



HAL
open science

Le jeu au service du développement de l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle

Anna Grimal

► **To cite this version:**

Anna Grimal. Le jeu au service du développement de l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle. Education. 2015. dumas-01252585

HAL Id: dumas-01252585

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252585>

Submitted on 7 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Professeur des écoles

2^e année

**Le jeu au service du développement de l'autorégulation
comportementale des élèves de petite section de maternelle**

Présenté par GRIMAL Anna

Première partie rédigée par GRIMAL Anna

Mémoire encadré par DESSUS Philippe

MOTS CLÉS

école maternelle, difficulté comportementale, jeu symbolique, inhibition de comportements inadaptés, outils pour aider à développer l'autorégulation.

RÉSUMÉ

L'étude présentée a été menée dans une classe d'élèves de petite section de maternelle, âgés entre 2 ans et demi et 3 ans lors de la rentrée scolaire.

Cette recherche avait pour but de prouver l'impact positif de la pratique du jeu symbolique de type *open-ended* dans le développement de l'autorégulation comportementale.

Pour cela, les élèves ont passé le test *Head to Toes* et nous avons rempli en complément, la titulaire de la classe et moi-même, un questionnaire QEM pour chacun d'entre eux. Ces deux mesures nous ont permis d'évaluer le niveau d'autorégulation comportementale des élèves. J'ai ensuite mis en place des créneaux destinés à la pratique du jeu symbolique de type *open-ended* du 27 Janvier au 20 Mars 2015.

Le 23 Mars 2015, j'ai à nouveau mesuré le niveau d'autorégulation comportementale des élèves.

À l'issue de cette courte période d'essai, la majorité des élèves ont conservé un niveau d'autorégulation identique, un élève a progressé et les autres ont régressé.

J'en ai donc conclu que je ne pouvais pas affirmer que la pratique du jeu symbolique permettait d'améliorer l'autorégulation comportementale des élèves. Cependant, pour avoir perçu leurs évolutions, je pense que cette étude devrait être poursuivie afin d'avoir des résultats représentatifs.

ABSTRACT

The present study was led in kindergarten (2½ - 3 years old). Our research goal was to demonstrate the positive impact of practicing « open-ended » symbolic games for the development of pupils' self behavioural regulation.

Pupils took the test to "Head to Toes" and we, the tenured professor and myself, have fulfilled, a questionnaire "QEM" for each of them. These two measures permit us to estimate the level of self behavioral regulation of the pupils. After these two measure, they have taken part to the symbolic game from the 27th of January to the 20th of March 2015.

Then, the 23rd of March, I have measured again the level of self behavioral regulation of the pupils. At the end of this short trial period, the majority of the pupils have kept a identical level of self-regulation, a pupil has progressed and the others have declined.

To conclude, I can say that we cannot affirm that practicing the symbolic game has allowed to improve the self behavioral regulation of the pupils. However, to have saw their evolutions, I think that this study should be continued to get representative results.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs personnes ayant participé à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, le professeur Philippe Dessus pour son accompagnement et ses conseils tout au long de mes recherches.

Je souhaite également remercier les enseignants que j'ai côtoyés au cours de la réalisation de mon mémoire, ma tutrice académique madame Claire Gaffet, l'enseignante titulaire de la classe dans laquelle j'ai réalisé mon alternance madame Gwenaëlle Bescher et le directeur de mon école d'affectation, monsieur Bruno Papoz.

Pour terminer, je tiens à remercier mes proches, ma famille, mes amis et mon compagnon qui m'ont soutenu pendant ma formation mais aussi durant la réalisation de ce mémoire.

SOMMAIRE

1 Partie théorique

| | |
|---|----|
| 1.1 Introduction | 1 |
| 1.2 État de l'art | 2 |
| 1.2.1 Définition de l'objet d'étude, l'autorégulation | |
| <i>1.2.1.1 La dysrégulation</i> | |
| <i>1.2.1.2 L'hétérorégulation</i> | |
| <i>1.2.1.3 L'autorégulation</i> | |
| 1.2.2 Évolution de l'autorégulation comportementale au cours du début de la vie | |
| <i>1.2.2.1 La classification de Piaget</i> | |
| <i>1.2.2.2 Le modèle développemental de Kopp</i> | |
| <i>1.2.2.3 Le modèle proposé par Bronson (2000)</i> | |
| 1.2.3 Pister pour aider les élèves à accroître leurs capacités d'autorégulation comportementales | |
| <i>1.2.3.1 Les outils pour développer l'autorégulation des élèves</i> | |
| <i>1.2.3.2 Les outils pour développer l'autorégulation comportementale des élèves</i> | |
| 1.2.4 Les outils permettant de mesurer la capacité de l'autorégulation comportementale | |
| <i>1.2.4.1 Les mesures indirectes</i> | |
| <i>1.2.4.2 Les mesures directes</i> | |
| 1.2.5 Importance de l'autorégulation comportementale sur le cursus scolaire des élèves | |
| <i>1.2.5.1 Niveau de performance et niveau d'autorégulation comportementale</i> | |
| <i>1.2.5.2 Les programmes scolaires et l'autorégulation comportementale</i> | |
| <i>1.2.5.3 Les troubles comportementaux et l'autorégulation comportementale</i> | |
| <i>1.2.5.4 Réduire es inégalités sociales et travail sur l'autorégulation comportementale</i> | |
| 1.3 Problématique | 16 |

2 Partie méthode

| | |
|---|----|
| 2.1 Participants | 17 |
| 2.2 Matériel | 21 |
| 2.2.1 La mesure indirecte sélectionnée | |
| 2.2.2 La mesure directe sélectionnée | |
| 2.3 Procédure | 23 |
| 2.3.1 Le contexte de mise en place de l'action | |
| 2.3.2 L'action mise en place | |

3 Résultats

| | |
|--|----|
| 3.1 Résultats des tests du 26 Janvier 2015 | 26 |
| 3.2 Résultats des tests du 23 Mars 2015 | 27 |
| 3.3 Évolution pour chaque élève entre les deux relevés de données | 27 |
| 3.3.1 Évolution pour chaque élève au regard des résultats sur le questionnaire | |
| 3.3.2 Évolution pour chaque élève au regard des résultats au test <i>Head to toes</i> | |

4 Discussion

| | |
|--|----|
| 4.1 Mise en lien avec les recherches antérieures | 29 |
| 4.1.1 Les raisons expliquant l'écart entre les résultats de cette étude et ceux trouvés dans la littérature | |
| 4.1.2 L'originalité de l'étude menée et ses apports | |
| 4.2 Les limites et perspectives | 32 |
| 4.2.1 Les limites de l'étude | |
| 4.2.2 Les apports et perspectives personnelles | |
| Conclusion | 34 |
| Bibliographie | 35 |

Annexes

1 PARTIE THÉORIQUE

1.1 Introduction

Les personnels de l'éducation nationale que ce soit les professeurs des écoles, les psychologues scolaire en passant par les chercheurs universitaires, ont constaté depuis quelques années une augmentation constante des difficultés et des troubles du comportement à l'école et ce dès l'école maternelle.

Alors que les troubles du comportement relèvent d'une prise en charge médicalisée, les difficultés de comportements sont l'affaire de l'enseignant en charge de la classe. Face à leur recrudescence, il m'a semblé pertinent de me pencher sur les potentielles causes cognitives de ces difficultés pour trouver un moyen de les réduire. Une cause a particulièrement retenu mon attention, l'autorégulation comportementale. C'est la capacité qu'a un individu, d'après la fondation de psychologie du Canada , à contrôler ses émotions et ses actes pour répondre à ses besoins et réagir de manière adéquate aux demandes de l'environnement. Autrement dit, grâce à cette capacité, nous allons être capable d'inhiber un comportement, de porter une attention soutenue et de mémoriser et d'utiliser une information. D'après de nombreux chercheurs dont Diamond (2009), plus cette capacité est développée chez les élèves moins le risque d'apparition de difficulté du comportement et d'échec scolaire est important. Cela signifierait donc que développer l'autorégulation comportementale des élèves permettrait de diminuer le risque d'apparition de difficulté comportementale et d'offrir à chaque élève une chance d'avoir une scolarité réussie. En effet, le développement de cette compétence permettrait de délivrer à l'élève les clés de l'apprentissage en lui donnant les capacités de le réguler. Cela s'inscrit pleinement dans les attentes des programmes de l'école maternelle et primaire de 2008 et du socle commun des connaissances et des compétences de 2006.

Dans la classe de petite section de maternelle où je suis en stage, à l'instar de toutes les autres classes, plusieurs élèves présentent des difficultés comportementales.

C'est pourquoi lors de ce mémoire, j'ai tenté de répondre à la problématique suivante :

comment développer l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle ?

Ma principale hypothèse étant que, par la pratique du jeu, les élèves pourraient développer les capacités d'inhiber un comportement, d'avoir une attention soutenue et de mémoriser un scénario qui sont les sous-composantes de l'autorégulation comportementale.

Ainsi, dans une première partie, je présenterai une revue de l'état de l'art au sujet de l'autorégulation et des outils pour la développer. Ensuite, j'exposerai l'action que j'ai choisie de mettre en place pour terminer par présenter les résultats et ce que j'en ai pu en conclure.

1.2 État de l'art

1.2.1 Définition de l'objet d'étude, l'autorégulation

Hadji (2012) rapporte une définition de la régulation selon Scallon (2000). Ce concept renverrait, selon lui, aux idées d'ajustement, de réglage, de contrôle. Hadji (2012) précise qu'« il y a régulation quand il est possible d'intervenir dans le déroulement d'un mécanisme ou d'un processus pour le maintenir à l'intérieur de certaines limites, ou le conduire vers certaines normes en ayant en perspective un fonctionnement optimal ».

On parle donc de régulation lorsque qu'il s'agit de modifier le fonctionnement d'un élément pour le réadapter à l'environnement en vue d'un but. Hadji (2012) rapporte que d'après Perrenoud, le processus de régulation s'applique à l'enseignement : le but étant de faciliter l'apprentissage des élèves avec une adaptation constante. Nader-Grosbois (2007) distingue, dans son livre, les différents types de régulation. Je m'appuierai donc sur son ouvrage pour les détailler.

1.2.1.1 La dysrégulation

La psychopathologie du développement définit la dysrégulation, d'après ce que l'auteure (2007) rapporte, comme un dysfonctionnement de la régulation se traduisant par « la précipitation des comportements (manifestation immédiate de comportements inappropriés, impulsivité), le mauvais choix des actions de résolution de problème, la production répétitive d'actions connues sans les réajuster, l'absence de maintien du schème ou de la séquence d'actions, l'incoordination des actions exigées pour résoudre le problème ». Ces troubles touchent ainsi différentes fonctions exécutives comme celles de planification, d'anticipation et de contrôle de certaines émotions et comportements. Les individus, présentant des troubles de la régulation, possèdent un retard dans le développement cognitif normal et ont donc de grandes difficultés à rentrer dans les apprentissages d'après les études de Adrien et *al.* (2001) et Blanc et *al.* (2005) que Nader-Grosbois (2007) rapporte dans son ouvrage :

1.2.1.2 L'hétérorégulation

Ce concept se traduit par la gestion et la régulation des processus cognitifs d'autrui. Par exemple, lors des premières années de sa vie, l'enfant est sujet à des hétérorégulations de la part de ses parents. L'hétérorégulation est une action provenant de l'extérieur de la personne. Nader-Grosbois (2007) considère que cela renvoie aux « initiatives des adultes à destination des enfants en faveur de leurs développements ou de leurs apprentissages dans des cadres interactifs comme le tutorat et les moments d'échange qui favorisent les régulations interpsychiques ».

Les régulations interpsychiques sont réalisées par un tiers au profit d'un autre. Par exemple, préciser le but d'une tâche « tu vas écrire l'initiale de ton prénom dans du sable » permet de rendre la situation accessible et est considéré comme une régulation interpsychique. Nader-Grosbois (2007) rapporte que selon Vygotsky (1978), les moments de régulation interpsychique sont de véritables supports permettant le développement de régulation intrapsychique, ou autrement appelée autorégulation.

1.2.1.3 L'autorégulation

La fondation de psychologie canadienne la définit comme notre capacité « à gérer nos émotions, pensées et actions de manière à pouvoir répondre à nos propres besoins et à réagir de façon appropriée aux demandes de notre environnement ». Ainsi l'autorégulation permet aux élèves, d'adapter seuls leurs comportements et leurs ressentis pour atteindre un but ou satisfaire un désir. Cette compétence est nécessaire car elle va conduire les individus à planifier leurs actions pour atteindre leurs objectifs.

