

## **Bienvenue dans le programme Racines de l'empathie!**

Les pages de ce guide m'ont été inspirées par les divers aspects et périodes de ma vie. Du berceau à la salle de classe et au-delà, l'empathie m'a en effet toujours servi de fil conducteur; avec la curiosité et la joie, elle a été au centre de ma famille et a imprégné toute mon enfance. Plus tard, en enseignant au niveau maternel au centre-ville de Toronto, j'ai découvert la gentillesse des enfants et j'ai compris avec un respect mêlé de crainte que j'étais vraiment privilégiée de pouvoir influencer l'avenir de la société au travers de ces jeunes enfants. Grâce aux parents de mes élèves de maternelle, j'ai pu constater la force de la famille en tant que premier professeur de l'enfant. J'ai alors changé mon fusil d'épaule et j'ai créé 34 centres pour le rôle parental et l'alphabétisation familiale à Toronto : en soutenant les parents dans leurs tâches éducatives, ils répondent aux besoins de milliers de familles d'origines culturelles et linguistiques diverses en milieu défavorisé. À cette époque, j'ai commencé à travailler avec des familles aux prises avec la pauvreté et l'adversité : elles m'ont appris ce qu'était le courage. En côtoyant des femmes battues, des femmes alcooliques ou droguées, des prostituées, des auteurs de mauvais traitements envers les enfants, des enfants victimes d'agressions sexuelles et des mères adolescentes vulnérables, j'ai appris que le désespoir pouvait faire place à l'espoir. Parallèlement, j'ai bénéficié pendant toutes ces années d'échanges enrichissants avec mes collègues et mentors. Enfin, je dois évoquer l'expérience la plus décisive de ma vie : la maternité. En élevant mes enfants, j'ai pris contact avec les caractères universels de l'humanité; j'ai appris l'humilité et le pouvoir extraordinaire de l'amour qui unit parent et enfant. Or, cette toute première relation de soins donne le ton pour toutes les relations futures : notre société doit donc s'assurer que tous les parents reçoivent l'aide nécessaire qui leur permettra d'assumer avec honneur leur rôle parental.

Le présent guide contient des informations sur les nourrissons, les parents, les élèves et les enseignants, qui ont pour but de vous aider à enseigner le plus respectueusement possible, avec le meilleur bagage de connaissances possible. Avec les informations et les fondements théoriques qui figurent dans les pages suivantes, vous serez correctement outillée, vous l'institutrice\*, pour promouvoir l'empathie chez les enfants et préparer ainsi le terrain pour que la prochaine génération de parents vive dans une société empreinte de civisme.

Mary Gordon  
Fondatrice et présidente  
RACINES DE L'EMPATHIE

\* L'emploi du féminin ou du masculin uniquement n'a d'autre but que de faciliter la lecture du texte et n'exclut en aucun cas l'autre sexe.

## À propos de ce guide

Ce guide des ressources est conçu pour vous soutenir dans votre enseignement à l'aide d'un bagage suffisant de notions fondamentales.

Il contient des informations sur le développement de l'enfant qui vous seront particulièrement utiles lors de la visite de la famille, mais vous serviront également dans votre travail avec le parent et les élèves.

Racines de l'empathie accorde une grande valeur à un enseignement respectueux des élèves : il nécessite de connaître le niveau de développement normal des élèves à chaque niveau et de savoir à quel comportement s'attendre de leur part. Dans ce guide, vous trouverez des informations sur le développement des élèves auxquels vous allez vous adresser; elles devraient vous aider à les comprendre.

Le guide insiste particulièrement sur le lien de l'attachement, en raison du rôle pivot qu'il joue dans le sain développement du bébé. Pendant la visite de la famille, il est important de bien comprendre et d'être capable d'interpréter les nuances des interactions entre parent et enfant. Il est également nécessaire de comprendre la théorie du tempérament. La notion de tempérament est en effet présentée aux élèves en leur faisant observer celui du nourrisson, ce qui leur permet ensuite de découvrir le leur propre.

La notion de « vocabulaire des émotions » est un des points clés de notre enseignement. Nous nous efforçons en effet de soutenir un développement affectif sain chez les élèves en leur faisant repérer, et nommer, les émotions de « leur bébé », puis identifier les émotions qu'ils ressentent eux-mêmes, et enfin, parler entre eux des diverses émotions.

Ce guide des ressources est conçu pour que vous puissiez vous y référer à chaque leçon du *Curriculum Racines de l'empathie (Volumes 1 et 2)*. Si vous avez des questions à poser à un mentor, vous pouvez profiter de notre numéro sans frais : 1-866-766-8763, ou nous adresser un courriel à [mail@rootsofempathy.org](mailto:mail@rootsofempathy.org).

# REMERCIEMENTS



Merci à Merrill Lynch pour son constant soutien à Racines de l'empathie.



Merci à la Fondation Lucie et André Chagnon pour le soutien financier apporté à la traduction en français des plans de cours de Racines de l'empathie, et pour avoir contribué à la mise en œuvre du programme Racines de l'empathie au Québec.

# I. PRÉSENTATION DU PROGRAMME

## Qu'est-ce que Racines de l'empathie?

Racines de l'empathie est un programme primé, fondé sur les résultats de recherches scientifiques qui permet de réduire considérablement le degré d'agressivité et de violence chez les élèves participants tout en améliorant leurs compétences sociales et affectives, et en faisant progresser l'empathie. Le programme Racines de l'empathie est offert aux enfants de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du secondaire) dans tout le Canada, en anglais et en français, en milieu rural, urbain ou isolé, et autochtone (hors-réserve ou à l'intérieur). Des projets pilotes existent également en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis.

## Quels sont les objectifs de Racines de l'empathie?

- Stimuler le développement de l'empathie
- Favoriser l'acquisition d'un vocabulaire des émotions
- Abaisser les niveaux d'intimidation, d'agressivité et de violence, et encourager les comportements prosociaux chez les enfants
- Enrichir la connaissance du développement humain, de l'apprentissage et de la sécurité des nourrissons
- Préparer les élèves à devenir des citoyens responsables et des parents sensibles aux besoins de leur enfant

## Quelle est la mission de Racines de l'empathie?

La mission de Racines de l'empathie est de bâtir des sociétés humaines, pacifiques et empreintes de civilité en cultivant l'empathie chez les enfants et les adultes.

## Comment le programme a-t-il débuté?

Dans des écoles torontoises, l'éducatrice Mary Gordon avait fondé le premier et le plus grand réseau de centres pour l'alphabétisation familiale et le rôle parental, conçu pour soutenir les familles, améliorer les compétences parentales et donner des cours d'alphabétisation aux familles, principalement dans les milieux urbains défavorisés. En 1996, la Maytree Foundation, dont le siège est à Toronto, l'a soutenue dans l'élaboration du programme Racines de l'empathie pour le milieu scolaire et l'a aidée à mettre en place un projet pilote.

## À qui le programme s'adresse-t-il?

Le programme est actuellement destiné aux élèves de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du secondaire) et est conçu pour quatre niveaux différents : maternelle; 1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année; 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année; 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du secondaire).

\* Dans certains conseils ou certaines commissions scolaires, le terme « facilitatrice » peut être préférable.

### Qui sont les instructrices?

Les instructrices de Racines de l'empathie viennent de divers milieux : enseignement, éducation des jeunes enfants, services sociaux, consultation d'orientation, loisirs ou santé (elles sont infirmières de santé publique ou infirmières pédiatriques, par exemple). Pour devenir instructrice, la connaissance approfondie du développement des nourrissons constitue un atout, tout comme l'expérience de l'enseignement. Mais toutes les instructrices n'ayant pas cette expérience et n'étant pas spécialistes de l'enfance et de la famille, la session de formation et le soutien continu du mentor sont là pour leur permettre de combler leurs lacunes et les aider dans les domaines où elles manqueraient d'assurance. Le programme recherche des personnes qui :

- sont professionnelles en classe;
- respectent tous les participants au programme et le rôle qu'ils y jouent;
- respectent l'intimité de la famille et tiennent compte du mode de fonctionnement dans la classe et dans l'école, ainsi que dans la famille;
- ne portent pas de jugement et considèrent le programme comme un catalyseur.

