pratiques comportementales réactives nommées par les participants lors de l'EGDF.

### Les pratiques proactives

Lors de l'EGDF les pratiques proactives ont été répertoriées dans une moindre mesure que les deux types précédents, 47 fois. Pour soutenir la compréhension de l'enfant au préscolaire, les participants décrivent qu'ils utilisent, entre autres, des pictogrammes. Ces répondants expliquent également les étapes à suivre lors d'un bricolage.

« [...] j'ai toujours des pictogrammes pour illustrer les étapes d'un bricolage. » (E01)

Les participants suggèrent également de diviser une tâche qui paraît trop longue pour son groupe ou pour les enfants ayant des DA. Ils utilisent des thèmes qui captent l'attention des enfants, ou pour les motiver. Ils sont aussi à l'écoute des enfants. Ils changent d'activité lorsque les jeunes manifestent une perte d'intérêt. Ceux-ci expliquent qu'ils s'ajustent à l'enfant.

« [...] si je vois que la fatigue s'installe, je clôture l'activité ; on y revient le lendemain. » (E03)

« [...] avec ma classe de garçons, je prends des thèmes pour les allumer, les châteaux, les dinosaures, les guerriers [...] » (E04)

Afin d'outiller les enfants ayant des DA, les participants enseignants s'assurent que la tâche ne soit pas trop longue pour éviter des découragements. Ils font en sorte qu'il n'y ait pas trop de stimuli dans la classe pour soutenir l'attention des jeunes ayant des difficultés, sinon atténuer les distracteurs qui nuisent à l'attention. Les participants modifient la tâche ou l'environnement dans lequel les enfants évoluent. Les participants enseignants décrivent aussi des pratiques liées à l'environnement liées à l'enfant moins attentif, en le plaçant loin des fenêtres et de la porte, sources de bruit et de distraction. La figure 4 illustre ces résultats.

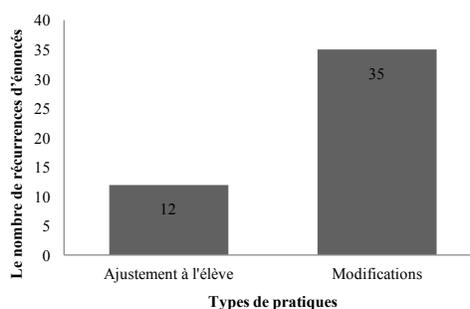


Figure 4. Le nombre de récurrences d'énoncés de pratiques proactives nommées par les participants lors de l'EGDF.

### Les pratiques développementales

Cette catégorie a émergé lors de l'EGDF. Ce type de pratiques a été répété ou repris par les participants au nombre de 34 récurrences; les participants font référence aux pratiques et aux activités mises en place afin de favoriser le développement de l'attention. Interrogés sur les pratiques utilisées en classe afin de favoriser le développement de l'attention, les participants précisent qu'en cours d'année scolaire, elles créent des activités qui développent l'autonomie des enfants du préscolaire. Par exemple, ils demandent à l'enfant ce qu'il pourrait faire pour améliorer sa situation; par ses questions et suggestions diverses, ils amènent l'enfant à nommer ses besoins ou ses craintes et il l'aide à trouver des solutions. Les solutions viennent de l'enfant lui-même. Il en est de même pour les activités menant à développer l'attention et la concentration.

« [...] moi, je mets le soulier droit de tous les amis dans le cercle et je commence à décrire un soulier. Les enfants doivent être attentifs, car souvent je donne juste trois caractéristiques au soulier. Ils doivent trouver c'est le soulier de quel ami. Ça développe la concentration et l'attention. » (E01)

Plus l'année scolaire avance dans le temps et plus les activités dirigées sollicitent de la concentration et l'attention pour les compléter de la part du jeune.

Ces pratiques développementales favorisant le développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie n'ont pas été répertoriées dans les différentes recherches recensées. Les enseignants insistent à dire qu'ils favorisent le développement de l'enfant; ils mettent l'enfant comme premier acteur de son apprentissage. Ils stimulent de plus en plus l'enfant à se dépasser et à se développer. Ils cherchent à ce que chaque enfant devienne autonome, attentif et concentré. La figure 5 illustre ces résultats.