Nader-Grosbois (2007) se base sur les recherches de Welsh et Pennington (1998) dont elle rapporte qu'une action autoréglée est une action orientée vers un but nécessitant une attention sélective qui permet inhiber les comportements inadaptés. Elle complète alors, à son tour, cette définition en considérant une personne autoréglée comme un individu qui « planifie, anticipe ses actions en explorant les moyens à disposition, contrôle ses actions, son attention, sa motivation et évalue les effets de ses actions pour les réajuster ».

Ainsi l'autorégulation, qui nécessite des compétences d'attention et d'inhibition de comportements, va permettre aux individus de s'adapter et de réguler leurs actes en vue de réaliser leurs objectifs.

Cela va dans le sens de la définition donnée par Puustinen (2005) qui la définit comme « la gestion ou la régulation de nos propres processus cognitifs dans des situations d'apprentissages. »

Zimmerman (2000), fait l'hypothèse qu'il existerait plusieurs dimensions à l'autorégulation. Ainsi selon lui, on en dénombrerait trois :

- l'autorégulation environnementale : ensemble de stratégies visant à contrôler l'environnement matériel en régulant son propre comportement.
- l'autorégulation personnelle : ensemble de stratégies visant l'auto-motivation et la gestion de ses sentiments. Par exemple, les élèves sont capables de contrôler leurs sentiments de manque vis à vis de l'absence de leurs parents.
- l'autorégulation comportementale : ensemble de stratégies visant à réaliser une activité.

Pour donner un exemple, l'action de planifier plusieurs étapes pour réaliser une construction avec des kaplas pourrait être une des stratégies d'autorégulation comportementale.

Puustinen (2005) propose deux définitions plus complètes de l'autorégulation comportementale, que l'on retrouve dans son article .

Premièrement, l'auteur résume des travaux antérieurs qui présente l'autorégulation comportementale comme une des composantes des capacités d'autorégulation. En se basant sur plusieurs réflexions de chercheurs, (Blair, 2002; Bronson, 2000; Lieberman et *al.*, 2007; McClelland et *al.*, 2007b, 2010; Nader-Grosbois, 2007 ; Vohs et Baumeister, 2011), il considère qu'il y a l'autorégulation émotionnelle, motivationnelle, cognitive et sociale. Cette définition confirme le fait qu'il existe plusieurs dimensions dans l'autorégulation mais contrairement à l'hypothèse de Zimmerman, elles seraient plus nombreuses.

Deuxièmement, Puustinen(2005) rapporte les travaux de Calkins (2004) selon qui, l'autorégulation comportementale serait «l'intégration et la manifestation comportementale en contexte de processus cognitifs relevant des fonctions exécutives dont l'attention, la mémoire de travail et l'inhibition ».

Ainsi d'après ces deux dernières définitions, je peux en conclure que, l'autorégulation comportementale n'est qu'une partie de l'autorégulation et qu'elle est interdépendante de fonctions exécutives comme l'attention, la mémoire de travail et l'inhibition de comportements inappropriés.

Les réflexions de Diamond (2009) apportent des précisions sur ces composantes des fonctions exécutives responsables de l'autorégulation.

- l'inhibition de certains comportements : cette fonction représente la capacité qu'a un individu de faire ce qui est attendu plutôt que de suivre un désir très fort de faire autre chose. Cette fonction est primordiale car elle permet d'agir de manière raisonnée plutôt que d'être passif et dépendant des stimulations extérieures.
- l'attention : elle représente notre capacité à se fixer sur une tâche sans se laisser distraire par l'environnement.
- la mémoire de travail : elle fait parti des composantes de la mémoire humaine.

Les chercheurs s'accordent sur l'existence de trois types de mémoire, la mémoire sensorielle, la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Cette dernière est un lieu de stockage d'informations plus ou moins anciennes, sa capacité est considérée comme illimitée. La mémoire sensorielle, également appelée à court terme, présente des informations envoyées par nos canaux sensoriels. Sa capacité est limitée à 7 éléments pour un adulte et la stockage ne dépasse pas quelques secondes.

Pour terminer, la mémoire de travail, permet quand à elle de stocker des informations pendant un laps de temps conséquent et de pouvoir ainsi agir avec. On utilise la mémoire de travail dans de nombreuses tâches comme la lecture ou le raisonnement. Prenons l'exemple d'un atelier de langage en maternelle. Je montre à un élève la photographie d'une tomate, l'élève va alors regarder l'image, sa mémoire de travail va permettre de stocker pendant quelques instants cette perception visuelle.

Pendant ce temps, l'élève va puiser dans sa mémoire à long terme le lexique nécessaire pour nommer l'objet présenté, la mémoire de travail va alors mémoriser le mot afin que le sujet puisse le prononcer.

De plus, les élèves sollicitent leur autorégulation comportementale lorsqu'ils doivent suivre les injonctions de leurs enseignants ou cesser/initier une action.

Ces trois fonctions exécutives sont nécessaires pour permettre une autorégulation comportementale efficace. Néanmoins, le cortex pré-frontal n'atteignant pas sa maturité complète avant l'âge de 20 ans, on peut se demander si stimuler les compétences d'autorégulation chez des sujets en bas âge n'est pas prématuré.

1.2.2 Évolution de l'autorégulation comportementale au cours du début de la vie

Dans cette sous-partie, je vais essayer de comprendre comment l'autorégulation et de ce fait l'autorégulation comportementale, évoluent lors des premières années de la vie des enfants.

De nombreuses études ont été menées à ce sujet et Nader-Grosbois (2007) les rapporte. Diaz et Neal (1990) ont abouti à la conclusion que tout au long de la première période de la vie, l'enfant développe progressivement un contrôle de ses comportements. Ainsi dès son plus jeune âge, l'enfant apprend à s'autoréguler. Quelques années plus tard, Bauer, Schwade, Wewerba, Delaney (1999) débouchent sur des résultats analogues, indiquant que les capacités de planification et de régulation de l'activité commencent à apparaître peu avant l'âge préscolaire. Dans son ouvrage, l'auteure (2007) complète ce constat en expliquant qu'au cours de la période qui précède l'entrée à l'école, malgré des variabilités dues à l'âge, aux situations et au niveau de développement, tous les enfants voient leurs capacités d'autorégulation se construire. Diamond (2009) affirme que, les fonctions exécutives des élèves peuvent être développées dès le plus jeune âge sans besoin de matériel contraignant.

Je vais préciser à présent le développement de l'autorégulation chez l'enfant en bas âge. Pour cela je me référerai à l'ouvrage de Nader-Grosbois (2007) qui a répertorié un ensemble de travaux ayant pour vocation de construire une échelle du développement de l'autorégulation chez les enfants en bas âge.

1.2.2.1 La classification de Piaget

D'après les recherches de Nader-Grosbois (2007), Piaget (1976) avançait que la fonction d'autorégulation s'apparentait à la capacité d'un enfant à changer son action tout en ayant à l'esprit les événements précédents et en envisageant les conséquences de ses actes. Il considérait alors que l'enfant apprenait par une succession d'équilibre et de déséquilibre, les actions d'accommodation et d'assimilation permettant de passer d'un état à l'autre.

Pour lui, lorsque l'enfant rencontre une tâche qui le met en difficulté, il connaît un déséquilibre. Il le dépassera en utilisant des stratégies d'assimilation (essayer de la résoudre avec des stratégies déjà connues) et d'accommodation (tenter de résoudre la tâche avec une stratégie nouvelle). Après avoir surmonter le problème, l'enfant reviendra à un état d'équilibre, supérieur à celui d'origine.

Pour Piaget, les capacités d'autorégulation apparaissent dès le plus jeune âge.

- Stade IV (9-12 mois) : l'enfant met en place des moyens pour atteindre le but.
- Stade V (12-18 mois) : apparition d'essais/ erreurs, de tâtonnement en vue d'atteindre un but.
- Stade VI (18-24 mois) : début de la prévision et de l'anticipation des effets d'une action.

Ainsi dès 18 mois l'enfant essaye de prévoir le résultat de ses actions et de mettre en place une stratégie pertinente pour atteindre un but. On peut alors parler d'autorégulation bien avant l'âge d'entrée à l'école maternelle.

Bien que cette classification soit pertinente, d'autres recherches sont venues la compléter.

1.2.2.2 Le modèle développemental de Kopp

Nader-Grosbois (2007) rapporte dans son ouvrage, les études de Kopp (1982). Il établit différentes phases du développement de l'autorégulation et de l'obéissance à l'adulte chez les jeunes enfants.

- Modulation neurophysiologique : avant 3 mois, l'enfant contrôle ses phases d'éveil et de sommeil.
- Modulation sensorimotrice : de 3 à 12 mois, l'enfant réalise volontairement, par plaisir et dans un but plus précis, des actes moteurs.
- Phase de contrôle : 12 à 24 mois, l'enfant est capable de faire preuve d'intention ou de contrôle. Ainsi, il peut inhiber un comportement défendu en présence de nombreux signaux négatifs. L'enfant peut stopper une action si l'adulte le lui demande.
- Phase d'autocontrôle : 24 à 36 mois, l'enfant est de plus en plus capable d'inhiber une action mais présente des difficultés à réguler ses comportements dans de nouvelle situation.
- Phase d'autorégulation : à partir de 36 mois (soit l'âge moyen d'entrée en petite section de maternelle) l'enfant peut différer et contrôler ses comportements.

Néanmoins ces capacités sont variables d'un enfant à l'autre. En effet dans son article Puustinen (2005) expose le résultat d'une étude prouvant que les élèves arrivent à l'entrée à l'école maternelle avec des degrés d'autorégulation très hétérogènes. Pour Kopp d'après Nader-Grosbois (2007), le développement de l'autorégulation est corrélé au développement cognitif de l'enfant avec l'apparition d'action cognitive plus complexe comme par exemple l'intention. Il serait également lié à l'intégration par l'enfant des paroles de l'adulte.

Bien que cette classification soit plus précise que celle apportée par Piaget, elle pose le problème de la réelle définition de l'autorégulation. Comme le signale Nader-Grosbois (2007), l'action de s'autoréguler ne correspond pas au fait d'écouter et de répondre aux attentes des parents. S'autoréguler c'est considérer l'environnement et avoir une action en lien et réfléchie.

1.2.2.3 Le modèle proposé par Bronson (2000)

Pour ce chercheur, d'après Nader-Grosbois (2007), l'évolution de l'autorégulation doit être pensée sous un faisceau de conditions.

Après avoir réalisé une large compilation de tous les travaux portant sur ce sujet, Bronson (2000) propose un modèle dans lequel le développement de l'autorégulation chez l'enfant est lié au développement cognitif et à celui de la motivation :

- le développement des comportements affectifs et émotionnels : selon lui, entre 2 et 3 ans (âge d'entrée à l'école maternelle) les élèves développent des capacités à contrôler l'expression de leurs sentiments.
- le développement des comportements en lien avec les règles : avant 3 ans, les enfants ont beaucoup de difficultés à suivre des règles et donc à initier/arrêter une action sur commande. À partir de 3 ans, les enfants en sont de plus en plus capable.
- le développement cognitif : à 3 ans, l'enfant apprend progressivement à fixer son attention sur des objets, commence à corriger ses erreurs et à mettre en place des stratégies.
- le développement de la motivation : d'abord motivé par l'action motrice en elle-même, l'enfant âgé de 3 ans est de plus en plus motivé vers des actions amenant au but.

Dans sa classification, contrairement à Kopp, Branson met en avant l'idée que l'autorégulation serait l'apprentissage de la capacité à faire ses propres choix et à devenir de plus en plus autonome. Pour lui, le développement de l'intégralité des formes de l'autorégulation, citée dans la partie 1.2.1.3, est dépendant des développements cérébraux et motivationnels des enfants. Il est, en plus, soutenu par certaines attitudes des adultes. Néanmoins cette classification ne propose pas un modèle opérationnel. En effet, il n'y a pas de grille d'observation de l'autorégulation des enfants ni d'apports sur ce qu'il conviendrait de faire pour l'améliorer.

Ainsi dans cette troisième partie, je vais présenter comment le professeur des écoles peut aider les élèves à développer leur autorégulation comportementale.

1.2.3 Pistes pour aider les élèves à accroître leurs capacités d'autorégulation comportementale

La littérature pédagogique et psychologique s'enrichit progressivement d'ouvrages traitant d'autorégulation. Lors de mes lectures, j'ai répertorié différents outils que le professeur des écoles peut utiliser afin d'aider l'élève à améliorer sa capacité à gérer ses processus cognitifs.