Les instructrices de Racines de l'empathie reçoivent une formation intensive de quatre jours sanctionnée par un examen; elles sont ensuite supervisées et évaluées par leur mentor. Finalement, au terme du processus d'évaluation, elles sont brevetées pour enseigner le programme à tous les niveaux. Racines de l'empathie ne peut être enseigné que dans les commissions scolaires ou les organisations qui ont signé un accord avec le siège social de Racines de l'empathie.

### Qui sont les familles?


Nous recherchons :

- des familles du quartier; mais nous travaillons également avec des hôpitaux qui nous indiquent des bébés atteints d'une malformation congénitale (p. ex., fente palatine, bec-de-lièvre, malformation crânio-faciale, pied bot); dans ce cas, il se peut que le bébé de la classe vienne de plus loin;
- des familles représentatives de la diversité culturelle, raciale et linguistique;
- des pères qui effectueront les visites au lieu des mères, ou avec elles;
- des familles de structures diverses.


### Quels sont les caractéristiques principales du programme?

- Nous rendons hommage à la cellule familiale.
- Nous montrons que le rôle parental s'exerce de différentes manières, toutes bonnes. Cependant, l'empathie est absolument nécessaire à l'exercice attentif et chaleureux de ce rôle parental.
- Les visites de la famille fournissent des modèles positifs de soins aux enfants dont les parents n'ont pas été très sensibles à leurs besoins.
- Nous croyons fermement que le développement de l'empathie conduit à un comportement moins agressif.
- Le programme est bien plus qu'une rencontre avec un bébé. Chaque enfant apporte un vécu unique que tous les autres peuvent comprendre et qu'ils peuvent enrichir.

- Nous croyons à la force des exemples concrets tirés de la vie réelle. Les visites présentent des personnes concrètes, en chair et en os. Les élèves peuvent par exemple y préparer le sac du bébé, déplier une couche, proposer un jouet au bébé ou jouer avec lui, lui chanter des chansons, poser des questions au(x) parent(s).
- Chaque élève a voix au chapitre, a le droit d'être écouté et d'être pris au sérieux. Nous invitons les élèves à poser des questions, aucune ne prêtant jamais à rire.

 Les questions des élèves leur permettent d'exprimer leur pensée, alors que leurs réponses à nos questions ne découlent pas de leur propre réflexion.

- La situation d'enseignement est amusante, participative et non didactique.
- Nous intégrons les récentes découvertes des neurosciences à tous les niveaux de notre enseignement.
- Les cours sont l'occasion de communiquer des sentiments vrais et sincères.
- Les valeurs et les contributions de tous les participants à Racines de l'empathie sont accueillies de la même façon. Chacun apporte une contribution différente au programme et le succès de celui-ci dépend de la capacité de chacun à travailler avec les autres.

 Racines de l'empathie permet aux enfants de se débarrasser une à une des couches de protection sous lesquelles ils se sont réfugiés. Nous réussissons à percer leur épaisse armure pour libérer leurs émotions.

## II. STRUCTURE DU PROGRAMME

### **Le programme implique les personnes suivantes :**

- un bébé de deux à quatre mois;
- le(s) parent(s) de ce bébé;
- une classe d'élèves, de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du secondaire);
- l'institutrice de Racines de l'empathie.

### **Le programme est structuré de la manière suivante :**

- une visite initiale de l'institutrice à la famille (environ une heure);
- neuf thèmes, comprenant chacun trois visites de l'institutrice à la classe (27 visites au total);
- pour chaque thème, une visite (de 25 à 30 minutes) de la famille – parent et bébé – accompagnée de l'institutrice, pour un total annuel de neuf visites;
- deux visites de l'institutrice par thème (avant et après chaque visite de la famille), d'une durée de 25 à 40 minutes selon le niveau d'enseignement;
- des relations téléphoniques suivies entre l'institutrice et la famille;
- une communication constante entre l'institutrice, l'enseignante et le directeur.

### **Chaque visite de la famille tourne autour d'un thème différent :**

1. La rencontre du bébé
2. Les pleurs
3. Les soins et l'équipement du bébé
4. Les émotions
5. Le sommeil
6. La sécurité
7. La communication
8. Qui suis-je?
9. Au revoir et tous nos vœux!

### **Le programme nécessite l'utilisation d'un matériel :**

Les questions entourant le matériel (où se le procurer, à qui en revient la responsabilité) seront évoquées au niveau local, lors de la session de formation des institutrices. Les mentors du programme aident aussi les institutrices à se procurer le matériel. Sachez que le *Curriculum Racines de l'empathie (Volumes 1 et 2)* comprend des listes détaillées du matériel nécessaire pour chaque thème.

### **Ce matériel comprend :**

- le *Guide des ressources Racines de l'empathie à l'usage des institutrices*, qui fournit l'assise du programme – ce que doivent savoir les institutrices de Racines de l'empathie.
- le *Curriculum Racines de l'empathie (Volumes 1 et 2)*, dans lequel figurent les points-clés, les objectifs, les activités et des documents de travail (tels que des feuilles d'activité) pour chacun des neuf thèmes et des quatre niveaux d'enseignement : maternelle; 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années; 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années; 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du secondaire);
- un appareil photo et des pellicules (pour conserver des traces du programme et des progrès du bébé);

## II. STRUCTURE DU PROGRAMME

- un répertoire de chansons, de comptines, de chants scandés et de comptines à gestes (vous trouverez des suggestions en annexe à ce guide et dans les enregistrements d'accompagnement – mp3 ou autre format);
- une série de livres en rapport avec le thème de l'empathie (les titres figurent dans le répertoire des livres);
- des fournitures de base pour les arts plastiques, prêtées par l'école (feutres, crayons de cire, crayons de couleur, crayons à mine, papier, colle, ciseaux);
- des jouets de bébé et des fournitures pour le bébé;
- une machine à plastifier (facultatif);
- une sélection de couches (pour les comparer);
- un sac de bébé (pour les élèves de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année);
- une couverture;
- un rouleau pour bébé;
- le *Grand Livre du bébé Racines de l'empathie*, une chronique photographique mensuelle du développement du bébé (maternelle seulement) (pour plus de renseignements, voir la section *Éléments caractéristiques du programme*);
- des feuilles cartonnées de couleur et trois anneaux pour fabriquer des « livres »;
- l'album photos des parents, un album photos (ou livre du bébé) pour rappeler les étapes importantes du développement du bébé et sa participation au programme, qui sera offert au parent et au bébé à la fin de l'année (pour en savoir plus, voir la section *Éléments caractéristiques du programme*);
- un tableau d'affichage réservé à *Racines de l'empathie* à mettre dans la classe (pour en savoir plus, voir la section *Éléments caractéristiques du programme*).

### III. RÔLES ET RELATIONS AU SEIN DU PROGRAMME

#### *L'institutrice de Racines de l'empathie*

Les institutrices doivent avoir conscience que le programme fait en quelque sorte intrusion dans l'intimité de la classe. Il est donc important de respecter cette intimité de l'enseignante et des élèves et de ne pas ébruiter ce qui se dit dans la classe.

L'institutrice se doit d'apprendre tous les noms des élèves tôt dans l'année; elle leur témoigne ainsi du respect et ils sont ainsi bien disposés à son égard. Lors de leur première visite, certaines institutrices se servent d'insignes porte-nom. Les photos de classe, habituellement prises au début de l'année scolaire, peuvent l'aider à mémoriser les noms. La section *Préparation du Curriculum Racines de l'empathie (Volumes 1 et 2)* propose un formulaire pour y inscrire la liste des élèves.

**Le programme repose sur les relations entre l'institutrice et les personnes suivantes :**

#### *Le mentor*

C'est l'action des mentors qui constitue le ciment du programme; ils et elles s'assurent que le programme est enseigné de la manière voulue. Leurs responsabilités sont les suivantes :

- apporter un soutien continu aux institutrices de Racines de l'empathie;
- établir le premier contact avec l'école;
- trouver les familles et les mettre en relation avec une école et une institutrice;
- faire le message avec le système scolaire et l'organisme qui a peut-être suggéré le nom du bébé (p. ex., un pédiatre, un service de santé publique, un groupe prénatal);
- s'assurer que la communication entre les personnes concernées fonctionne bien et que leurs relations soient bonnes;
- aider les institutrices de Racines de l'empathie à se procurer le matériel et les ressources nécessaires (p. ex., indiquer – de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du secondaire) – la manière de se procurer les couches pour le thème *Les soins et l'équipement du bébé*, établir qui fera plastifier les travaux et le matériel, qui écrira le texte du *Grand Livre du bébé Racines de l'empathie*);
- observer et évaluer la visite à la classe qui permettra à l'institutrice d'obtenir son brevet.