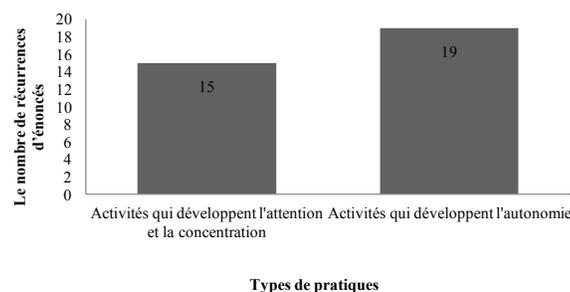


Figure 5. Le nombre de récurrences d'énoncés de pratiques développementales nommées par les participants lors de l'EGDF.

### Les pratiques verbales et non verbales

Lors de l'EGDF, les pratiques verbales et non verbales ont été répertoriées dans une moindre mesure, soit 10 fois. Lors de l'EGDF, les participants enseignants expliquent qu'afin de s'assurer que les enfants ayant des DA suivent en classe, ils rappellent la pratique qui consiste à demander à leurs jeunes apprenants de répéter les instructions et à nommer ou à solliciter l'enfant qui ne suit plus.

« [...] je nomme souvent par son prénom un ami qui n'est pas attentif. » (E04)

D'autres pratiques consistent à regarder l'enfant inattentif, ou bien, à le placer près d'eux, où à toucher ses épaules.

« [...] dans le cercle de la causerie, je mets toujours mon élève ayant un DA près de moi. Je peux lui toucher l'épaule lorsqu'il ne suit plus ou lorsqu'il se met à bouger. » (E01)

La figure 6 illustre ces résultats.

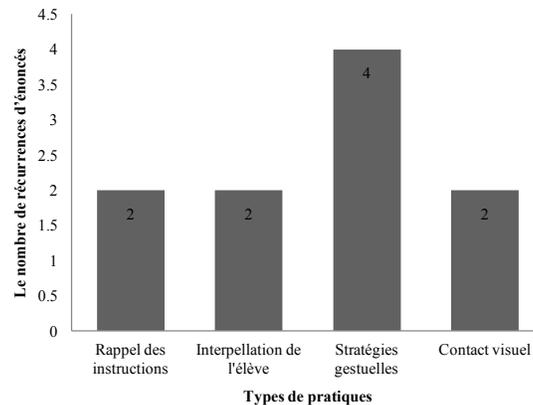


Figure 6. Le nombre de récurrences d'énoncés de pratiques verbales et non verbales nommées par les participants lors de l'EGDF.

## Discussion

Cette recherche s'appuie sur des informations issues d'un EGDF. En décrivant les pratiques pédagogiques mises en place afin de soutenir les enfants manifestant des difficultés attentionnelles, les enseignants discutent longuement de ce qu'ils mettent en place dans leur classe.

### Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques réalisées dans les milieux éducatifs constituent une dimension importante à discuter considérant les effets positifs sur l'apprentissage ou les effets perturbant des difficultés attentionnelles sur le développement de l'enfant.

### Les pratiques proactives

Peu de pratiques proactives ont été documentées lors de l'entretien de groupe de discussion focalisée. Quelques enseignants participants ont décrit qu'en utilisant des thèmes qui suscitent l'intérêt des enfants du préscolaire, ces jeunes peuvent être motivés et ainsi être plus attentifs. Les enseignants font évoluer les thèmes et ils s'ajustent selon les élèves de la classe. En effet, les pratiques proactives ont pour objectif d'ajuster le contexte éducatif à l'enfant afin de faciliter son attention et ses apprentissages (Massé, Lanaris, Boulianne & Boudreau, 2005 ; Ragi & Chronis, 2006). En utilisant des thèmes motivants pour ces enfants du préscolaire, les enseignants participants s'ajustent au contexte de la classe (Waschbuch & Perry Hill, 2003) et ils s'assurent de capter l'attention des enfants. Ce qui rejoint les résultats de recherches précisant que ce type de pratique montre une certaine efficacité à améliorer le comportement des enfants ayant des DA ou un diagnostic de déficit d'attention (DuPaul & Eckert, 1997).