1.2.3.1 Les outils pour développer l'autorégulation des élèves

De nombreux auteurs proposent des solutions économiques pour développer, en même temps, l'autorégulation dans toutes ces dimensions (émotionnelle, motivationnelle, cognitive et sociale). Ainsi Puustinen (2005) présente les recherches de Perry (Perry et *al.*, 2002) et Stipek (Stipek et *al.*, 1995) qui préconisent quelques dispositifs :

- Laisser aux élèves le choix de certains aspects de leurs scolarités

Permettre aux élèves de choisir la place qu'ils souhaitent occuper en regroupement ou la façon de se répartir le travail pour trier des objets, permettrait d'améliorer le niveau d'autorégulation. Cette idée rejoint celle développée dans l'ouvrage de Zimmerman (2000) comme quoi il faut donner en plus d'une liberté, une forme de responsabilité aux élèves. En effet pour Zimmerman (2000), il est indispensable que les élèves aient une responsabilité par rapport à leurs apprentissages afin qu'ils puissent mieux s'autoréguler. Cette proposition a pour vocation de laisser l'élève faire ses choix et de réaliser par lui-même ce qui est pertinent ou non.

- Offrir aux élèves la possibilité de contrôler l'apprentissage

Pour certains élèves, éprouvant moins de facilité que les autres à résoudre une tâche, proposer une alternative à l'entrée dans la tâche peut être un moyen de favoriser l'autorégulation. Par exemple, certains élèves pour réaliser un parcours gymnique, vont avoir besoin de voir un enfant le réaliser pour pouvoir ensuite s'engager dans l'activité et le répéter de nombreuses fois. Ces dispositifs permettent aux élèves de structurer leurs pensées, de savoir ce qui est attendu et donc de s'appropriier la tâche. En effet d'après Cèbe (2001), avant « d'arriver à se contrôler il faut contrôler la tâche » ce qui est permis, en partie, par la répétition de celle-ci.

- Favoriser l'auto-évaluation

Les classes où les élèves ont un fort degré d'autorégulation sont celles dans lesquelles l'enseignant pose des questions invitant à la discussion et d'autres interrogeant l'efficacité de telles ou telles stratégies. Par exemple, l'enseignant va pousser les élèves à réfléchir lorsqu'il va les questionner sur ce qui va se passer dans les prochaines pages d'un livre.

L'élève pour répondre, va devoir se référer à certains indices, afin de fonder une hypothèse et nous pourrions vérifier ensemble si le raisonnement est pertinent. Réfléchir sur sa capacité à raisonner développe chez les élèves des compétences métacognitives. D'après les recherches rapportées par Puustinen (2005) de Perry (Perry et al., 2002) et Stipek (Stipek et al., 1995), si l'on développe des compétences d'autorégulation cognitives, il est probable que l'élève les réinvestisse dans le cadre de l'autorégulation comportementale.

– Étayage matériel de l'élève

Il est nécessaire au développement de l'autorégulation chez les jeunes enfants mais il doit, comme le précise Rose Florez (2011), progressivement s'effacer.

En effet comme je l'ai rappelé dans le 1.2.1.3, l'autorégulation n'est pas le fait de suivre les instructions de l'adulte mais plutôt de faire ses propres choix en accord avec l'environnement et les règles sociales. Ainsi le soutien de l'adulte va progressivement disparaître.

Pour cela, le professeur des écoles doit mettre en place une hétérorégulation pertinente qui invite l'élève à réfléchir ses actions et à chercher des solutions. Le professeur des écoles ne doit pas donner la solution, il doit guider les élèves jusqu'à ce qu'ils la trouvent d'après Nader-Grosbois (2007). Ainsi selon Zimmerman (2000) faire des hypothèses et soutenir l'auto-contrôle des élèves permet de les aider à mieux contrôler leurs fonctions cognitives. Guider leur fonctionnement cognitif serait une aide dans la construction de leur autorégulation d'après Cèbe (2001) .

1.2.3.2 Les outils pour développer l'autorégulation comportementale des élèves

Dans cette seconde sous-partie je vais préciser les dispositifs à mettre en place pour développer essentiellement l'autorégulation comportementale. Je me suis basée sur plusieurs ouvrages qui apportent des visions complémentaires :

– Utiliser un enseignement clair de l'autorégulation comportementale

Enseigner cette capacité comme n'importe quelle compétence est peut être un but ambitieux mais qui, d'après Rose Florez (2011), est réalisable et doit être fait. En donnant des repères et des indices clairs aux élèves, cela leur permet de réguler leurs comportements. Il faudra les guider pour qu'ils aient de moins en moins besoin de ces signaux et qu'ils deviennent capables de se réguler seuls.

Par exemple, travailler la capacité « s'asseoir correctement en coin regroupement », qui rejoint donc la capacité à inhiber sa volonté de se lever ou s'allonger, peut être transmise par une séance d'explicitation de l'attendu. Ensuite, cela pourrait être suivi d'un outil permettant de renvoyer aux élèves si leur comportement est adapté ou non et pour finir par progressivement enlever l'outil.

– Utiliser le *Modeling*

Rose Florez (2011) présente l'activité d'imitation comme un moyen efficace de développer l'autorégulation comportementale. Les élèves de maternelle peuvent être amenés à imiter le professeur des écoles mais aussi un des élèves. Pour réussir cette tâche, les élèves doivent rester focalisés sur la situation et inhiber certains comportements. Par exemple, dans le cadre d'un jeu de construction, ils ne doivent pas réaliser la tour comme ils aimeraient la faire mais doivent suivre ce que l'autre enfant réalise.

– Favoriser la conscience de soi

D'après la fondation de psychologie Canadienne, en entraînant les élèves à avoir conscience de leurs sentiments et de leurs ressentis, nous les aiderions à s'autoréguler.

Ainsi, le fait de discuter sur les émotions, de savoir les reconnaître et les nommer d'après Lieberman, que Diamond (2009) cite, cela améliorerait le contrôle des fonctions exécutives. En effet, traduire un sentiment en mot change la perception dans le cerveau car le cortex pré-frontal, siège des fonctions exécutives permettant l'autorégulation comportementale, est davantage stimulé et la réponse produite sera alors plus contrôlée et adaptée.

– Jouer à un jeu symbolique

D'après Diamond (2009), la pratique du jeu symbolique permettrait d'aider les élèves à contrôler leur autorégulation comportementale. En effet, selon elle, ces jeux stimulent les trois composantes de l'autorégulation comportementale car ils nécessitent :

- des compétences d'inhibition des comportements : les élèves doivent se tenir à leurs rôles et ne pas faire ce qu'ils ont envie.
- des compétences d'attention : les élèves doivent être concentrés sur ce qui est dit et fait pour s'y adapter.
- des compétences de mémoire de travail : les élèves doivent se souvenir des différents rôles et du jeu qui est en cours.

Nader-Grosbois (2007) présentent une partie des travaux de Vygotsky (1962), à propos de l'utilisation du jeu symbolique chez les jeunes enfants.

Vygotsky avance l'idée que le dialogue interne qui a lieu lorsqu'un enfant joue, constitue un monologue visant à guider ses propres processus cognitifs et ses comportements.

En clair, il considère que ce discours est un outil fondamental de l'autorégulation comportementale.

D'après Fein et McCune-Nicolich (1981), dont NaderGrosbois (2005) rapporte les propos, le jeu symbolique serait « un comportement posé de manière simulée, non littérale ». On joue à faire semblant, à « faire comme si ».

Ces chercheurs livrent quelques critères permettant de les reconnaître. Tout d'abord, ce sont des jeux qui intègrent la réalisation d'une action familière sans matériel nécessaire ou environnement habituel. De plus, les objets inanimés y sont traités comme des animés. Pour finir les objets ou les gestes peuvent être substitués par un autre.

Le jeu symbolique stimule, d'après Vygotsky (1962) selon Nader-Grosbois (2007), l'imaginaire de l'enfant mais aussi sa capacité à intégrer les règles sociales car ils sont directement inspirés de la vie quotidienne des adultes. En effet, cela développe l'imagination en imposant à l'enfant de détourner certains objets et certains lieux, en faisant fief de la réalité. La composante des règles sociales est quant à elle développée par le fait que les situations qu'il crée invite une prise de conscience de la nécessité de suivre les règles sociales. Dans les deux cas, l'enfant agit en contrôlant ses pulsions immédiates. Cependant, qu'une partie des jeux symboliques stimule réellement l'autorégulation comportementale d'après l'étude d'Élias et *al.*, (2002) rapportée par Nader-Grosbois (2007). Par exemple, plus l'enfant joue tout seul à des jeux symboliques moins les capacités d'autorégulation se développent. D'après les études citées par Nader-Grosbois (2007), dont celle de Berk (1998), il existerait deux types de jeux :

→ « *closed-ended* » : l'enfant joue selon un but prédéterminé par l'adulte. Lorsque l'enfant pratique ce genre de jeu, l'autorégulation comportementale ne se développe pas, voire diminue.

→ « *open-ended* » : les enfants jouent vers le but qu'ils ont eux-même défini.

Lorsque l'enfant pratique ce genre de jeu, l'autorégulation comportementale se développe.

La pratique du jeu symbolique semble être un moyen pertinent pour aider les élèves en bas âge à développer le contrôle de leurs processus cognitifs car il sollicite les trois compétences nécessaires à l'autorégulation comportementale (l'inhibition de certains comportements, la mémoire de travail et l'attention), et qu'il impose à l'enfant de ne pas agir sous ses pulsions immédiates. De plus, l'enfant intègre les règles sociales.

À présent que je sais comment développer l'autorégulation comportementale des élèves, il est intéressant de se demander comment pourrait on mesurer son développement.

1.2.4 Les outils permettant de mesurer la capacité d'autorégulation comportementale

Dans cette partie, je m'attacherai à présenter les différentes mesures que l'on peut réaliser afin d'évaluer le niveau des capacités d'autorégulation comportementale des élèves.

Nader-Grosbois (2007) précise qu'il existe deux types de mesures, les indirectes et les directes.

1.2.4.1 Les mesures indirectes

On dénombre de nombreuses évaluations indirectes de l'autorégulation comportementale que Nader-Grosbois (2007) présente dans son ouvrage.

- Les mesures auto-rapportées

D'après Bouffard (1998), dont les paroles sont rapportées par Nader-Grosbois (2007), ce sont les méthodes les plus utilisées. Elles consistent à faire remplir au sujet un questionnaire. Les réponses sont associées à un nombre de points variables et lorsque l'on fait la somme de toutes les réponses on obtient le score reflétant le niveau d'autorégulation comportementale des sujets étudiés. Le plus célèbre, le MSLQ, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, a été créé par Pintrich (1999).

- Les mesures hétéro-rapportées

Cela consiste à faire remplir un questionnaire par un tiers sur le sujet concerné. Guimard (2012) présente dans son article, l'un des questionnaires le plus utilisé dans les recherches sur l'autorégulation comportementale aux États-Unis, le CBRS. Le « *Children Behavioral Rating Scale* » conçu par Bronson et al. (1995), d'après Guimard (2012), propose un panel d'items permettant de juger du degré de socialisation et d'autorégulation comportementale.

Un autre questionnaire, français celui-ci, créé par Florin, Guimard & Nocus (2002) est réputé, le QEM. Ce test, existant pour les élèves de maternelle et pour ceux d'élémentaire, présenté dans son intégralité dans l'annexe 3, est constitué de 20 items permettant de juger des compétences et des comportements scolaires.

Ces mesures hétéro-rapportées sont rapides et permettent d'intégrer une diversité d'items correspondant à un large panel de comportements. Cependant, le fait d'avoir rempli ce questionnaire n'est pas suffisant car les résultats sont influencés par les attentes du professeur des écoles d'après l'étude de Wanless et al. (2011), rapportée par Nader-Grosbois (2007). En effet, cela repose sur l'interprétation que l'enseignant fait des comportements des élèves et ce n'est pas révélateur de leur réel état d'autorégulation comportementale.

C'est pour cela qu'il existe un deuxième type de mesure, issu de méthodologies directes.

1.2.4.2 Les mesures directes

En me basant sur l'article de Guimard (2012), je vais présenter trois exemples de tests, le *Delay of gratification*, le *Tower Task* et le *Head to toes*.

– Le *delay of gratification*

Élaboré par McCabe et Brooks-Gunn (2007), d'après Nader-Grosbois (2007), ce test est largement inspiré de l'expérience de Mischel et Ebbesen (1970).

Cette expérience consiste à placer un élève à un bureau seul dans une classe. L'expérimentateur vient poser un bonbon devant l'enfant et lui explique qu'il va ressortir de la salle et que si lorsqu'il revient le bonbon est toujours intact alors l'enfant aura le droit à un deuxième bonbon. Ce test permet de juger la capacité qu'à l'enfant à contrôler son comportement et à se souvenir de la consigne apportée par l'expérimentateur. Cependant ce test présente de nombreux biais qui ne permettent pas d'assurer la fiabilité des résultats. En effet, ce test conduit à des mesures inexploitable car les résultats sont soumis à l'interprétation de l'examineur. Par exemple, un enfant peut ne pas aimer le bonbon qui est présenté devant lui et ainsi ne pas le toucher. Dans ce cas, les chercheurs concluraient que l'enfant est capable de s'autoréguler alors que ce ne serait pas forcément le cas.