Les mentors sont choisis parmi les personnes qui ont eu une excellente session de formation à Racines de l'empathie. Ces personnes obtiennent leur titre à la suite d'une session de formation au mentorat. Elles peuvent devenir formateurs ou formatrices pour Racines de l'empathie. En général, les mentors s'occupent de plusieurs institutrices à la fois – de cinq à dix pour un emploi à temps partiel, de dix à vingt pour un emploi à temps plein. Ce nombre dépend en partie de facteurs géographiques. Parfois, toutes les institutrices appartiennent au même organisme (il peut s'agir par exemple d'un groupe d'assistantes sociales ou d'infirmières de santé publique), ce qui facilite la supervision d'un nombre important d'institutrices par le mentor.

## La famille

Le *Curriculum Racines de l'empathie (Volumes 1 et 2)* fournit des recommandations spécifiques concernant la première rencontre avec la famille, dans la section *Rencontre avec la famille*. Racines de l'empathie considère la famille comme la pierre angulaire de la société. C'est la toute première institution dont le fonctionnement permet à la société de mesurer son succès ou son échec. L'action socialisatrice qu'elle exerce est primordiale pour l'enfant; puis vient l'école, qui constitue en quelque sorte l'intrigue secondaire dans la vie de l'enfant. Racines de l'empathie rapproche ces deux principaux agents socialisateurs pour les combiner avec la relation la plus importante de la vie : la relation parent-nourrison. C'est avec respect et admiration que nous invitons des familles du quartier, qui ont un bébé de deux à quatre mois, à servir de modèles en devenant le cœur même du programme. Si les élèves n'observaient pas l'interaction affective entre parent et nourrisson, ce qui leur permet de bien intégrer l'apprentissage, nous n'aurions pas d'« expérience de laboratoire » dans le programme. C'est l'apprentissage pratique qui donne toute leur force aux cours de Racines de l'empathie.

L'institutrice de Racines de l'empathie sait doser ses encouragements au parent pour qu'il ou elle participe activement au cours, tout en étant à même de reconnaître ses réticences à prendre part à telle ou telle activité. L'institutrice étaye les connaissances de la mère ou du père, et lors de la visite de la famille, fait tout son possible pour que le parent donne de nouvelles informations aux élèves.

Racines de l'empathie conçoit la diversité comme une force. Nous recherchons donc activement des familles représentatives de la diversité culturelle et linguistique. Les messages d'insertion sociale sont formulés tout à fait naturellement du simple fait de la participation de personnes provenant d'horizons très divers. Il y a une valeur qui transparaît tout au long des visites de la famille : il n'existe pas de manière unique de bien élever un enfant, et quelle que soit la culture, l'amour est le même.

Les pères sont encouragés tout autant que les mères à participer, seuls ou en duo. La présence du père ajoute de la valeur au programme, car on souligne rarement la contribution des pères dans un rôle d'éducateur nourricier.

## Les élèves

Les enfants ne font pas seulement partie de l'avenir, ils sont l'avenir. L'institutrice de Racines de l'empathie a besoin de savoir à quel comportement s'attendre de la part de ses élèves et quel est leur niveau de développement. Il ne suffit pas de connaître la matière à enseigner, car les apprentissages importants se font au travers d'une relation. Mieux l'institutrice connaîtra les élèves et les comprendra, en groupe et individuellement, meilleur sera l'apprentissage. Les élèves ont besoin d'espoir et d'occasions de donner le maximum de leurs capacités. Racines de l'empathie montre ce que le monde pourrait être si nous nous préoccupions tous des autres,

de notre planète et de notre avenir. Dès la toute première visite à la classe, il faut encourager l'établissement d'un climat de confiance, chacun faisant attention aux autres. En effet, Racines de l'empathie voit dans les enfants les adultes et les parents de demain. La formation au rôle parental qu'ils reçoivent fera d'eux, nous l'espérons, de meilleurs parents, qui auront davantage de plaisir à exercer leur rôle, et la qualité de vie de la prochaine génération d'enfants s'en trouvera améliorée. En enseignant à la génération d'enfants qu'on nous a confiés un vocabulaire des émotions et les concepts qui s'y rattachent, nous leur permettons d'abord d'améliorer leurs relations présentes et futures. D'autre part, nous leur enseignons des notions-clés sur la sécurité et la protection des nourrissons pour que soient plus en sécurité tous les bébés avec lesquels ils seront en contact, que ce soit en tant que gardien ou gardienne ou en tant que parent. En apprenant aux élèves à reconnaître les expressions du visage qui

dénotent diverses émotions, nous les protégeons contre la possibilité de devenir des auteurs de mauvais traitements envers les enfants. Les élèves qui suivent les cours de Racines de l'empathie apprennent à voir les événements par les yeux d'une autre personne et augmentent ainsi leur capacité d'empathie. Cela peut déboucher sur des relations plus pacifiques à l'avenir, dans un monde qui ne tolère ni l'intimidation ni le conflit. En effet, les élèves disposent alors de mots pour s'élever contre la cruauté.

## L'enseignante

Grâce à ce programme, l'enseignante est placée dans la position inhabituelle d'observatrice de sa classe, bien qu'elle soit aussi une participante active. Le programme n'attend rien d'elle du point de vue de la préparation ou du suivi des visites. Cela n'empêche pas de nombreuses enseignantes d'intégrer les visites à leurs autres activités scolaires et à leur enseignement. Beaucoup exploitent également le tableau d'affichage de Racines de l'empathie entre les visites en y affichant les commentaires, les dessins, les poèmes ou les textes des élèves.

Placées dans le rôle d'observatrices de leurs élèves, les enseignantes ont l'occasion de les voir sous un jour différent. Au cours des interactions de leurs élèves avec le bébé, elles découvrent souvent de nouveaux comportements chez eux. Il se peut alors qu'elles observent chez certains de leurs élèves une gentillesse, une tendresse, une vulnérabilité, qui ne sont que rarement visibles habituellement. La vision qu'elles ont de leurs élèves peut ainsi s'enrichir, au fur et à mesure qu'elles les observent en tant que personnes humaines et sensibles, et qu'elles découvrent leurs inquiétudes et leurs peurs. Chez beaucoup d'enseignantes, l'empathie pour les élèves augmente.




Un commentaire affiché au tableau de Racines de l'empathie entre deux visites : « J'espère que je serai aussi bonne mère que Joga l'est pour Riki. »

### Voici les clés d'un bon travail avec l'enseignante :

- communiquer de manière claire;
- s'aligner sur l'emploi du temps très chargé de l'enseignante. Le calendrier du programme doit s'adapter au sien;

- respecter l'aménagement de la classe (ne pas se mettre à déplacer les meubles);
- inviter l'enseignante à dire quels types d'activités ou de groupes fonctionnent le mieux avec sa classe;
- consulter l'enseignante sur les rôles et responsabilités (p. ex., s'il y a un ou une élève ayant des besoins spéciaux, l'enseignante désire-t-elle que l'institutrice se charge de toutes les situations qui peuvent émerger?).

 Il faut considérer la salle de classe comme la cuisine de l'enseignante : essayeriez-vous de réaménager les placards de quelqu'un, changeriez-vous les ustensiles de place?

## *La direction*

C'est habituellement la directrice qui met en place le programme dans l'école, même si celui-ci y a été présenté par un enseignant.

Le directeur doit connaître les dispositions des lois en vigueur concernant la protection de l'enfance et savoir qu'il est de sa responsabilité de rapporter toute révélation de mauvais traitements.