### Les pratiques comportementales réactives

En utilisant un système de récompense, les résultats suggèrent que les enseignants participants renforcent fréquemment un comportement acceptable ou attendu du jeune apprenant ce qui s'inscrit dans le même sens que les travaux de Fabiano, Pelham, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano & O'Connor (2009). En effet, les participants mentionnent de s'assurer que l'enfant concerné répète ledit comportement attendu, mais ils s'assurent aussi que les autres jeunes du groupe comprennent à quoi ils s'attendent. En donnant des rétroactions positives (Couture & Nadeau, 2006; DuPaul & Stoner, 2003) et directes (Abramowitz, & O'leary, 1990), l'enfant va reproduire les comportements attendus (Fabiano, Pelham, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano & O'Connor, 2009). En outre, les participants décrivent explicitement cette pratique et son importance sur les jeunes apprenants quant au développement de l'attention et des apprentissages en général.

### Les pratiques visant à pallier l'inattention

Bien que dans les études recensées la routine soit très peu documentée comme une pratique ayant un apport sur la capacité d'attention, celle-ci est considérée comme une pratique qui est la plus nommée par les participants et possiblement présente dans les classes du préscolaire pour soutenir l'enfant dans son attention et ses apprentissages. Afin de mettre en place des conditions remédiant aux difficultés attentionnelles, les enseignants établissent une routine très tôt dans l'année scolaire. L'instauration de la routine est, selon les participants, une pratique essentielle au préscolaire. Ces derniers insistent à dire qu'un enfant attentif est capable de suivre et d'exécuter, dès les premières semaines de classe, les routines demandées. C'est également un élément qui est souvent mentionné lors de l'EGDF : un enfant ayant des DA au préscolaire a beaucoup de difficulté dans l'exécution des routines. Ces propos vont dans le sens que le jeune apprenant ayant des DA manifeste des difficultés avec les activités séquentielles (American Psychiatric Association, 2004).

En outre, au préscolaire, les participants explicitent que pour pallier l'inattention chez les enfants, ils développent des routines; en lien à cette pratique, ils donnent des consignes brèves, simples et claires, ce qui va dans le sens des appuis pédagogiques ministériels (MELS, 2003). Tout comme les auteures, Massé, Desbiens & Lanaris (2014), les enseignants participants s'assurent de faire un enseignement explicite avec modelage et démonstration, des pratiques et de donner du renforcement lors des moments de routine, en début d'année scolaire.

### **Les pratiques verbales et non verbales**

Tout comme Geng (2011) décrit dans son étude, les participants utilisent les pratiques verbales et non verbales pour répondre aux besoins des enfants ayant des DA : ces pratiques verbales et non verbales ont été répertoriées dans une moindre mesure lors de l'EGDF, soit 10 fois. Les participants sollicitent le jeune qui ne suit plus et ils placent cet enfant inattentif près d'eux. Ils vont également toucher l'enfant afin de capter son attention.

### **Les pratiques développementales**

Des pratiques non recensées sont nommées et expliquées par les enseignants participants de l'EGDF, nommées pratiques développementales. Ces enseignants participants favorisent le développement de l'attention, de la concentration et de l'autonomie par des activités quotidiennes. Ils s'assurent, entre autres, que l'attention des enfants se développe tout au long de l'année scolaire en augmentant leur exigence. Ils mettent en place des activités qui incitent les enfants à se concentrer sur une tâche ; par exemple, les jeux favorisant la concentration et l'attention.

Afin de favoriser l'autonomie, les enseignants participants à l'EGDF expliquent qu'ils amènent le jeune apprenant à nommer ses besoins ou ses craintes. Ils l'aident également à trouver des solutions. Les enseignants participants trouvent qu'il est important que les solutions viennent de l'apprenant. Elles favorisent l'autonomie tout au long de l'année scolaire.

En résumé, cette recherche mène à mieux comprendre les pratiques privilégiées au préscolaire pour favoriser le développement de l'attention : en plus des pratiques répertoriées dans les études antérieures, ces résultats montrent l'importance des pratiques développementales rehaussant la capacité attentionnelle à la réalisation de tâche : la mise en place de routine s'avère une pratique décrite comme efficace. Dans une perspective de formation, ces résultats permettent de conscientiser les futurs enseignants du préscolaire à l'importance des pratiques pédagogiques et aux répercussions possibles sur le développement de l'attention des enfants du préscolaire.