– *Le Tower Task*

Développé par Smith-Donald (2007) d'après Nader-Grosbois (2007), ce test met à l'épreuve l'enfant dans une tâche scolaire quotidienne. En effet, l'élève doit réaliser une construction en suivant les indications de l'adulte. Ainsi, ce test permet de stimuler l'inhibition de certains comportements (l'enfant doit suivre les indications de l'adulte et ne pas faire ce qu'il désire), l'attention (l'enfant doit rester concentré sur la parole de l'adulte) et la mémoire de travail (l'enfant doit se rappeler de l'indication faite par l'adulte et engager l'action motrice permettant de la réaliser). Ce test peut poser des problèmes de repérage dans l'espace et venir fausser les résultats du test. En effet certains élèves ne savent pas encore dissocier le haut et le bas, le sur et le sous.

– *Le Head to toes*

D'après l'article de Guimard (2012), ce test a été conçu par Ponitz (2007). Il permet d'évaluer les composantes de l'autorégulation comportementale dès le plus jeune âge. Lors de ce test, il est demandé à l'élève de donner la réponse motrice contraire à celle qui lui a été dite. Par exemple, l'expérimentateur va demander à l'élève de toucher sa tête et l'élève devra toucher ses pieds, ses orteils. Ce test a déjà été utilisé en France sur des élèves entrant en maternelle comme dans l'article de Guimard (2012). Après cette rapide présentation des différentes façons d'évaluer l'autorégulation comportementale, il serait pertinent d'essayer de comprendre en quoi aider les élèves à développer leur autorégulation comportementale est il primordial.

1.2.5 Importance de l'autorégulation comportementale sur le cursus scolaire des élèves

Le degré d'autorégulation des élèves influence leurs progressions dans le système scolaire français et son développement est un des attendus des prescriptions officielles.

1.2.5.1 Niveau de performance et niveau d'autorégulation comportementale

Les élèves présentant les niveaux d'autorégulation comportementale les plus élevés sont ceux qui réussissent le mieux leurs parcours scolaires. En effet l'article de Guimard (2012), indique que les élèves capable de s'autoréguler acquièrent des savoirs de plus grande qualité que les élèves faiblement autorégulés. L'auteure rapporte une étude de Mc Clelland et al. (2007), qui prouve que cet écart de réussite vient du fait que les élèves ayant un niveau d'autorégulation élevé ont une meilleure mémorisation des consignes, respectent mieux les règles de vie de la classe et ainsi sont progressivement de plus en plus autonomes. L'auteure présente la capacité à réguler ses fonctions exécutives comme une nécessité pour apprendre efficacement. Ainsi on peut dire que le niveau de contrôle des fonctions exécutives est un indice prédictif des réussites scolaires. En effet, Diamond (2009) précise que la mémoire de travail et le contrôle inhibiteur prédisent les performances en lecture et en mathématiques. Pour favoriser la réussite scolaire des élèves, il semble donc indispensable de les aider à développer leur autorégulation comportementale. Les fonctions cognitives, comme je l'ai expliqué dans le 1.2.2, peuvent être développées précocement. Bien que le cortex préfrontal ne soit pas encore mature, le fait de travailler très tôt ces compétences permet d'après Blair (2002), dont les paroles sont rapportées par Diamond (2009)⁽¹⁾, de meilleurs transferts dans le domaine scolaire et ainsi une plus grande utilité auprès des élèves.

1.2.5.2 Les programmes scolaires et l'autorégulation comportementale

« Si tu donnes un poisson à un homme tu le nourris pour un jour, si tu lui apprends à pêcher tu le nourris pour la vie » Confucius. Ce proverbe est en accord avec une des missions de l'école, former un élève capable d'apprendre à apprendre. Comme le rappelle Puustinen (2005) dans son article, l'école a pour vocation de former un élève capable d'apprendre tout au long de sa vie. Il ne s'agit donc pas seulement pour le formateur d'enseigner des connaissances disciplinaires mais aussi d'enseigner, selon Even Loarer (1998), des stratégies de réflexion et d'utilisation des compétences. Or, apprendre à contrôler ses fonctions cognitives revient à travailler la capacité à s'autoréguler. Ainsi, les programmes de 2008, nous invitent à aider les élèves à contrôler leurs fonctions exécutives et ce dès le plus jeune âge. En effet, il y est écrit que « l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant selon des démarches adaptées à devenir autonome ». L'autonomie passe par la capacité de l'élève à gérer seuls ses besoins, par exemple les passages aux toilettes pour aller boire sont au début de la petite section de maternelle programmés puis en milieu de moyenne section laissés en autonomie aux élèves. L'autonomie c'est aussi, former un élève capable de se mettre dans le rôle d'un élève et de comprendre les attendus scolaire.

Dans le socle commun des connaissances et des compétences publié en 2006, on peut lire dans le préambule « Autrement dit, l'école doit former des têtes bien pleines, mais aussi bien faites, c'est-à-dire capables de tirer parti des connaissances dans la vie de tous les jours, au travail bien sûr mais encore dans toute autre situation. C'est ainsi que l'éducation devient un vrai « bagage » pour toute la vie, un acquis faisant de chacun un homme capable de s'adapter à des contextes différents, capable de bâter des projets, capable de choix ». Ainsi, l'autorégulation comportementale est primordiale à développer car elle fait partie des compétences que le professeur des écoles doit favoriser chez l'élève.

1.2.5.3 Les troubles comportementaux et l'autorégulation comportementale

D'après la fondation de psychologie du Canada, un niveau de contrôle des fonctions exécutives élevé permettrait d'éviter des comportements inappropriés en classe. Ainsi, les élèves fortement autorégulés produiraient moins de comportements inadéquats et pourraient mieux se concentrer sur les apprentissages. En plus de diminuer l'apparition des difficultés comportementales chez les élèves, pour Diamond (2009), l'autorégulation permettrait également réduire la gravité des troubles du comportement d'après cette citation « je prédis aussi que le fait de se concentrer sur les étapes précoces du développement des fonctions exécutives plutôt que d'essayer de remédier aux déficits plus tard pourrait réduire l'incidence ou la gravité des troubles mentaux reliés aux fonctions exécutives tel que le THADA, les dépendances ou les troubles de conduite. »

Le THADA ou trouble neuro-développemental chronique touche de 3 à 6% des enfants et il persiste dans la plupart des cas à l'âge adulte. Ce trouble est caractérisé par des phases d'inattention, une agitation presque constante et une forte impulsivité. L'hypothèse défendue par Diamond est qu'il serait possible de diminuer l'apparition de ce genre de troubles en développant très tôt de fortes capacités d'autorégulation chez les élèves.

1.2.5.4 Réduire les inégalités sociales et travail sur l'autorégulation comportementale

Pour finir, il est primordial de stimuler les capacités d'autorégulation comportementale des élèves car cela est une condition pour garantir l'égalité. En effet, comme le constate Diamond (2009), les enfants arrivant en maternelle et issus de milieux défavorisés, présentent un manque de développement des fonctions exécutives de façon disproportionné par rapport aux autres habiletés cognitives et aux enfants de milieux plus favorisés. Pour elle, le fait d'améliorer les habiletés des fonctions exécutives des enfants permettrait de réduire l'écart de réussite entre les enfants de milieux sociaux favorisés et ceux de milieux défavorisés.

Selon Cèbe (2001), malgré les dispositifs mis en place pour tenter de diminuer les écarts liés aux origines sociales des élèves, la sélection à l'école continuerait à se faire sur des critères sociaux. Les enseignants jugent que la qualité du fonctionnement cognitif, directement liée à l'autorégulation comportementale, est une capacité très importante pour la réussite scolaire. L'autorégulation des enfants doit être avant tout soutenue par une hétérorégulation pertinente qui, comme je l'ai précisé précédemment, se traduit par un accompagnement de l'adulte, aidant l'enfant à raisonner sans donner la réponse. Les enfants de milieux défavorisés bénéficient moins de cette hétérorégulation selon Cèbe (2001), c'est pourquoi ils arrivent dans le milieu scolaire avec des degrés de contrôle des fonctions exécutives plus bas que les autres élèves.

Il semble ainsi évident qu'il faille travailler l'autorégulation comportementale afin de palier les manques potentiels.

1.3 Formulation de la problématique

Lors de la partie précédente, je me suis référée à la fondation de psychologie Canadienne pour déterminer que l'autorégulation représentait notre capacité « à gérer nos émotions, pensées et actions de manière à pouvoir répondre à nos propres besoins et à réagir de façon appropriée aux demandes de notre environnement ». J'ai également précisé que, l'autorégulation était constituée de différentes dimensions dont l'autorégulation comportementale. Je me suis basée sur une définition de Calkins (2004) présenté par Puustinen (2005), qui l'explique comme « l'intégration et la manifestation comportementale en contexte de processus cognitifs relevant des fonctions exécutives dont l'attention, la mémoire de travail et l'inhibition ». En effet l'autorégulation comportementale est l'expression des fonctions exécutives telles que l'attention, la mémoire de travail et l'inhibition comportementale.

Dans un second temps, je me suis intéressée au développement précoce de ces capacités d'autorégulation. La présentation de plusieurs classifications m'ont permis d'affirmer que ces capacités sont sollicitées dès la naissance de l'enfant. Ainsi on peut stimuler cette compétence dès la période pré-scolaire.

Dans une troisième partie, j'ai exposé un ensemble de dispositifs, nécessitant plus ou moins de compétences de la part des élèves, permettant de développer l'autorégulation comportementale.

Ensuite, j'ai présenté les différents outils qui sont à notre disposition pour mesurer le degré d'autorégulation comportementale des élèves.

Pour terminer, j'ai montré l'importance des capacités d'autorégulation dans le cursus scolaire des élèves. En effet, plus un élève présente un degré d'autorégulation comportementale élevé plus il a de chances de réussir son projet scolaire.

De plus, favoriser le développement de cette capacité chez les élèves permettraient de réduire les comportements inappropriés en classe.

En fin, le développement de l'autorégulation chez les élèves semble être une attente de l'institution avec l'idée de « former un élève capable d'apprendre ».

Ces éléments m'ont conduit à me demander,

comment développer l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle ?

Répondre à cette problématique me permettrait d'avoir une action efficace sur les difficultés comportementales que rencontrent certains des élèves de ma classe.

Je pars de l'hypothèse que par la pratique d'un jeu symbolique de type « *open-ended* », décrit dans la sous-partie 1.2.3.2 dans l'alinéa « jouer à un jeu symbolique », les élèves vont améliorer leurs capacités d'attention, de mémorisation et d'inhibition de comportements ce qui va conduire à développer leurs autorégulation comportementales. En effet, lors du jeu, l'élève doit inhiber certains comportements pour ne faire que ceux qui correspondent au rôle qu'il joue. Il ne doit pas non plus prêter attention aux stimuli extérieurs. De plus, l'élève doit stimuler sa mémoire de travail en traitant l'action des autres enfants et en s'y adaptant.

La pratique du jeu symbolique est accessible aux élèves de petite section de maternelle, contrairement aux autres dispositifs présentés qui sont selon moi moins adaptés. De plus, le jeu fait parti des moyens d'apprentissage préconisés par les programmes officiels de maternelle datant de 2015.

2 MÉTHODE

Dans cette partie, je vais présenter l'action qui a été menée pour valider ou invalider mon hypothèse qui est que par la pratique d'un jeu symbolique de type *open-ended* les élèves vont développer leur autorégulation comportementale.

Je commencerai par décrire les participants de cette étude, puis je préciserai le matériel que j'ai utilisé pour terminer par exposer la procédure que j'ai suivie.

2.1 Participants

La classe de petite section de maternelle dans laquelle je suis en responsabilité, est constituée de 30 élèves, 16 élèves garçons et 14 élèves filles, âgés entre 2 ans et demi et 3 ans lors de la rentrée scolaire.

La classe compte 4 élèves qui ne prononçaient pas un mot de français au mois de septembre. Les élèves sont issus de milieux sociaux divers, allant des milieux favorisés vers ceux qui le sont moins. L'étude a été menée sur seulement quelques enfants de la classe. La population a été choisie selon deux critères.

Premièrement, certains élèves dont j'ai la responsabilité sont des primo-arrivants et ne comprennent pas encore toutes les consignes. Sachant que le test pour déterminer le niveau d'autorégulation des élèves, nécessite des compétences de compréhension, j'ai préféré, pour éviter tout biais, exclure de l'étude les élèves qui avaient des difficultés de compréhension du français.