En parlant du programme dans l'école et la communauté scolaire, le directeur peut le soutenir et tirer le plus grand profit de ses éléments constitutifs. Certains directeurs annoncent par exemple les progrès du bébé par l'intermédiaire du système de sonorisation ou bien publient les textes des élèves consacrés au bébé dans le bulletin d'information scolaire destiné à toutes les familles. Le directeur peut aussi inviter certaines personnes à voir le programme en action – d'autres élèves ou des enseignants, par exemple – ou encore informer du programme d'autres établissements ou commissions scolaires. Toutes ces démarches permettent de faire partager la richesse du programme, qui devient l'expérience de toute une école.

## IV. FONDEMENTS THÉORIQUES DU PROGRAMME

### L'empathie

L'empathie est la capacité de voir et de ressentir les choses comme le fait l'autre, de voir avec les yeux de l'autre. Cette aptitude est essentielle pour bien exercer son rôle parental et pour réussir dans ses relations sociales à toutes les étapes de la vie. Quand les enfants sont capables de comprendre le point de vue des autres et de respecter leurs sentiments, ils apprennent la compassion et la tolérance, et on court moins de risque de les voir adopter des comportements agressifs.



Nous expliquons le mot *empathie* en disant aux élèves qu'il signifie « compréhension de ce que les autres ressentent ».

Les enfants avec qui on n'a été que peu empathique pendant la période maternelle ont souvent besoin de soutien pour pouvoir eux-mêmes exprimer de l'empathie. C'est en observant la relation entre le bébé et son parent et en apprenant à interpréter le comportement du bébé que les élèves vont à la découverte des sentiments. Ils apprennent d'abord à interpréter et à mettre en contexte leurs observations du bébé, et se servent alors de ces observations pour réfléchir à leurs propres sentiments et expériences.

L'empathie s'appuie sur la capacité de l'enfant à prendre conscience de soi; c'est pourquoi le programme offre beaucoup d'occasions de réfléchir et pourquoi nous posons beaucoup de questions sur les émotions du bébé et sur celles des élèves. Plus les élèves nomment et différencient leurs propres émotions, plus ils sont capables de reconnaître celles des autres et d'en parler. La conscience de ses propres émotions est un processus cognitif; en fait, le programme enseigne ce qu'est l'*intelligence intrapersonnelle*, telle que la décrit Howard Gardner. (Voir la section *Styles d'apprentissage* du présent guide.)



Il faut dire aux enfants que ce qu'ils pensent et ressentent est important.

Dans la littérature scientifique consacrée à l'empathie par les psychologues et les sociologues, on définit celle-ci de différentes manières. Selon les conclusions de M. H. Davis, fondées sur son indice de la réactivité interpersonnelle (*Interpersonal Reactivity Index*, 1980), l'empathie a quatre dimensions<sup>1</sup> :

1. **voir avec les yeux de l'autre** (la tendance à se mettre spontanément à la place de l'autre).  
Pour Racines de l'empathie, cette capacité est essentielle. Les élèves se mettent à la place du bébé, s'allongeant souvent au sol pour avoir, littéralement, le même point de vue que lui sur la vie.

1 Davis, Mark H. (1980). « A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy », *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 (4).



2. **la fantaisie, le rêve** (la tendance à se mettre spontanément dans la peau des personnages de fiction). L'utilisation de l'imagination et de la fantaisie est également cruciale pour le programme. L'une des raisons pour lesquelles Racines de l'empathie se sert de la littérature est d'encourager les jeunes à se mettre à la place des autres.
3. **l'intérêt empathique** (la tendance à réagir aux difficultés des autres en s'en inquiétant et en compatissant). Cependant, on peut être touché par les difficultés de quelqu'un sans en être personnellement affligé pour autant.
4. **l'affliction personnelle** (la tendance à réagir aux difficultés des autres par des sentiments de tristesse ou d'angoisse ressentis personnellement).

Pour Davis, l'empathie a une dimension à la fois cognitive et affective. Il décrit la dimension cognitive comme la capacité de comprendre le point de vue de l'autre, et la dimension affective comme une réaction affective à ce qui a été observé<sup>2</sup>.

Racines de l'empathie fait très attention au lien étroit évident entre l'affliction et l'altruisme<sup>3</sup>. Dans les cours, on assiste souvent à des démonstrations de comportements prosociaux tels que le réconfort, la coopération et le partage spontanés.

Le programme Racines de l'empathie est aussi influencé par le travail de Daniel Stern avec les nourrissons et leur parent, particulièrement par sa thèse de *l'accordage affectif* du parent avec son bébé<sup>4</sup>. Cette expression décrit la capacité du parent de comprendre la manière de communiquer du bébé, de reconnaître ses besoins et d'y réagir dans un contexte affectif approprié. Par exemple, le parent est capable de décoder chez le bébé qui est dans ses bras des signes que celui-ci veut être posé à terre pour partir à l'aventure. Les bébés apprennent petit à petit à faire confiance au parent pour comprendre leurs besoins et y répondre. En observant l'interaction entre le parent et le bébé, les élèves trouvent des clefs pour se comprendre eux-mêmes d'abord, pour comprendre les autres ensuite. C'est parce que les gens et les situations sont réels que l'on obtient ces résultats dans la classe Racines de l'empathie.

Le processus de l'accordage affectif décrit par Daniel Stern est vraiment fondamental pour l'acquisition de l'empathie plus tard dans la vie. Or, si ce processus n'a pas été bien enclenché dans les premières années de vie de l'enfant, les cours de Racines de l'empathie peuvent contribuer à l'enclencher dans sa vie actuelle.

La capacité de savoir ce que l'autre ressent intervient dans presque tous les aspects de la vie. Lorsqu'on est dépourvu de cette capacité de compassion et de compréhension, on est handicapé dans toutes ses relations. Le manque d'empathie est flagrant dans le cas extrême des

2 Davis, Mark H. (1983). « The Effects of Dispositional Empathy on Emotional Reactions and Helping : A Multidimensional Approach », *Journal of Personality*, 51, p. 167-184.

3 Litvack-Miller, Willa, McDougal, D. et Romney, D. (1997). « The Structure of Empathy During Middle Childhood and its Relationship to Prosocial Behaviour », *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, University of Calgary.

4 Stern, Daniel. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF.

psychopathes criminels, des violeurs et les auteurs d'attentats à la pudeur sur des enfants – c'est-à-dire des personnes incapables de se mettre à la place de leur victime<sup>5</sup>.

Dans la littérature, on considère l'empathie comme une variable cruciale du rôle parental. Les recherches montrent que son absence joue un rôle dans les mauvais traitements infligés aux enfants. En effet, les auteurs de mauvais traitements manquent d'empathie. Ces dernières années, la tendance a été de tenter de soigner ces personnes en leur enseignant l'empathie. S'il est possible de remédier à l'absence de cette capacité de compassion, non seulement la présence plus marquée de l'empathie réduira-t-elle l'agressivité, mais elle contribuera également à empêcher les parents de faire du mal à leur enfant, que ce soit mentalement ou physiquement<sup>6</sup>.

Racines de l'empathie offre aux élèves des occasions, un vocabulaire, des modèles et un environnement incitatif et non menaçant qui leur permettent d'exprimer leurs sentiments et d'apprendre à reconnaître et à respecter les sentiments d'autrui.

## Les neurosciences



« Racines de l'empathie est le seul programme scolaire de ma connaissance qui enseigne les neurosciences aux élèves de maternelle. » Un directeur

Les neurosciences fournissent des renseignements extrêmement pertinents en matière d'apprentissage ou de développement des tout-petits. Les nouvelles technologies nous permettant aujourd'hui d'observer de près le processus d'apprentissage, nous en savons bien davantage sur le développement du cerveau et sur les mécanismes neurologiques et biologiques qui jouent un rôle dans notre façon de nous développer tout au long de la vie.

Aujourd'hui, nous comprenons mieux les effets de la stimulation sensorielle (contact physique, vue, sons, goûts, odeurs, douleur, position du corps et température) sur la structure et le fonctionnement du cerveau en plein développement à la toute petite enfance. Quand les organes sensoriels du bébé (yeux, oreilles, nez, langue, peau et ligaments) sont stimulés, ses milliards de neurones forment des connexions, appelées synapses, qui permettent au cerveau de reconnaître les signaux des voies nerveuses liées aux organes des sens. Durant les trois premières années de vie du bébé, particulièrement pendant la grossesse et la première année, la formation de synapses et de voies nerveuses se fait de manière intensive<sup>7</sup>.