### **Conclusion**

Les résultats de cette recherche permettent de soulever certaines retombées; ce projet de recherche s'inscrit dans la lignée d'une recherche descriptive dont le thème à l'étude est décrit et expliqué à partir du point de vue des enseignants participants. La documentation scientifique est abondante et décrit précisément les manifestations et les retombées de pratique chez un enfant ayant des difficultés attentionnelles sur le développement des enfants à l'âge de leur scolarisation, soit ceux ayant six ans et plus, contrairement à ceux

qui sont en bas âge, dont les recherches sont moins abondantes. Les données issues des recherches auprès d'élèves scolarisés (DuPaul & Weyandt, 2006) ont amené à se questionner sur les pratiques mises en place dès la maternelle, avant la scolarisation officielle, pour aider les jeunes présentant des difficultés attentionnelles. Il a donc été justifié de se demander en quoi les pratiques pédagogiques des enseignants du préscolaire favorisent le développement des capacités attentionnelles. Ces résultats ont permis de faire un lien entre les pratiques pédagogiques des enseignants et le soutien pour les enfants manifestant des difficultés attentionnelles, dès la maternelle.

Le cadre théorique précise les pratiques pédagogiques. La méthodologie privilégiée permet donc de documenter des données qui fournissent un éclairage sur ce que les enseignants à l'éducation préscolaire décrivent comme des pratiques pédagogiques afin de soutenir les enfants manifestant des conduites de difficultés attentionnelles. Il s'agit d'une contribution originale quant aux connaissances actuelles. Les résultats montrent, qu'en ce qui concerne un enfant d'âge préscolaire, l'importance de la mise en place de routines et des pratiques développementales rehaussant la capacité attentionnelle à la réalisation de tâche.

Les limites de cette recherche sont liées au nombre d'enseignants participants, le type d'échantillon et l'instrument de collecte de données. D'une part, il aurait été intéressant de pouvoir compter sur un plus grand nombre d'EGDF, pour mener à une saturation des données qualitatives et aussi pour augmenter la qualité des données qualitatives (Fortin, 2010). L'ajout de d'autres EGDF aurait pu amener à cette saturation des données au regard de différents types de milieux, favorisés et défavorisés entre autres. À ce sujet, les participants qui se sont portés volontaires à participer à la recherche venaient d'un milieu rural, de petites écoles et d'un milieu homogène. L'échantillonnage de type volontaire de participants à un EGDF s'avère être une limite. Ainsi, un échantillonnage de participants ayant des expériences diversifiées et provenant de divers milieux (favorisé, défavorisé...) serait à privilégier; d'autres recherches sont à réaliser dans ce sens.

Ainsi, à la suite de ces résultats menant à dégager les caractéristiques des pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants, il serait intéressant que d'autres recherches puissent documenter les autres comportements associés à l'attention, pensons au comportement d'autonomie, d'habiletés sociales, de maîtrise des émotions qui sont aussi des capacités associées à la réussite scolaire.

## RÉFÉRENCES

- Abramowitz, A. J., & O'Leary, S. G. (1990). Effectiveness of delayed punishment in an applied setting. *Behavior Therapy, 21*, 231-239.
- American Psychiatric Association (APA). (2004) *DSM-IV-TR: Critères diagnostiques*, Paris : Masson.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives, 29* (1) 28-49.
- Barkley, R. A. (1981). *Hyperactive Children : A Handbook for Diagnosis and Treatment*, New York, Guilford Press.
- Couture, C., & Nadeau, M.F. (2006). Les méthodes de pratique comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et pratique* (pp. 177-193). Montréal : Québec: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and pratique strategies* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Guilford Press.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based pratiques for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Enhancing academic and behavioural outcomes. *Education and Treatment of Children, 29*, 341-358.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention deficit/ hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review, 29*, 129-140.
- Fortin M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Édition Chenelière Éducation.
- Geng, G. (2011). Investigation of Teachers Verbal and Non Verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students Behaviours within a Classroom Environment, *Australian Journal of Teacher Education, 36* (7), 17-30.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants, *Sociology of Health, 16* (1), 103-121.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groupe? *Bulletin de psychologie, 57* (3), 237-245.
- Klein, R.G., & Abikoff, H. (1997). Behavior therapy and methylphenidate in the treatment of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 2*, 89-114.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'Éducation (3e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lenoir, Y. (2009). L'pratique éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation. 12* (1), 9-29.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et pratique*. Montréal, Gaëtan Morin Édition
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes- Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molina, E. (2008). Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement. *Formation et profession, 5*, 21-23.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique, 92*, 545-557.
- Pelham, W. E., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*, 184-214.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception, une méthode*. Montréal, Québec : Éditions Sciences et Culture.
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Pratiques to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*, 85-111.
- Zentall, S. S. (2005). Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools, 42*, 821-836.