Deuxièmement, l'enseignant peut percevoir les élèves qui ont des difficultés à se conformer au comportement attendu. Cependant, ces problèmes comportementaux n'ont pas tous la même origine. J'ai donc sélectionné les élèves que je pensais présentaient des problèmes de mémorisation, d'attention ou encore d'inhibition du comportement.

Ainsi, en suivant ces deux critères et en tenant compte du laps de temps très court pour mettre en place mon action, j'ai décidé de sélectionner six élèves. Ces élèves semblent présenter des difficultés d'autorégulation comportementale tout en ayant des compétences élevées de compréhension. Cet échantillon est composé de trois filles, âgées de 3 ans et de trois garçons âgés de 3 à 4 ans. Je vais préciser à présent le cadre familial dans lequel ces enfants évoluent, pour tenter entre autre d'évaluer les formes d'hétérorégulations apportées par les parents, ainsi que les difficultés d'autorégulation comportementale des élèves. J'ai renommé les élèves qui ont été sélectionnés pour l'étude afin de garantir leurs anonymats.

– le cadre de vie

De par les observations que j'ai eu lors de ma pratique de classe, tous les élèves ne bénéficient pas de la même qualité dans les gestes permettant l'hétérorégulation.

Claire, Jeanne, Claude et Francis doivent suivre des injonctions non expliquées et trouver sans aide verbale les solutions face à leurs problèmes, tandis que Jean et Georges vont être très guidés par leurs parents qui prennent même le temps de verbaliser le problème.

Je vais détailler rapidement la qualité des relations enfant-parent car des difficultés comportementales peuvent être dues à des défaillances au niveau de l'autorégulation comportementale mais aussi à toute autre chose comme des angoisses qui peuvent empêcher l'élève de fixer son attention. Pour Claire, les relations sont conflictuelles avec l'un des parents et apaisées avec l'autre d'après ce qu'ils nous rapportent. Au sein des autres familles des élèves étudiés, les relations enfants-mère ou enfant-père semblent être moins contrastées.

Je me base sur mes observations et celles de la professeur titulaire de la classe. Nous n'avons pas perçu de différences dans le comportement de ces élèves selon que ce soit le père ou la mère qui viennent les chercher. La moitié des élèves étudiée sont des enfants uniques, cependant tous ont eu auparavant des expériences de collectivité. En effet, tous les élèves participant à l'étude ont auparavant suivi une année de crèche.

– les difficultés d'autorégulation comportementale

Ces élèves ont des difficultés à rester concentrer sur une tâche et à inhiber des comportements, à attendre leur tour pour prendre la parole par exemple. Lorsqu'ils ont décidé d'agir, peu importe les stimuli extérieurs, ces enfants iront au bout de leurs actions. Aussi bien avec leurs parents que lors du temps scolaire, ces élèves ont moins de facilités que les autres à suivre les prescriptions des adultes. Par exemple, lorsque l'on va en motricité, ils vont avoir beaucoup de difficultés à venir s'asseoir dans l'espace que j'ai délimité même si je l'ai répété de nombreuses fois. Ils vont également difficilement gérer le sentiment de frustration qui apparaît lorsque je les empêche de faire quelque chose. Certains vont pleurer, crier, d'autres vont se mettre à avoir des comportements agressifs même envers l'adulte. Ce sont également, sauf pour Claire, des élèves qui ne vont pas rester concentrés dans les ateliers. Ils ont une attention très fugace et un besoin constant de la présence de l'adulte à leurs côtés.

J'ai choisi ces élèves, car après observation, il me semblait que c'était ceux qui présentaient peut-être le plus difficultés d'autorégulation tout en étant à même de comprendre les consignes.

En effet, d'autres élèves dans la classe ont des plus grandes difficultés mais ne parlent pas suffisamment le français pour me comprendre lors de la passation du test.

Dans le tableau ci-dessous je vais présenter plus en détail chaque élève sélectionné selon les deux critères que j'ai présenté ci-dessus, le niveau de compréhension de la langue ainsi que le niveau d'autorégulation comportementale.

| Élève étudié | Niveau de compréhension | Niveau d'autorégulation comportementale |
|-----------------|---|--|
| Élève 1 Jean | L'élève comprend le vocabulaire scolaire mais emploie un vocabulaire très enfantin. Par exemple, il utilise « bedon » ou « peton » au lieu de « ventre » et « pieds ». | L'élève n'a pas intégré les règles ainsi il agit d'abord selon ses envies. Lorsque la règle lui est rappelée, il a tendance à s'arrêter mais peut recommencer juste après. |

| | | |
|--------------------|--|--|
| Élève 2 Claire | Bon niveau de compréhension du français mais présente un certain manque de vocabulaire par rapport aux attentes scolaires. En effet, lorsque je demande à cet enfant d'être silencieux et que je lui demande ce que cela signifie il me répond « être sage » au lieu de me dire « ne pas faire de bruit ». | Cet élève présente beaucoup de difficultés face au respect des règles des plus anodines au plus importantes. Face à un interdit, il continuera son action malgré les menaces qui lui sont exprimées. Lorsque un enfant ou un adulte l'empêche de faire ce qu'il a prévu, il répond par la violence ou par des cris. Lors des regroupements, il n'attend pas que je lui donne la parole pour parler. Son comportement est le même à l'école et dans sa famille. |
| Élève 3 Claude | Cet élève connaît les attentes scolaires et comprend le vocabulaire que j'utilise dans la classe. | L'élève aura tendance à continuer à faire malgré qu'on lui demande d'arrêter. Lorsqu'un enfant l'empêche de faire ce qu'il a décidé, il aura tendance à le mordre. |
| Élève 4 Francis | Bon niveau de langage avec un vocabulaire suffisant pour se faire comprendre. | Cet élève ne supporte pas de ne pas faire ou de ne pas avoir ce qu'il veut. Ainsi, si je n'ai pas sorti un jeu pour l'accueil, alors qu'il sait très bien qu'il n'a pas le droit d'aller le sortir, il va quand même le faire. |
| Élève 5 Georges | Cet élève est très timide et très réservé. Pour l'avoir observé en dehors du cadre scolaire (par exemple dans celui périscolaire) je peux dire qu'il comprend et s'exprime convenablement. | L'élève aura tendance à continuer à faire malgré notre demande d'arrêter. Par exemple, si je lui demande de venir s'asseoir après les ateliers de motricité, il voudra continuer les ateliers quand même. |
| Élève 6 Jeanne | Bon niveau de compréhension dans les tâches scolaires d'après ce que j'évalue lors des ateliers de langage. Néanmoins, le vocabulaire de la classe n'a pas l'air d'être complètement acquis. | L'élève aura tendance à continuer à faire malgré qu'on lui demande d'arrêter et à recommencer juste après. |

2.2 Matériel

En me basant sur les différents outils, présentés dans la section 1.2.4, pour mesurer le degré d'autorégulation des élèves, j'ai choisi de relever une mesure indirecte et une mesure directe.

2.2.1 La mesure indirecte sélectionnée, le QEM

Je n'ai pas utilisé le MSLQ car, selon moi, il n'était pas approprié à l'étude d'élèves de petite section de maternelle. Tout d'abord, les enfants âgés entre 3 et 4 ans n'ont pas les compétences nécessaires pour pouvoir parler de leurs comportements à posteriori. Comme Nader-Grosbois (2007) le rapporte, les recherches menées par Brown (1983), sur les jeunes élèves, révèlent qu'ils peuvent être autorégulés mais qu'ils sont incapables d'exprimer ces régulations. De plus, après analyse du test, je me suis rendue compte que cela jugeait de l'autorégulation en général et ne permettait pas d'estimer le niveau de l'autorégulation comportementale seulement.

Je n'ai pas utilisé non plus le CBRS car c'était un outil adapté à la scolarité américaine et ne s'adressait qu'exclusivement à des enfants entre 6 et 18 ans.

Ainsi j'ai choisi d'utiliser le QEM qui est présenté dans son intégralité dans l'annexe 3. Nous avons rempli la titulaire de la classe et moi-même, ce questionnaire pour juger l'état du développement des capacités d'autorégulation comportementale des élèves. Ce test est constitué de 20 items permettant de juger des compétences et des comportements scolaires. Cet outil est, selon moi, pertinent car les items permettent d'évaluer les constituants de l'autorégulation comportementale définis dans la partie 1.2.1.3 :

- * l'attention : l'item 7 interroge la qualité de l'attention de l'élève.
- * la mémoire : l'item 10 interroge la qualité des capacités de mémorisation des élèves.
- * l'inhibition de certains comportements : l'item 15 indique la capacité des élèves à intégrer ou non des règles sociales et scolaires et à inhiber des comportements.
- * le langage : les items 1 à 5 questionnent les compétences langagières des élèves, très importantes pour le développement de l'autorégulation comportementale.

Les autres items du test viennent préciser cette étude et peuvent permettre de faire émerger d'autres capacités qui poseraient des difficultés aux élèves et engendreraient des difficultés comportementales. Par exemple, l'item 11 questionne le degré de fatigue de l'élève au cours des tâches scolaires. Comme dit précédemment, d'avoir renseigné le questionnaire ne suffit pas pour évaluer le degré d'autorégulation comportementale des élèves il faut en plus y associer une mesure directe.

2.2.2 La mesure directe sélectionnée le test *Head to Toes*

J'ai décidé de mettre en place le *Head to toes* car il est facile à réaliser, accessible en terme de compétence, pour des élèves de petite section de maternelle, et il permet d'évaluer les trois composantes de l'autorégulation comportementale :

* l'attention : l'enfant doit rester attentif aux demandes de l'enseignant.

* la mémoire de travail : l'enfant doit se rappeler qu'il doit faire le contraire de ce qu'on lui demande.

* l'inhibition des comportements : l'enfant doit contrôler ses gestes pour ne pas suivre la demande mais faire le contraire.

Pour la mise en place j'ai suivi la méthodologie décrite dans *Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood* de Ponitz (2007) rapportée par Guimard (2012) dans son article que j'ai adapté à ma classe. La fiche d'observation ainsi que le protocole complet de réalisation du test sont présentés en annexe 1 et 2. Ainsi les élèves ont passé deux sessions individuelles et identiques de ce test, la première le lundi 26 Janvier 2015 et la deuxième le lundi 23 Mars 2015. J'ai réalisé deux prises d'informations pour pouvoir mesurer une potentielle évolution suite à l'action, que je préciserai dans le 2.3, menée dans la classe durant ce laps de temps.

Le déroulement

| Étapes | Durée | Rôle de l'enseignant | Activité des élèves |
|-----------|-----------|--|---|
| Pré-phase | 2 minutes | L'enseignant initie un jeu invitant l'élève à toucher sa tête et ses orteils et vérifie la connaissance du vocabulaire. | Écouter l'enseignant et toucher sa tête et ses orteils. |
| Pré-phase | 6 minutes | « On va jouer à un jeu. Je vais te demander de faire quelque chose et tu vas devoir faire le contraire » Faire 6 exemples pour vérifier la compréhension mais aussi pour répéter les consignes au moins 3 fois. - touche ta tête - touche tes pieds - touche ta tête - touche ta tête - touche tes pieds - touche tes pieds | Comprendre la consigne. Faire le contraire de ce que l'enseignant lui demande. |

| | | | |
|---------------|------------|--|---|
| Phase de test | 10 minutes | 10 items sont formulés par l'enseignant sans aucun retour sur l'action du sujet. - touche tes pieds - touche ta tête - touche tes pieds - touche ta tête - touche ta tête - touche ta tête - touche tes pieds - touche tes pieds - touche tes pieds - touche ta tête | Faire le contraire de ce qu'on lui demande en touchant sa tête ou ses pieds selon la consigne dictée. |
|---------------|------------|--|---|

À l'issue de ce test, l'enseignant attribue pour chaque réponse, les points correspondant avant de noter sur 20 la capacité d'autorégulation comportementale.

J'ai choisi de ne pas proposer aux élèves un questionnement binaire du type « touche ta tête/ touche tes pieds/ touche ta tête etc... » pour éviter qu'ils arrêtent de se fixer sur l'exercice et qu'ils soient dans des mouvements automatiques. Ainsi j'ai tenté d'alterner les différentes propositions de manière à les garder concentrer sur la tâche.

J'ai donc mesuré l'autorégulation comportementale des élèves à l'aide de deux outils :

- le questionnaire QEM de Florin, Guimard (2011) par la titulaire de la classe et moi-même.
- le test *Head to toes*.

Je vais à présent présenter la procédure que je mets en place pour aider les élèves à développer leur autorégulation comportementale.

2.3 Procédure

Je commencerai par expliquer le contexte de réalisation de cette action puis je la préciserai avant de terminer avec les arguments qui m'ont permis de sélectionner cette organisation plutôt qu'une autre.