5 Wiehe, Vernon R. (1997). « Approaching Child Abuse Treatment from the Perspective of Empathy », *Child Abuse & Neglect*, vol. 21, n° 12, p. 1191-1204.

6 Ibid.

7 McCain, Margaret Norrie et Mustard, J. Fraser (co-présidents). (1999). *Étude sur la petite enfance : Inverser la véritable fuite des cerveaux*, Toronto, Publications Ontario, Avril 1999, p. 27.

## Anciennes et nouvelles théories relatives au développement du cerveau<sup>8</sup>

<b>Anciennes Théories</b>	<b>Nouvelles théories</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le développement du cerveau est fonction des gènes hérités.</li>   <li>● Les expériences vécues avant l'âge de 3 ans ont un effet limité sur le développement ultérieur.</li>   <li>● Une relation sûre avec un pourvoyeur de soins principal crée un contexte propice au développement et à l'apprentissage dans la petite enfance.</li>   <li>● Le développement cérébral est linéaire : l'aptitude du cerveau à apprendre et à changer croît régulièrement au fur et à mesure de la progression vers l'âge adulte.</li>   <li>● Le cerveau d'un tout-petit est bien moins actif que le cerveau d'un étudiant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le développement du cerveau dépend d'une interaction complexe entre les gènes hérités et les expériences vécues.</li>   <li>● Les expériences de la petite enfance ont une influence décisive sur l'architecture du cerveau, et sur la nature et l'envergure des aptitudes de l'adulte.</li>   <li>● Les interactions de la petite enfance ne créent pas seulement un contexte, elles influent directement sur le « câblage » du cerveau.</li>   <li>● Le développement cérébral est non linéaire : certains moments sont prioritaires pour l'acquisition de certaines connaissances et aptitudes.</li>   <li>● Lorsqu'un enfant atteint l'âge de 3 ans, son cerveau est deux fois plus actif que celui d'un adulte. Le niveau d'activité baisse à l'adolescence.</li> </ul>



Durant les premières années, le cerveau du bébé est « câblé » de telle sorte que celui-ci est placé soit sur la trajectoire de la réussite dans la vie, soit sur celle des problèmes.

Les systèmes neuronaux sont à la base de notre personnalité affective, de notre aptitude à nouer des liens et à avoir des relations suivies, de même qu'à être en harmonie avec notre propre comportement et à le maîtriser. Le contact avec l'adversité et un manque de soins essentiels peuvent modifier le développement du système nerveux central, ce qui prédispose l'individu à l'impulsivité, aux troubles réactionnels et à la violence.

Les facultés d'adaptation, les aptitudes et le futur profil de santé sont définis dès les premières années : le comportement, l'apprentissage et la santé, tout passe par le cerveau. En fait, les enfants élevés dans l'adversité et la violence sont placés sur la trajectoire de futurs problèmes de

<sup>8</sup> Shore, Rima. (1997). *Rethinking the Brain : New Insights into Early Development*, New York, Families and Work Institute, p. 18.

santé et de comportement. Cependant, même si les expériences positives de la petite enfance sont extrêmement importantes pour le développement de l'enfant, ces premières années ne marquent pas la « fin de tout » pour un enfant; au contraire, l'espoir doit toujours demeurer. Simplement, il est bien plus facile d'avoir une influence sur le cours des choses à cette période cruciale de réceptivité et de développement.

### *Points-clés concernant le développement du cerveau<sup>9</sup>*

- Durant la petite enfance, le développement cérébral est interactif, rapide et fulgurant.
- Lors de périodes critiques, certaines parties du cerveau ont besoin d'une stimulation positive pour se développer normalement.
- La qualité de la stimulation sensorielle durant la petite enfance influe sur l'aptitude du cerveau à réfléchir et à contrôler les fonctions physiologiques.
- Les mauvaises expériences de la petite enfance ont des effets durables qui peuvent s'avérer difficiles à contrecarrer par la suite.
- Une alimentation, des soins et une éducation de qualité dans les premières années concourent à un développement cérébral et physique optimal, ainsi qu'à un bon apprentissage et un bon comportement futurs.
- Il existe des programmes qui permettent d'améliorer le développement des jeunes enfants.

✿ Dans les toutes premières années, on peut programmer un enfant à devenir une personne compétente, capable et heureuse, ou au contraire une personne qui éprouvera des difficultés dans la vie.

Cette nouvelle compréhension du développement du cerveau et de la détermination précoce des trajectoires de vie débouche sur certaines vérités :

- il est bien plus facile de « programmer » un enfant avec des connexions saines dès le départ que de défaire les connexions nuisibles à son bonheur et à son développement;
- pendant certaines périodes de son développement, le très jeune enfant est extrêmement réceptif aux interventions favorables;
- pendant la petite enfance, le cerveau a besoin d'une bonne alimentation, de bons soins et d'une stimulation.

Avec Racines de l'empathie, les notions relatives aux neurosciences sont explicitées dans le cadre de la relation d'amour entre parent et bébé. Les élèves apprennent que le bébé a besoin d'un environnement stimulant, mais que la stimulation doit venir d'une personne qui l'entoure d'amour. Le programme Racines de l'empathie exhibe comme un joyau cette relation d'amour.

✿ Un nourrisson dont le parent n'a que peu d'argent n'est pas forcément désavantagé. Mais si ce parent ne lui témoigne que peu d'affection, le préjudice devient réel. La pauvreté est certes handicapante et source de tensions, mais les neurosciences nous apprennent heureusement que le cerveau se construit grâce à l'affection.

<sup>9</sup> McCain. *Étude sur la petite enfance*, p. 29-30.

## La théorie du tempérament et de l'attachement

Les élèves découvrent les traits de tempérament et la théorie de l'attachement tout le long de l'année en observant le bébé et sa relation avec son parent (ou ses parents), ainsi que grâce aux activités connexes, aux commentaires de l'institutrice et à leurs propres expériences.

### Le tempérament

Loin d'être isolée dans l'apprentissage, la notion de tempérament est constamment abordée au cours du programme. En effet, les élèves ont la démonstration de ce qu'est le tempérament lorsqu'ils observent le bébé et ses réactions aux situations, et lorsqu'ils interagissent avec lui. Ils ont continuellement l'occasion de faire des commentaires sur le tempérament, lors de chaque session.

Ce qu'on appelle le tempérament d'un bébé est sa manière de réagir. Lorsqu'un bébé se retourne pour la première fois par exemple, cette expérience littéralement renversante peut déclencher chez lui rires ou pleurs. L'institutrice peut alors relier l'incident à l'expérience des élèves en leur demandant : « Vous est-il déjà arrivé de tomber à l'eau accidentellement et d'en être tellement surpris que vous vous soyez mis à pleurer? Au contraire, avez-vous ri? Ou encore avez-vous tout de suite regardé autour de vous pour vérifier que personne n'avait rien vu? »

Avec la notion de tempérament, nous avons l'exemple que Racines de l'empathie offre des expériences d'apprentissage autant au parent et à l'enseignante qu'aux élèves et au bébé. En effet, les parents dont l'enfant a un certain nombre de traits de tempérament difficiles se croient souvent incompetents, à tort. Quant aux enseignants, en entendant les réflexions des élèves sur leur propre tempérament, ils peuvent voir ceux-ci sous un autre jour.



Les parents se sentent bien plus légers en découvrant qu'ils n'ont pas forcément reçu le bébé qu'ils avaient commandé : ils ne sont responsables ni en bien ni en mal des traits combinés en leur enfant.

Dans le programme Racines de l'empathie, nous parlons de la *qualité de l'ajustement* entre parent et enfant. Nous posons donc aux parents des questions du type : « En avez-vous assez de lui courir après constamment? » ou « Vous mettez-vous en colère quand il n'arrête pas de pleurer? » Nous accordons ainsi autant d'attention au tempérament du bébé qu'à celui du parent. Par la même occasion, nous reconnaissons qu'il peut être difficile d'élever un enfant ou d'être le frère ou la sœur d'un bébé qui demande beaucoup d'attention.