2.3.1 Le contexte de mise en place de l'action

La pratique d'un jeu ne peut pas être réalisée en groupe classe entier car cela aurait nécessité un matériel que je n'avais pas en ma possession. De plus, les élèves auraient peut être joué sans aucune interaction. Ainsi, la pratique du jeu symbolique se réalisera lors d'ateliers en groupe.

Pour mettre en place ce jeu, j'ai dû faire face à plusieurs contraintes qui ont influencé mon choix :

- la durée de jeu : elle doit être importante pour permettre l'élaboration d'un véritable scénario de la part des élèves.

Ainsi, il est selon moi nécessaire d'avoir une pratique d'une durée de vingt minutes. Je ne propose pas une activité supérieure en durée car les capacités d'attention des élèves de petite section n'en offrent pas la possibilité.

– le mi-temps en responsabilité : comme je n'occupe mon poste en responsabilité que la moitié de la semaine et que dans ce temps je dois développer un nombre important de compétences auprès des élèves, je ne pouvais pas proposer un atelier jeu symbolique lors de la matinée. Ainsi, la pratique du jeu n'aura lieu que l'après-midi. Sachant que les élèves de petite section de maternelle font la sieste l'après midi, je n'aurais la possibilité de ne faire passer qu'un seul groupe par après-midi.

– Le délai de restitution du mémoire : le mémoire devant être rendu le 27 Avril, je n'ai pas pu mener la pratique du jeu symbolique pendant plus d'un mois avant de mesurer l'effet à nouveau.

Face à ces contraintes, seulement 12 créneaux de vingt minutes ont été alloués à la pratique du jeu symbolique.

2.3.2 L'action mise en place

En tenant compte des contraintes exprimées ci-dessus, toutes les après-midis de la période 4 durant lesquelles j'étais en responsabilité, j'ai proposé à un groupe d'élèves un jeu symbolique, celui du docteur. D'après le livre de Nader-Grosbois (2007), c'est un scénario très fréquent et accessible aux élèves de cet âge.

Ainsi, je rassemblais un groupe d'élèves dans une partie isolée de la classe et je déposais devant eux de nombreux objets (stéthoscopes, thermomètres, faux médicaments, marteaux, pansements, seringues) pendant que les autres élèves étaient à leurs ateliers. J'expliquais ensuite aux élèves, qu'ils pouvaient jouer avec ces objets. Je me plaçais alors en retrait et j'observais leurs comportements, leurs capacités à rester concentrés sur la tâche et à être en accord avec les scénarios établis par les élèves. Au bout de vingt minutes de pratique, j'invitais les élèves à terminer leurs jeux. Je ne faisais pas de retour sur leurs pratiques car comme je l'ai montré dans le 1.2.4.1, les élèves de cet âge peuvent être autorégulés mais ne pas avoir conscience de ces phénomènes.

Voici à présent quels sont les arguments qui m'ont poussés à mettre en place cette action plutôt qu'une autre.

2.3.3 Justification de l'action réalisée

Mon action me semble adaptée aux élèves et à l'objectif poursuivi selon plusieurs points qui sont le type de jeu proposé, le scénario, le matériel mis à disposition et l'organisation.

– Le type de jeu

C'est un jeu *open-ended* dans lequel les élèves déterminent seuls le but de celui-ci. Comme je l'ai expliqué dans le 1.2.3.2, ce type de jeu permet de développer l'autorégulation comportementale contrairement au jeu *closed-ended* dans lequel c'est l'adulte qui détermine le but. Ce jeu est donc intéressant car il laisse libres les élèves. En effet, l'adulte n'intervient pas, reste en retrait et observe les enfants. Ils ont ainsi une réelle pratique de jeu symbolique.

– L'organisation en groupe

Les élèves ont l'habitude d'évoluer en groupe et jouent donc facilement ensemble. Enfin, les groupes n'excédant pas 6, cela permet de conserver une durée de jeu et d'investissement important pour chaque élève.

– Le type de scénario

J'ai proposé un scénario apprécié de la part des élèves d'après Nader-Grosbois (2007). Entre 3 et 4 ans, tous les enfants sont déjà allés chez le médecin et ont plaisir à jouer à ce jeu tant il est source d'angoisse pour eux. En effet, comme Vygotsky (1962) le précise dans ses travaux rapportés par Nader-Grosbois (2007), les enfants jouent aussi pour traiter des peurs et des comportements qu'ils ne comprennent pas. Ainsi j'ai pu remarquer que les enfants mettaient un nombre important de piqûres à leurs camarades. Au départ, je pensais proposer « un jeu de la maîtresse » dans lequel il y aurait eu un élève qui aurait joué le rôle de la maîtresse et les autres auraient joué des élèves plus ou moins agités. À plusieurs niveaux, cette proposition ne fonctionnait pas. Le jeu proposé alors, était de type *closed-ended*. J'aurai distribué les rôles aux élèves et déterminé le but du jeu. De plus, lorsque je l'ai proposé aux élèves, ils n'ont pas su quoi faire. Je crois que de jouer « à la maîtresse » est un scénario trop complexe pour un élève de petite section de maternelle. J'avais choisi ce scénario en pensant que les capacités qu'ils développeraient dans ce jeu serait plus vite transférables à l'école car le contexte serait identique mais, suite à la lecture de la présentation de Diamond (2009), l'important pour le transfert n'est pas le scénario mais plutôt l'âge auquel le jeu symbolique commence.

– La variété du matériel mis à disposition

Le matériel proposé est riche et varié. L'adulte n'explique pas aux élèves comment il faut se servir de tel ou tel objet, ce sont les élèves qui déterminent leur utilisation. Parfois, les élèves utilisent un objet de manière détournée, par exemple le thermomètre pour une seringue ce qui est signe que l'enfant est en train de développer son autorégulation comportementale en ne se laissant pas influencer par des stimuli extérieurs.

3 RÉSULTATS

J'ai récolté deux séries de résultats, la première avant de mettre en place mon action et la deuxième à la fin de la mise en place de mon action. Je vais présenter la première série de résultats, puis la deuxième avant de les mettre en parallèle dans une troisième sous-partie. Pour chaque élève étudié il y aura deux données, la note obtenue au test *Head to Toes* et la note obtenue au questionnaire rempli par la titulaire de la classe et moi-même. Pour cette dernière note, je distingue la note que j'ai attribuée de celle que la titulaire a donnée avant de présenter la moyenne des deux. Plus la note est basse moins l'élève a un niveau d'autorégulation comportementale élevé.

3.1 Résultats des tests du 26 Janvier 2015

| Élève étudié | Note suite à mon questionnaire – Note suite au questionnaire de la titulaire = Moyenne sur 20 des résultats au questionnaire complété par la titulaire et moi-même | Résultat sur 20 au test <i>Head to toes</i> |
|--------------|--|---|
| Jean | $13,6 - 13,3 = 13,45/20$ | 0/20 |
| Claire | $16-16,3 = 16,15/20$ | 0/20 |
| Claude | $13,3- 12,3 = 12,8/20$ | 5,0/20 |
| Francis | $11- 7,6 = 9,3/20$ | 0/20 |
| Georges | $10,6-12 = 11,3$ | 0/20 |
| Jeanne | $14,6-13 = 13,8/20$ | 0/20 |

Tableau 1 présentant les différents résultats à l'issue des tests passés le 26 Janvier 2015.

À travers ce tableau, je constate que les résultats issus du questionnaire et ceux issus du test *Head to Toes* sont très différents. Par exemple, Claire obtient la note de 16,15/20 au questionnaire rempli par la titulaire de la classe et moi-même, ce qui serait un indicateur d'un niveau d'autorégulation comportementale élevé. Par contre, elle obtient la note de 0/20 lors de la passation du test *Head to Toes*. Ces résultats montrent également que sur les 6 élèves étudiés seulement un parvient à ne pas avoir 0 au test *Head to toes*. En effet, Claude est le seul élève à avoir eu une note supérieure à 0 mais qui reste inférieure à la note moyenne de 10/20. Bien que comme précisé dans la partie 2.1, les élèves ne bénéficient pas du même niveau d'hétérorégulation, il semblerait que cela n'ait pas d'impact sur les notes obtenues au questionnaire et au test.

3.2 Résultats des tests du 23 Mars 2015

| Élève étudié | Note suite à mon questionnaire – Note suite au questionnaire de la titulaire = Moyenne sur 20 des résultats au questionnaire complété par la titulaire et moi-même | Résultat sur 20 au test <i>Head to toes</i> |
|--------------|--|---|
| Jean | 14 - 11,2 = 12,6 | 0/20 |
| Claire | 12,3 - 14,4 = 13,3 | 2,00/20 |
| Claude | 11-13,7 = 12,3 | Absente |
| Francis | 11,6 - 13 = 12,3 | 0/20 |
| Georges | 9-11 = 10 | 1,0/20 |
| Jeanne | 10-10 = 10 | 0/20 |

Tableau 2 présentant les différents résultats à l'issue des tests passés le 23 Mars 2015.

Ce tableau permet de réaffirmer l'observation que j'avais faite à l'issue de la première session de test : les résultats obtenus suite aux questionnaires et ceux suite à la passation du test *Head to toes* sont très différents. À nouveau, seulement deux élèves sont parvenus à obtenir une note différente de 0 lors de la passation du test *Head to toes* et l'impact des différents niveaux d'hétérorégulations ne semblent pas visibles sur les résultats.

3.3 Évolution pour chaque élève entre les deux relevés de données

3.3.1 Évolution pour chaque élève au regard des résultats sur le questionnaire

| Élèves étudiés | Session du 26 Janvier | Session du 23 Mars 2015 | Évolution |
|----------------|-----------------------|-------------------------|--------------|
| Jean | 13,45/20 | 12,6/20 | Régression |
| Claire | 16,15/20 | 13,3/20 | Régression |
| Claude | 12,8/20 | 12,3/20 | Maintien |
| Francis | 9,3/20 | 12,3/20 | Amélioration |
| Georges | 11,3/20 | 10,0/20 | Régression |
| Jeanne | 13,8/20 | 10,0/20 | Régression |

Tableau 3 présentant l'évolution des élèves au regard du questionnaire passé

À travers ce tableau, on s'aperçoit que les élèves ont tous, à l'exception de Francis, vu leurs résultats au questionnaire diminuer. Pour certains élèves, cette baisse est minime comme pour Claude qui n'a perdu que 0,5 points entre le 26 Janvier et le 23 Mars 2015. Je considère cela comme un maintien de ses compétences. Par contre, d'autres élèves comme Claire on vu leurs scores diminuer de 4,7 points.

Afin de comprendre au mieux ces données, je vais détailler les résultats de chaque élève dans différents items du questionnaire révélateurs de l'autorégulation comportementale. Je vais donc rapporter dans les tableaux ci-dessous une partie des résultats obtenus par les élèves sur des items qui me semble pertinent. L'intégralité du questionnaire est joint dans l'annexe 3. Je rappelle que plus la note de l'élève est haute plus son niveau d'autorégulation comportementale est élevé.

| | Participation quantitative | Participation qualitative | Niveau de vocabulaire | Niveau de syntaxe | Niveau de prononciation | Qualité de l'attention | Qualité de la mémorisation | Rapport aux règles de la classe |
|---------|----------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Jean | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| Claire | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| Claude | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Francis | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Georges | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Jeanne | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Tableau 4 présentant les résultats obtenus dans les différents items lors de la session du 26 Janvier

| | Participation quantitative | Participation qualitative | Niveau de vocabulaire | Niveau de syntaxe | Niveau de prononciation | Qualité de l'attention | Qualité de la mémorisation | Rapport aux règles de la classe |
|---------|----------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Jean | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Claire | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| Claude | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Francis | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Georges | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Jeanne | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |

Tableau 5 présentant les résultats obtenus dans les différents items lors de la session du 23 Mars

J'ai surligné en jaune, les items du questionnaire pour lesquels les élèves ont eu des performances moins bonnes que lors de la session du 26 Janvier. Claire, Claude et Jeanne ont vu leurs performances diminuer dans trois items sur les huit étudiés. En clair, chaque élève étudié a vu ses performances diminuées dans au moins une composante de l'autorégulation comportementale. Cependant, voir son score baisser d'un point n'a pas la même importance que de perdre trois points. Ainsi les élèves apparaissant les plus en difficultés sont Claire, Claude et Jeanne.

3.3.2 Évolution pour chaque élève au regard des résultats au test Head to toes

| Élèves étudiés | Session du 26 Janvier 2015 | Session du 23 Mars 2015 | Évolution |
|----------------|----------------------------|-------------------------|-----------------|
| Jean | 0/20 | 0/20 | Maintien |
| Claire | 0/20 | 2,00/20 | Amélioration |
| Claude | 5,0/20 | Absente | Non exploitable |
| Francis | 0/20 | 0/20 | Maintien |
| Georges | 0/20 | 1,00/20 | Amélioration |
| Jeanne | 0/20 | 0/20 | Maintien |

Tableau 6 présentant l'évolution des élèves au regard du test Head to toes

Ces résultats montrent que pour la majorité des élèves, leur niveau d'autorégulation comportementale n'a pas évolué. Deux, parmi les 6 élèves, ont néanmoins amélioré leur score, bien qu'ils restent en dessous de la moyenne sur vingt.

J'ai ajouté dans les annexes 3 et 4, les fiches d'observation du test de Claire lors des deux passations.

4 DISCUSSION

Je rappelle que par cette étude, je souhaitais savoir comment améliorer l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle. Comme je l'ai écrit, cette composante est primordiale dans la réussite scolaire des élèves. J'ai émis l'hypothèse que par la pratique du jeu symbolique de type *open-ended*, je pourrais développer l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle. Pour cela, j'ai mis en place un jeu auquel chaque enfant à jouer au moins trois fois pendant environ 20 minutes. Afin de déterminer l'impact de notre action, j'ai mesuré le niveau d'autorégulation des élèves avant la pratique du jeu et après cette pratique. À présent, je vais essayer de mettre en lien les résultats énoncés ci-dessus avec les résultats des recherches antérieures. Dans une deuxième partie je montrerais les limites et les perspectives de ce dispositif.

4.1 Mise en lien avec les recherches antérieures

Au regard des résultats obtenus, je ne peux pas conclure que la pratique d'un jeu symbolique de type *open-ended* participe au développement de l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle. Ainsi, l'hypothèse de recherche que j'avais proposée n'est pas vérifiée, ce qui va à l'encontre des données que l'on peut trouver dans la littérature.

Dans un premier temps j'exposerai les raisons, qui selon moi, expliquent l'écart entre les résultats que j'ai obtenus et ceux issus d'autres recherches. Puis dans un second temps, je présenterai en quoi l'étude que j'ai menée permet d'étendre les questionnements sur l'autorégulation comportementale et ce qu'elle m'a apporté à titre professionnel.

4.1.1 Les raisons expliquant l'écart entre les résultats de cette étude et ceux trouvés dans la littérature

Je pense que mon étude n'a pas permis de valider mon hypothèse pour plusieurs raisons :

- l'autorégulation comportementale serait-elle un apprentissage à part entière ?

Je suppose que les composantes savoir inhiber des comportements, mémoriser une information et être attentif se développent au cours du temps, à l'instar des apprentissages plus classiques.

J'entends par cela le fait qu'elles évoluent progressivement en passant par une régression suivie d'un progrès comme lors de tout apprentissage. Pour préciser, l'individu pour apprendre doit, selon Piaget d'après Totereau (2014), être questionné par un problème à résoudre. Celui-ci le met en échec, l'individu tente alors de le surmonter en utilisant des stratégies et des combinaisons mentales qu'il utilisait jusqu'à présent (c'est le phénomène d'accommodation) mais en vain. Ses performances diminuent. Puis l'individu met en place de nouvelles stratégies (c'est le phénomène d'assimilation) pour résoudre ce problème et y parvient généralement. Ainsi, selon Piaget, pour apprendre l'individu a d'abord une diminution de ses compétences avant de les augmenter. Sachant que, l'autorégulation comportementale va dépendre de l'apprentissage des trois composantes (inhibition d'un comportement, mémorisation et attention soutenue), les régressions observées pourraient être des conséquences d'un développement en cours.

- Le test *Head to toes*

Comme je l'ai expliqué dans la partie 2.1, j'ai sélectionné des élèves pour qui je suppose l'existence de difficultés d'autorégulation comportementale. De ce fait, ces élèves sont ceux à qui je fais le plus de remarques sur leurs comportements, notamment lorsqu'ils ne suivent pas les règles que nous avons mises en place. Or, lors de la passation du test *Head to toes*, je demande à ces mêmes élèves de me désobéir. Tout au long de la journée, je leur demande de m'obéir et tout à coup je leur demande de faire le contraire de ce que je leur dis. Je pense que certains élèves n'ont pas fait le contraire non pas parce qu'ils étaient en difficulté, mais plus parce qu'ils n'ont pas l'habitude de suivre une demande qui serait de faire le contraire de celle qu'on leur dicte. Je me permets de faire cette supposition car lorsque j'ai fait passer le test aux élèves, j'ai réellement senti qu'ils avaient compris ce que je leur demandais mais leurs gestes n'étaient pas assurés et ils me regardaient avec une certaine hésitation.

– Le manque de répétition

Lors de cette étude, les élèves n'ont pu participer qu'à trois créneaux de vingt minutes chacun entre les deux prises d'informations. Cela représente un temps de pratique effectif de 1 heure pour chaque élève. Ainsi les résultats obtenus ne sont pas entièrement exploitables dans le sens où l'action a été certainement trop rapide.

– Le développement du langage

Certains chercheurs présentés dans la partie 1.2.3.2, établissaient un lien très clair entre le langage et l'autorégulation comportementale. En effet, selon eux, le langage permettait d'améliorer le contrôle de ses sentiments en stimulant le cortex pré-frontal, siège de l'autorégulation comportementale. Je suppose que les élèves n'ont, pour majorité, pas progressé car leur niveau de langage ne leur permettait pas d'accéder à un niveau de détachement nécessaire pour développer l'autorégulation comportementale. Peut-être que, pour développer l'autorégulation comportementale, le jeu ne suffit pas, il faudrait passer par une étude des sentiments et une verbalisation qui ne leur sera accessible que en fin de maternelle.

Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que l'autorégulation comportementale pour se développer nécessite comme pré-requis un développement suffisant des fonctions langagières ce qui remettrait en cause l'affirmation de Diamond (2009) comme quoi on peut développer l'autorégulation comportementale dès le plus jeune âge.

Bien que les résultats chiffrés montrent peu d'évolution et laissent voir certaines régressions, je peux néanmoins dire que la pratique des élèves a évolué. D'abord très centrés sur eux-même, les élèves ont commencé lors de la dernière séance de jeu à élaborer des scénarios du type « un tel est malade, il a beaucoup de fièvre, il faut le soigner ». Ils allaient alors le voir chacun à leur tour et lui faisait une action (soit ils lui prenaient la température, soit ils lui donnaient un médicament, soit il lui plantaient une piqure etc.). Certains élèves tenaient compte des actions faites par ses prédécesseurs d'autres n'en étaient pas à ce niveau. Je pense que les élèves étaient en pleine évolution et appréciaient jouer à ce jeu car il présentait un « problème » qu'ils n'avaient pas encore réglé et qu'ils souhaitaient le faire.

4.1.2 L'originalité de l'étude menée et ses apports

Cette étude a apporté des données supplémentaires à l'étude de l'autorégulation comportementale. En effet, jusqu'à présent, aucune étude en ma connaissance n'avait abordé ce sujet au niveau des élèves de petite section de maternelle en France.

Plusieurs études traitent de l'état de l'autorégulation comportementale lorsque les élèves arrivent à l'école ou du niveau d'autorégulation comportementale des élèves de grande section de maternelle mais pas comment les aider, dès cet âge-là, à la développer. Je pense que l'étude que j'ai menée mériterait d'être étendue à une échelle plus importante avec plus de participants et avec une action plus durable. Cela permettrait de vérifier mon hypothèse de recherche et ainsi d'aider les élèves leur scolarité. En effet, cette recherche me laisse avec une incertitude, l'autorégulation comportementale fonctionne-t-elle comme un apprentissage classique ? Est-ce que c'est une compétence longue à se développer, qui nécessite un entraînement important et que les élèves passent par des étapes qui peuvent engendrer une régression ?

Je n'avais pas envisager la possibilité que le niveau d'autorégulation comportementale chute, peut on diminuer le niveau d'autorégulation comportementale ?

4.2 Les limites et perspectives

4.2.1 Les limites de l'étude

En mon sens, la recherche que j'ai menée comporte quelques limites.

Tout d'abord au niveau de la méthodologie pour le recueil des résultats. En effet, de demander aux élèves de faire le contraire de ce que je leur dis a sûrement empêché un relevé proche de la réalité. Pour pallier ce problème, je proposerais une autre organisation. Tout d'abord j'entraînerais les élèves à faire le contraire de ce que je leur demande. Par le biais de différents jeux en motricité, comme « Jacques a dit » où les élèves devraient faire le contraire de ce que je leur demanderais. Je pense qu'il faudrait bien structurer ce jeu afin que les élèves comprennent que dans ce cadre très précis on peut faire l'inverse de ce qui est demandé mais que cela ne s'applique pas ailleurs. Ensuite, je demanderais à quelqu'un d'autre de faire passer le test. Selon moi, que j'ai joué le rôle d'expérimentateur a pu accentuer leur appréhension à faire le contraire de ce que je leur demandais car je suis, à l'école, une des figures de l'autorité. Je pense qu'il serait plus pertinent, pour éviter d'entraîner cet effet, de demander à quelqu'un en qui ils ont confiance mais qui est une figure d'autorité moins forte que celle de la maîtresse comme par exemple à l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles rattaché à ma classe.

De plus, je pense que pour que l'étude soit plus fiable, il faudrait un échantillon d'élèves beaucoup plus important en prenant également des élèves présentant déjà des capacités d'autorégulation. En effet ma recherche s'est bornée à étudier les élèves présentant certainement des difficultés d'autorégulation mais il aurait été intéressant, et plus parlant au niveau des résultats, d'étudier également des élèves étant déjà capables de s'autoréguler en partie.

Je pense également, qu'il faudrait proposer une action plus durable et la débiter dès la rentrée scolaire. En effet, j'observe chez mes élèves des jeux de rôles de plus en plus élaborés, ils arrivent à jouer ensemble. Au début de l'année et avant que je commence mon action, les élèves jouaient à côté mais chacun dans son propre scénario.

Ainsi, avant que mon action permette de développer des compétences d'autorégulation comportementale, elle a permis à développer des compétences sociales dans lesquelles les élèves ont appris à jouer ensemble. Si l'action continuait, je pense que les élèves obtiendraient des résultats témoignant d'une amélioration de leur niveau d'autorégulation comportementale.

4.2.2 Les apports et perspectives personnelles

Lors de la réalisation de ce mémoire, j'ai beaucoup appris. Cela m'a permis de développer des compétences qui pourront me servir dans ma pratique professionnelle.

Tout d'abord, cela m'a fait réaliser le fait que les élèves pouvaient éprouver de réelles difficultés d'autorégulation comportementale et qu'il fallait en tenir compte.

Il m'est apparu comme primordial de développer chez les élèves cette compétence car elle peut être un réel obstacle à l'apprentissage.

Cependant, les problèmes d'autorégulation comportementale ne sont pas les seuls à expliquer des difficultés comportementales, certaines vont nécessiter des prises en charge médicale.

Ensuite, la réalisation de ce mémoire m'a permis de consulter des ouvrages de recherches scientifiques qui ont offert la possibilité d'améliorer mon enseignement. En effet, jusqu'à présent je me référais préférentiellement à des ouvrages très pratiques sans me soucier de la théorie. À présent, pour avoir une vision plus globale et surtout pour comprendre le sens profond des actions que je mets en place, je me réfère davantage à la recherche.

Pour ce qui est de l'approche recherche, que ce mémoire nous invitait à mettre en place, je trouve cela gênant de placer les élèves dans une situation de cobayes. J'étais convaincu de la pertinence de ma recherche et de ce que je souhaitais prouver donc je n'ai pas considéré qu'ils étaient des cobayes, bien que mes résultats prouvent le contraire de mon hypothèse de recherche au terme de mon étude. Mais si je me place dans le cadre d'une autre recherche, dans laquelle je devrais prouver quelque chose qui ne fonctionne pas, cela me gênerait d'emmener les élèves dans un dispositif inadapté.

5 CONCLUSION

Cette étude ne m'a pas permis d'affirmer que la pratique du jeu symbolique de type *open-ended* permettait de développer l'autorégulation comportementale des élèves de petite section de maternelle.

Cependant les résultats ont ouvert la réflexion vers d'autres questions, le développement de l'autorégulation comportementale est-il comparable à celui des apprentissages? En effet, on pourrait penser que tout au long du développement de cette capacité, le niveau d'autorégulation comportementale varie, il pourrait augmenter mais aussi diminuer. À l'instar des apprentissages, avant d'être acquise il y aurait une phase dans laquelle le sujet régresse.