À l'aide de recherches effectuées sur le tempérament, nous faisons comprendre aux élèves que le bébé est un être unique, tout comme chacun d'eux. Si les élèves ont une panoplie de connaissances sur leur propre tempérament, ils finiront par connaître leurs réactions d'avance, pour réussir, peut-être, à mieux les maîtriser. Le bébé qu'ils observent peut être agité ou avoir une intensité élevée, et pleurer plus fort et plus longtemps que les autres. Les élèves apprennent

alors que ce n'est ni bien ni mal, mais qu'il s'agit seulement de la manière d'être du bébé; ils ne l'en aimeront pas moins pour autant. Ils comprennent seulement qu'il a besoin d'un type de réaction différent de celui des autres bébés et ils apprennent comment l'aider. Enfin, ils appliquent à eux-mêmes et à leurs amis les connaissances tirées de l'observation du bébé : au lieu de se mettre en colère contre un camarade de classe qui s'énerve pour un rien, ils cherchent à l'aider. Ce contexte permet de constater à quel point les enfants sont intelligents : ils savent quoi faire naturellement et immédiatement.

En découvrant et en comprenant différents tempéraments, on rend hommage à l'individualité et on peut prendre en considération le point de vue des autres. Cet apprentissage aide les enfants à comprendre que chacun a sa place; au bout du compte, ils peuvent se sentir eux-mêmes à leur place.

✳ Les enfants apprennent que la classe – le monde – s'apparente à un orchestre : certains musiciens tapent fort et font beaucoup de bruit, tandis que d'autres n'émettent que des tintements et jouent tout en légèreté. Pourtant, chacun occupe un siège dans l'orchestre.

**Les élèves et le parent découvrent et savent reconnaître les traits de tempérament suivants<sup>10</sup>:**

<b>TRAIT</b>	<b>BÉBÉ</b>	<b>ENFANT</b>
<p><b>NIVEAU D'ACTIVITÉ :</b></p> <p>L'importance de l'activité motrice de même que le rapport entre périodes actives et non actives</p>	<p><b>Élevé :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bouge souvent et avec enthousiasme</li> <li>• s'éclabousse dans la baignoire et gigote dans sa chaise haute</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fait des mouvements lents et moins fréquents, se tient tranquille dans sa chaise haute et sur les genoux de ses parents</li> <li>• sait se retourner, mais le fait rarement</li> </ul>	<p><b>Élevé :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• après l'école, veut pratiquer un sport ou un jeu de plein air</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'attable devant un casse-tête ou lit un livre</li> </ul>

<sup>10</sup> Thomas, Alexander & Chess, Stella. (1977). *Temperament and Development*, New York, Brunner/Mazel.

TRAIT	BÉBÉ	ENFANT
<p><b>INTENSITÉ :</b></p> <p>Le degré d'énergie ou l'intensité de l'émotion avec laquelle une personne réagit à une situation</p>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• réactions fortes et spectaculaires; pleure fort ou pousse des cris aigus de plaisir</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• douceur dans les réactions</li> <li>• réagit avec modération; s'agite au lieu de pleurer et sourit au lieu de rire</li> </ul>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les situations sont soit formidables soit affreuses</li> <li>• pas de moyen terme</li> <li>• est plus difficile à vivre que la moyenne</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• est plus prévisible dans ses réactions</li> <li>• a des réactions moins perceptibles</li> <li>• peut être considéré à tort comme manquant d'enthousiasme</li> <li>• est plus facile à vivre</li> </ul>
<p><b>SENSIBILITÉ :</b></p> <p>(Seuil de réactivité) Le niveau de stimulation sensorielle nécessaire pour obtenir une réaction</p>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a une conscience aiguë de ce qui l'entoure</li> <li>• réagit aux changements de niveau sonore, de température, de texture, et à la manière dont il est porté</li> <li>• se réveille au moindre bruit</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dort même dans le bruit</li> <li>• un changement de luminosité ou de température, une couche humide ou sale ne le dérangent pas</li> </ul>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se plaint de chaussettes trop serrées ou d'une étiquette qui pique</li> <li>• remarque les émotions sur le visage des gens</li> <li>• peut réagir à l'approbation ou à la désapprobation; est facilement blessé</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'est pas dérangé par l'inconfort physique</li> <li>• n'est pas en phase avec les émotions sur le visage des gens</li> <li>• n'est pas gêné par un genou écorché</li> </ul>

TRAIT	BÉBÉ	ENFANT
<p><b>PREMIÈRE RÉACTION :</b> Attitude d'approche ou de retrait</p> <p>La première réaction face à une situation, une personne, une chose</p>	<p><b>Positive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sourit ou fait un geste en direction des personnes nouvelles, dans les situations ou les endroits nouveaux</li> <li>• goûte volontiers les aliments nouveaux</li> </ul> <p><b>Négative :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• est prudent dans les situations nouvelles ou avec les inconnus</li> <li>• recrache ou repousse les aliments nouveaux</li> </ul>	<p><b>Positive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• est aventureux</li> <li>• se fait facilement de nouveaux amis et leur rend visite sans problèmes</li> </ul> <p><b>Négative :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• déteste changer d'école</li> <li>• déteste son nouveau professeur</li> <li>• ne veut pas aller chez un nouvel ami</li> <li>• est prudent lorsqu'il se fait de nouveaux amis</li> </ul>
<p><b>ADAPTABILITÉ :</b></p> <p>La facilité d'adaptation à une situation donnée</p>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les transitions se font sans effort</li> <li>• s'adapte facilement au changement</li> <li>• s'endort sans problème dans les lieux inconnus</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les transitions sont difficiles</li> <li>• a du mal à s'adapter à un nouveau pourvoyeur de soins</li> <li>• pleure au coucher et au réveil</li> </ul>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• suit le rythme général</li> <li>• en vacances, s'habitue facilement à un nouveau lit</li> <li>• passe facilement de son jeu au repas</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• met du temps à s'installer</li> <li>• est très perturbé par les changements dans l'emploi du temps familial</li> <li>• les déceptions sont mal vécues</li> </ul>
<p><b>HUMEUR :</b></p> <p>La qualité de l'humeur d'une personne est son état d'esprit général.</p>	<p><b>Positive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• est d'un naturel joyeux</li> <li>• sourit souvent</li> </ul> <p><b>Négative :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• est d'humeur sérieuse</li> </ul>	<p><b>Positive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sourit beaucoup</li> <li>• est ouvert et optimiste</li> </ul> <p><b>Négative :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• devient sérieux face à des visages nouveaux</li> <li>• peut avoir tendance à pleurnicher et à se plaindre</li> <li>• semble souvent en train de rêver ou de réfléchir avec sérieux</li> </ul>

TRAIT	BÉBÉ	ENFANT
<p><b>PERSÉVÉRANCE :</b></p> <p>La tendance à poursuivre une activité, malgré les contrariétés</p>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>le bébé très persistant a une excellente capacité de concentration sur une tâche et n'abandonne pas, même si le succès ne vient pas</li> <li>s'exerce à se tenir debout et à marcher malgré les chutes</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>s'énervé facilement face à une tâche à accomplir (voir ci-dessus)</li> <li>s'interrompt, pleure ou lance l'objet en question</li> </ul>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>poursuit l'exercice d'une nouvelle compétence (sport, matière scolaire, instrument de musique) malgré les difficultés</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>s'énervé facilement et abandonne après quelques échecs; p. ex., laisse tomber ses cours de danse rapidement s'il pense qu'il ne réussit pas</li> <li>n'essaie pas de résoudre un problème de maths difficile</li> </ul>
<p><b>TENDANCE À LA DISTRACTION :</b></p> <p>La disposition à se laisser distraire de l'activité en cours par des éléments extérieurs</p>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>son attention est facilement détournée d'une activité en cours (p. ex. par un pourvoyeur de soins qui chante ou présente un jouet)</li> <li>peut être calmé facilement si on détourne son attention</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>n'est pas facilement distrait de son activité</li> <li>n'est pas consolé de son chagrin si on le berce ou qu'on lui chante une chanson</li> </ul>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>les devoirs se font toujours difficilement, car l'enfant est fréquemment distrait</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>malgré de nombreuses distractions, se concentre sur son activité à terminer</li> </ul>
<p><b>RYTHMICITÉ (RÉGULARITÉ) :</b></p> <p>La prévisibilité ou l'imprévisibilité des fonctions physiologiques</p>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a une bonne horloge interne; l'alimentation, le sommeil et les selles sont bien programmées</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>se réveille tôt un jour et tard le lendemain</li> <li>le parent ne sait jamais quand son bébé aura faim ou s'endormira</li> </ul>	<p><b>Élevée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>établit et suit facilement un train-train quotidien</li> <li>est bien organisé</li> <li>a un comportement prévisible</li> </ul> <p><b>Faible :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>est désorganisé dans son travail scolaire</li> <li>a du mal à être à l'heure</li> <li>se soumet difficilement à la routine quotidienne</li> </ul>