Malgré le manque de résultat concluant, il me semble primordial de retravailler dans le sens de cette recherche. En effet si les prédictions émises par Diamond (2009) sont véridiques, que le développement de l'autorégulation comportementale précoce permettrait d'assurer une certaine réussite dans le cursus scolaire et diminuerait le risque de trouble du comportement, il m'apparaît comme pertinent d'étudier plus en profondeur cette capacité afin de permettre à tous les élèves de réussir leur cursus scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- 1- Cèbe, S. (2001) Apprends moi à comprendre tout seul, *dossier de XYZep du bulletin du centre Alain Savary*, n°11, 3-6.
- 2- Diamond, A. (2009) powerpoint de présentation, Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants : comment les améliorer et pourquoi ?
Repéré http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Diamond_2009-11FR.pdf
- 3- Guimard, P., Hubert, B., Crusson-Pondeville, S., Nocus, I. (2012)
Autorégulation comportementale et apprentissages scolaires à l'école maternelle, *Psychologie française*, 57, 143-159
- 4- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages, l'autorégulation, une voie pour réussir*. Paris : ESF
- 5- Fondation de psychologie du Canada, Le programme Nos enfants et le stress, Activités pour les classes de 1re et 3e année, L'autorégulation. Date inconnue, repéré à :
http://www.psychologyfoundation.org/pdf/KHST_Factsheets/fr/Fiche_reenseignements_3.pdf
- 6- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*, 122, 121-161
- 7- Nader-Grosbois, N. (2007) *Régulation, autorégulation, dysrégulation* . Liège : Mardaga
- 8- Ponitz, C., McClelland, M., Jewkes, A., McDonald Connor, C., Farris, C., Morrison. F. (2007)
Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood
Early Childhood Research Quarterly, 23, 141-158.
- 9- Puustinen, M. (2005) L'apprentissage autorégulé à l'école maternelle. *Spirales*, n° 36, 17-26.
- 10- Rose Florez, I. (2011) Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, July, 46-51 .
- 11- Totereau (2014) Cours de psychologie du développement en Master 1 à Grenoble ESPE
- 12- Zimmerman, B., Bonner, S., Kovach, R. (2000) *Des apprenants autonomes*. Bruxelles : De Boeck
- 13- Programmes officiels de l'école primaire et de l'école maternelle (2008)
Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- 14- Programmes officiels de l'école maternelle (2015) Repéré à
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf
- 15- Socle commun (2006) Repéré à : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>

ANNEXES

Sommaire

| | | |
|-----------------|---|---|
| Annexe 1 | fiche protocole du test <i>Head to toes</i> | 1 |
| Annexe 2 | fiche d'observation vierge du test <i>Head to Toes</i> | 2 |
| Annexe 3 | exemplaire vierge du QEM | 3 |
| Annexe 4 | fiche d'observation de Claire au test <i>Head to toes</i> du 26 Janvier 2015..... | 5 |
| Annexe 5 | fiche d'observation de Claire au test <i>Head to toes</i> du 23 Mars 2015..... | 6 |

Passation du test Head to Toes

| Étapes | Durée | Organisation du groupe classe | Rôle de l'enseignant | Activité des élèves |
|----------------------|------------|-------------------------------------|---|---|
| Pré phase | 2 minutes | Les élèves passent individuellement | L'enseignant initie un jeu invitant l'élève à toucher sa tête et ses orteils | Écouter l'enseignant et toucher sa tête et ses orteils. |
| Pré phase | 6 minutes | Les élèves passent individuellement | « On va jouer à un jeu ensemble. Je vais te demander de faire quelque chose et tu vas devoir faire le contraire, l'opposé de ce que je viens de dire » - faire 6 exemples pour vérifier la compréhension mais aussi pour répéter les consignes au moins 3 fois. | Faire le contraire de ce que l'enseignant lui demande |
| Phase de test | 10 minutes | Les élèves passent individuellement | 10 items sans aucun retour de la part de l'enseignant - touche tes pieds - touche ta tête - touche tes pieds - touche ta tête - touche ta tête - touche ta tête - touche tes pieds - touches tes pieds - touche tes pieds - touche ta tête | |

Annexe 1, fiche protocole du test *Head to toes*

**GRILLE D'OBSERVATION
POUR LE HEAD TO TOES**

Prénom :

Date :

Note finale :

| Consigne donnée : | Action de l'élève | Réponse juste 2 points | Réponse fausse avec correction 1 point | Réponse fausse sans correction 0 point |
|------------------------|-------------------|---------------------------|--|--|
| 1- Touche tes pieds | | | | |
| 2- Touche ta tête | | | | |
| 3- Touche tes pieds | | | | |
| 4- Touche ta tête | | | | |
| 5- Touche ta tête | | | | |
| 6- Touche ta tête | | | | |
| 7- Touche tes pieds | | | | |
| 8- Touche tes pieds | | | | |
| 9- Touche tes pieds | | | | |
| 10- Touche ta tête | | | | |

Annexe 2, fiche d'observation vierge du test *Head to Toes*

Evaluation des comportements et compétences scolaire :
QEM de Florin, Guimard & Nocus (2002)

| | |
|--|---|
| 1. Pour la conversation scolaire, peut-on dire qu'il (elle) participe: | |
| • beaucoup..... | 3 |
| • moyennement..... | 2 |
| • peu ou pas du tout..... | 1 |
| 2. Pour la conversation scolaire, peut-on dire qu'il participe: | |
| • souvent à bon escient..... | 3 |
| • rarement à bon escient (s'intègre peu dans le fil de la discussion)..... | 2 |
| • impossible de se prononcer (incompréhensible ou ne parle pas en groupe)..... | 1 |
| 3. Pour le langage (vocabulaire), le jugez-vous: | |
| • bon..... | 3 |
| • moyen..... | 2 |
| • insuffisant..... | 1 |
| 4. Pour le langage (syntaxe), le jugez-vous: | |
| • bon..... | 3 |
| • moyen..... | 2 |
| • insuffisant..... | 1 |
| 5. Pour le langage (prononciation), le jugez-vous: | |
| • bon..... | 3 |
| • moyen..... | 2 |
| • insuffisant..... | 1 |
| 6. Si vous vous adressez individuellement à lui par son prénom, et sans le regarder, pour lui donner une consigne simple ou l'interroger sur ce qu'il est en train de faire, pouvez-vous dire que: | |
| • il montre qu'il vous a compris..... | 3 |
| • vous doutez qu'il ait compris..... | 2 |
| • il ne manifeste pas de réaction, verbale ou autre..... | 1 |
| 7. Est-il capable d'une attention: | |
| • régulière, durable..... | 3 |
| • irrégulière, peu durable..... | 2 |
| • a généralement du mal à fixer son attention..... | 1 |
| 8. Devant une tâche, fait-il preuve d'une certaine autonomie: | |
| • se débrouille tout seul..... | 3 |
| • cherche à se faire aider..... | 2 |
| • ne cherche pas à se faire aider, mais est vite "dépassé"..... | 1 |
| 9. Dans l'exécution d'une tâche, est-il plutôt : | |
| • rapide..... | 3 |
| • ni rapide, ni lent..... | 2 |
| • lent..... | 1 |
| 10. Dans les activités mettant en jeu la mémoire (comptines, histoires, ...) peut-on dire qu'il a : | |
| • une bonne mémorisation..... | 3 |
| • de légères difficultés..... | 2 |
| • de sérieuses difficultés..... | 1 |
| 11. Pendant les activités scolaires, présente-t-il des signes de fatigue : | |
| • rarement..... | 3 |
| • de temps en temps ou pour certaines activités..... | 2 |

Annexe 3 exemplaire vierge du QEM

| | |
|--|-----------------------------|
| • souvent | 1 |
| 12. A votre avis, pour suivre le rythme de la classe, peut-on dire qu'il : | |
| • n'a aucun problème (suit naturellement le rythme)..... | 3 |
| • a besoin d'être soutenu, encouragé..... | 2 |
| • a besoin d'être contraint, rappelé à l'ordre..... | 1 |
| 13. Dans l'exécution d'une tâche, peut-on dire qu'il : | |
| • sait organiser son travail (prévoit à l'avance les étapes)..... | 3 |
| • organise au fur et à mesure des consignes..... | 2 |
| • ne sait pas organiser (exécute sur ordre)..... | 1 |
| 14. Dans les activités scolaires, montre-t-il : | |
| • une confiance en soi justifiée (se sent capable et se débrouille bien)..... | 3 |
| • une trop grande confiance en soi (évalue mal les difficultés et ses possibilités)..... | 2 |
| • un manque de confiance en soi (éventuellement renonce)..... | 1 |
| 15. Dans la vie de la classe, peut-on dire qu'il : | |
| • respecte sans difficulté les règles de vie collective | 3 |
| • a quelques difficultés à respecter les règles fixées..... | 2 |
| • ne respecte les règles de vie que sous la contrainte | 1 |
| 16. Dans les activités mettant en jeu la maîtrise des gestes (graphisme, travaux manuels), il a : | |
| • une bonne maîtrise..... | 3 |
| • quelques difficultés pour certaines activités..... | 2 |
| • de sérieuses difficultés | 1 |
| 17. Participe-t-il aux activités d'éducation physique et sportive avec : | |
| • une bonne maîtrise..... | 3 |
| • quelques difficultés pour certaines activités | 2 |
| • de sérieuses difficultés | 1 |
| 18. Dans les activités de raisonnement (résolution de problème, activités logiques,...), il : | |
| • sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, sans aide extérieure..... | 3 |
| • sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, avec une aide extérieure..... | 2 |
| • a des difficultés à mettre en oeuvre des stratégies..... | 1 |
| 19. Dans les activités mettant en jeu l'approche du nombre (comparer, trier, ordonner des objets), il a : | |
| • une bonne maîtrise..... | 3 |
| • quelques difficultés pour certaines activités | 2 |
| • de sérieuses difficultés | 1 |
| 20. Compte tenu de ce qu'il est actuellement, pensez-vous que dans le niveau scolaire supérieur, il aura : | |
| • aucune difficulté d'adaptation..... | 3 |
| • de légères difficultés d'adaptation..... | 2 |
| • de sérieuses difficultés d'adaptation..... | 1 |
| Vision: | |
| rien à signaler r | corrigée, rien à signaler r |
| corrigée, mais à examiner r | |
| pas de correction, mais à examiner r | |
| Audition: | |
| rien à signaler r | |
| à examiner r | |

Codage du questionnaire pour les élèves de Maternelle

Le principe de codage est simple. Pour chacune des 20 questions, on attribue 3 points à la modalité de réponse la plus positive (la première), 2 points à la seconde, 1 point à la troisième. Les deux questions non numérotées sur la vision et l'audition ne sont pas intégrées dans le calcul du score.

Annexe 3 exemplaire vierge du QEM

**GRILLE D'OBSERVATION
POUR LE HEAD TO TOES**

Prénom *Claire*
Date : *le 26/01*
Note finale : *0/20*

| Consigne donnée : | Action de l'élève | Réponse juste 2 points | Réponse fausse avec correction 1 point | Réponse fausse sans correction 0 point |
|---------------------|-------------------|---------------------------|--|--|
| 1- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | <i>X</i> |
| 2- Touche ta tête | <i>tête</i> | | | <i>X</i> |
| 3- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | <i>X</i> |
| 4- Touche ta tête | <i>tête</i> | | | <i>X</i> |
| 5- Touche ta tête | <i>tête</i> | | | <i>X</i> |
| 6- Touche ta tête | <i>tête</i> | | | <i>X</i> |
| 7- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | <i>X</i> |
| 8- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | <i>X</i> |
| 9- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | <i>X</i> |
| 10- Touche ta tête | <i>tête</i> | | | <i>X</i> |

je sais mais j'y arrive pas

l'élève a compris et sait qu'il ne répond pas correctement car il me dit "c'est trop dur" => l'attention et la mémoire de travail ne semblent pas en cause, c'est l'inhibition comportementale qui le serait.

Annexe 4 fiche d'observation de Claire au test *Head to toes* du 26 Janvier 2015

**GRILLE D'OBSERVATION
POUR LE HEAD TO TOES**

Prénom : **Claire**
 Date : **23 Mars**
 Note finale : **2/20**

| Consigne donnée : | Action de l'élève | Réponse juste 2 points | Réponse fausse avec correction 1 point | Réponse fausse sans correction 0 point |
|---------------------|-------------------|---------------------------|--|--|
| 1- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | ○ |
| 2- Touche ta tête | <i>tête</i> | | | ○ |
| 3- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | ○ |
| 4- Touche ta tête | <i>tête</i> | | | ○ |
| 5- Touche ta tête | <i>pieds/tête</i> | | 1 | |
| 6- Touche ta tête | <i>tête</i> | | | ○ |
| 7- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | ○ |
| 8- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | ○ |
| 9- Touche tes pieds | <i>pieds</i> | | | ○ |
| 10- Touche ta tête | <i>pieds/tête</i> | | 1 | |

Annexe 5 fiche d'observation de Claire au test *Head to toes* du 23 Mars 2015