- 40 p. cent des nourrissons sont décrits comme faciles
- 15 p. cent comme lents à se mettre en train
- 10 p. cent comme difficiles
- 35 p. cent n'entrent dans aucune catégorie particulière

<b>Un enfant lent à se mettre en train a un résultat :</b>	<b>Un enfant facile a un résultat :</b>	<b>Un enfant difficile a un résultat :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• faible pour le niveau d'activité</li> <li>• faible pour l'adaptabilité</li> <li>• négatif pour la première réaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de faible à modéré pour l'intensité</li> <li>• positif pour l'humeur</li> <li>• élevé pour la rythmicité</li> <li>• positif pour la première réaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• très élevé pour l'activité</li> <li>• très élevé pour l'intensité</li> <li>• négatif pour l'humeur</li> <li>• faible pour la rythmicité</li> <li>• négatif pour la première réaction</li> </ul>

## La théorie de l'attachement

Dans le programme Racines de l'empathie, nous célébrons les relations, qui sont au centre de l'apprentissage et de la vie elle-même. De fait, la relation qui joue le plus grand rôle est celle qui unit un parent à son bébé. C'est la nature de ce lien qui sert de base à toutes les relations futures. Dans sa théorie des stades psychologiques, Erik Erikson explique que la toute petite enfance est le moment où la confiance doit s'instaurer<sup>11</sup>. Dans Racines de l'empathie, nous étudions de près la formation de l'attachement pour décrire l'attachement sécurisant. Pour nous, un bébé qui se montre inquiet quand son parent n'est pas en vue fait preuve d'un comportement approprié, qui découle d'un attachement sécurisant.

L'attachement se forme au fil du temps, en même temps qu'a lieu le développement cognitif du bébé. Le lien affectif avec les parents n'existe pas dès la naissance : au contraire, l'attachement s'apprend. En effet, les bébés ne réussissent qu'après les quatre premiers mois à différencier les inconnus des personnes de leur entourage.

La peur de l'étranger et l'angoisse de la séparation sont des signes de l'attachement du bébé. La peur de l'étranger apparaît souvent autour de l'âge de 7 mois, l'angoisse de la séparation débutant à 8 ou 9 mois. La façon de réagir d'un bébé dépend de son âge, de son tempérament et d'expériences antérieures, de même que de son niveau de confort dans la situation génératrice de peur. Cependant, les séparations prolongées sont d'un tout autre ordre que les séparations de courte durée. Dans les premières – une hospitalisation, par exemple – les bébés luttent contre leur angoisse en commençant par protester. Puis, ils passent par l'étape du désespoir, pour finalement atteindre celle du détachement.

<sup>11</sup> Erikson, Erik H. (1966). *Identity and the Cycle*, New York, International Universities Press, p.55-123.



La peur de l'étranger apparaît habituellement dans la seconde moitié de la première année. Face aux adultes non familiers, les bébés se montrent alors plus craintifs que face aux enfants inconnus.

L'attachement est la relation affective durable que développe le bébé pour son parent, tandis qu'on parle de *formation de liens affectifs* pour faire référence à la qualité du lien qui unit le parent à son bébé. L'attachement du bébé est pour lui source de réconfort; il lui apporte un sentiment de sécurité, une sécurité physique et de la joie. Il sert de base à l'amour et fournit un cadre à toutes ses relations futures.

Un attachement sain et sécurisant laisse présager de bonnes amitiés et de bonnes relations intimes dans la vie future de l'enfant. Au contraire, un attachement non sécurisant annonce toute une série de problèmes affectifs et comportementaux.

Dans le programme Racines de l'empathie, la théorie de l'attachement est enseignée parallèlement à la notion de tempérament. Nous insistons sur l'importance pour un bébé d'avoir confiance et de se sentir en sécurité dans une relation d'amour. Les élèves observent la relation d'affection, de soins et d'éducation qui existe entre le bébé et son parent.

Lorsque les élèves observent le parent réagissant de manière adaptée au besoin du bébé nous pouvons leur faire remarquer l'importance d'aller vers le bébé lorsqu'il pleure. En effet, les bébés apprennent alors à faire confiance aux autres pour les aider. Les élèves découvrent que si les bébés n'apprennent pas la confiance, ils peuvent avoir des difficultés à se faire des amis en grandissant et souffrir alors de solitude. Par ailleurs, nous parlons de la manière de pleurer des bébés, qui correspond à leur développement, en expliquant que c'est ainsi qu'ils communiquent. Lorsqu'un bébé pleure et qu'on ne lui vient pas en aide, sa communication, sa curiosité et son développement affectif sont bloqués. En classe, nous pouvons faire remarquer que la réaction du bébé est liée à son tempérament : un bébé dont l'intensité émotionnelle est élevée pleure longtemps et fort.



Chaque visite de la famille nous donne à observer le dynamisme de l'interaction entre le nourrisson et son parent, qui peut prendre des formes colorées.

L'institutrice commente pour les élèves le comportement du bébé afin de le replacer dans son contexte. Par exemple, si le bébé gémit quand le parent s'éloigne un instant, nous disons : « Est-ce que ce n'est pas formidable? Le bébé est en train de montrer à quel point la relation avec sa maman est importante. » (En travaillant avec les parents adolescents, on peut observer que beaucoup d'entre eux, d'entre elles, voient en leur bébé un peureux, puisqu'il pleure à chaque éloignement du parent.) En expliquant ainsi les réactions du bébé, nous faisons diminuer les futurs cas de mauvais traitements. Notre tâche est de dire aux élèves que tout ce que fait le bébé est bien, que nous devons simplement apprendre à le comprendre. Encore une fois, il s'agit de comprendre le point de vue de l'autre.

Lorsque le bébé de la classe est difficile et demande beaucoup d'attention, on peut dire aux élèves que les parents n'ont pas la tâche facile, qu'ils aiment vraiment le bébé, mais que s'occuper de lui exige un travail constant et fatigant. Beaucoup d'enseignants de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> années (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du secondaire) considèrent d'ailleurs que le programme est très utile pour la prévention de la grossesse à l'adolescence. En côtoyant ce bébé en chair et en os, les élèves apprennent, d'une part, à respecter la vulnérabilité et la grande valeur de la toute petite enfance, d'autre part, à se protéger eux-mêmes et à protéger leur vie sociale. Ils se rendent compte qu'ils ne sont absolument pas prêts à répondre aux exigences d'un bébé et qu'ils refusent l'immense responsabilité que celui-ci représente. En découvrant le développement de l'enfant et certaines notions des neurosciences, ils prennent conscience qu'ils ne sont pas en mesure d'offrir à un bébé des expériences optimales.



Les bébés apprennent à réguler leurs émotions dans le contexte de l'attachement à leur principal pourvoyeur de soins. Un attachement sécurisant augure d'une bonne régulation des émotions. Les attachements insécurisants entraînent une mauvaise maîtrise des émotions.

### **Les différents types d'attachement**

#### **Les bébés de 12 à 18 mois qui ont un attachement sécurisant**

- ont reçu des soins constants et prévisibles,
- ont appris à faire confiance aux adultes, parce que les adultes de leur vie ont répondu à leurs besoins,
- ont appris à se sentir en sécurité et à se faire confiance pour communiquer efficacement leurs besoins aux autres,
- pleurent lorsqu'ils sont séparés de leur mère et se calment facilement à son retour.

#### **Les bébés de 12 à 18 mois qui ont un attachement anxieux-évitant**

- ont constamment reçu des soins qui ne répondaient pas à leurs besoins,
- ont eu une mère soit déprimée, soit indifférente, soit stressée,
- n'ont pas vu leurs besoins affectifs comblés,
- ont reçu de leurs parents des soins mécaniques, sans réponse affective aux signes donnés et aux signaux envoyés,
- se sont fermés sur le plan affectif,
- peuvent sembler indépendants trop tôt,
- quittés quelques minutes par leur mère, n'ont pas un comportement qui trahit l'inquiétude, alors qu'ils sont agités ou angoissés physiologiquement,
- évitent leur mère et ne cherchent pas le contact visuel lorsqu'elle les rejoint après une brève absence.

#### **Les bébés de 12 à 18 mois qui ont un attachement anxieux-ambivalent**

- ont reçu des soins constants mais ambivalents,
- s'agitent beaucoup lorsque leur mère quitte la pièce quelques instants,
- au retour de leur mère, ne reprennent pas leur jeu calmement,



- ont du mal à se faire consoler et à se détendre,
- ont tendance à geindre et à « se coller ».

On s'inquiète actuellement de l'augmentation de la détresse affective chez les enfants. Or, les premiers mois et les premières années de vie constituent une période sensible durant laquelle les enfants forment des liens d'attachement et découvrent les émotions. Ces découvertes préparent le terrain pour leur développement futur sur les plans social, affectif et cognitif. Les enfants qui n'ont pas de relations sécurisantes à la petite enfance courent des risques importants de connaître plus tard des problèmes de santé mentale, des difficultés scolaires ou un trouble des conduites.

#### **Les différents types d'attachement chez les enfants d'âge scolaire**

##### **Les enfants d'âge scolaire qui ont un attachement sécurisant**

- ont des attentes constructives envers les autres et eux-mêmes,
- ont confiance en eux et en leurs capacités,
- ont une bonne estime d'eux-mêmes.

##### **Les enfants d'âge scolaire qui ont un attachement anxieux-évitant**

- repoussent leurs pairs et leurs enseignants,
- refusent de se plier aux règles, manquent d'empathie et peuvent être agressifs,
- sont plus susceptibles que les autres d'avoir des problèmes de comportement,
- peuvent se tenir à l'écart de la société,
- n'ont jamais appris à compter sur les adultes,
- ont des difficultés à fréquenter leurs pairs ou les adultes.

##### **Les enfants d'âge scolaire qui ont un attachement anxieux-ambivalent**

- sont très exigeants du point de vue affectif,
- sont très dépendants de leur enseignant, qui commence par répondre à leurs demandes, puis refuse de continuer, ce qui renforce les traitements inconstants et le rejet qu'a connus l'enfant auparavant.

#### **Les caractéristiques des enfants dont l'attachement a été problématique<sup>12</sup>**

##### **Développement affectif :**

- ont des difficultés avec l'intimité ou les séparations (les deux sentiments peuvent se retrouver chez la même personne);
- ont des difficultés à comprendre, à reconnaître et à exprimer leurs sentiments;
- maîtrisent difficilement leur colère, peuvent devenir fous de rage ou connaître des crises fréquentes;
- manquent d'empathie;
- font preuve d'impulsivité, ont besoin d'être modérés.

<sup>12</sup> Kristensen, Nancy. (2001). *Basic Parenting Focus Issue : Motor Development*, Minneapolis, MN, Family Information Services.

**Développement social :**

- se lancent dans des luttes de pouvoir avec les symboles d'autorité;
- manquent fondamentalement de confiance;
- sont isolés des autres;
- ont un grand besoin de contrôle dans leurs relations avec les autres;
- sont très centrés sur eux-mêmes et sur ce qu'ils peuvent retirer d'une relation;
- pensent que les autres veulent les coincer;
- ont des relations superficielles avec les gens;
- ont des aptitudes sociales peu développées;
- sont manipulateurs.

**Développement cognitif :**

- ont des difficultés avec les rapports de cause à effet;
- dans une situation difficile, n'envisagent qu'une ou deux solutions;
- restent bloqués dans un même enchaînement d'idées ou de comportements, font preuve de rigidité dans la réflexion;
- ont des problèmes de logique;
- présentent une confusion dans les processus mentaux;
- sont peu prévoyants et ne savent pas s'organiser;
- ont une durée d'attention limitée.

**Développement moral :**

- ne présentent pas l'inquiétude normale faisant suite à un comportement agressif ou cruel;
- ne ressentent que peu ou pas de honte ni de culpabilité lorsqu'ils enfreignent un règlement ou la loi;
- rejettent la responsabilité de leurs actes sur les autres;
- sont incapables d'envisager le point de vue des autres;
- n'assument pas la responsabilité de leurs actes.

## *La compréhension des sentiments – Un vocabulaire des émotions*

L'un des objectifs de Racines de l'empathie est de faire connaître les sentiments aux élèves, de leur faire comprendre le nom et la signification des émotions et de leur apprendre la manière de les exprimer. Il est en effet libérateur pour les enfants d'avoir l'occasion d'entendre parler d'émotions négatives, que l'on a habituellement tendance à canaliser ou à étouffer. Au cours du programme, nous essayons d'accueillir toutes les émotions de manière égale, pour que les enfants comprennent l'importance d'exprimer ce qu'ils ressentent, puisque cela est en rapport avec leur comportement.



Les recherches montrent que les adultes qui maltraitent ou négligent leurs enfants reconnaissent mal les émotions.

En classe, nous créons des occasions de nommer et d'exprimer sentiments et émotions, ainsi que le confort affectif qui permet de les extérioriser grâce à :

- l'observation des expériences et des émotions du bébé;
- la lecture de livres;
- un choix d'activités appropriées;
- la discussion et la réflexion.

Nous donnons aux élèves des mots à mettre sur les émotions (par exemple, *en colère*, *content*, *énervé*) en leur montrant les mots écrits et la manière de les employer, et nous leur en permettons ainsi le réemploi dans leur journal intime et dans leurs relations quotidiennes. Beaucoup d'élèves ne savent pas employer ces mots, dont la maîtrise apporte cependant énormément à la personne.

Par ailleurs, les élèves apprennent que les bébés pleurent lorsqu'ils se sentent seuls, ont peur, sont en colère ou énervés, et qu'ils ont là de bonnes raisons de pleurer. Or, beaucoup d'enfants ne connaissent même pas le nom de ces sentiments si importants. Au cas où le bébé n'exprimerait pas certaines émotions, les livres et la musique ont un grand rôle à jouer dans l'apprentissage; ce sont les histoires et les chansons qui permettent alors aux élèves de les découvrir.

Les élèves apprennent à exprimer leurs sentiments : « Je suis jalouse parce que tu as plus d'autocollants que moi » ou « Je suis blessé que tu ne me demandes pas de jouer avec toi ». Il est merveilleux de constater avec quel esprit de générosité les élèves ont tendance à réagir aux sentiments ainsi exprimés. Ils disent par exemple : « Je vais partager mes autocollants avec toi » ou « Tu pourras jouer avec nous à la prochaine récréation ». Ainsi, les élèves se comprennent mieux les uns les autres. Les enseignants apprécient le nouvel état d'esprit de leurs élèves, qui apprennent à se servir de mots plutôt que de leurs poings : l'atmosphère de la classe s'en trouve changée.



Racines de l'empathie amène un nouvel état d'esprit dans la classe en donnant aux enfants les capacités langagières de dire qui ils sont; en effet, ce qu'ils sont, c'est ce qu'ils ressentent.

C'est la tonalité affective de la journée d'un enfant qui permet de mesurer le plaisir qu'il a retiré ce jour-là de l'école : si personne n'a eu de mot gentil pour lui de toute la journée, il arrivera chez lui malheureux. En faisant prendre conscience aux élèves des sentiments de leurs camarades de classe, on provoque une transformation extraordinaire, car cette conscience nouvelle se transfère à la situation familiale : « Comment se sent mon frère ou ma sœur? » peut se demander l'enfant. Par ailleurs, les expériences des enfants trouvent leur prolongement dans les activités artistiques. On peut leur demander par exemple de représenter une des fois où ils ont aidé une personne triste. Le fait de recréer cette expérience permet, à son tour, de consolider la réaction constructive.

## La diversité

Racines de l'empathie prône les valeurs familiales : nous apprenons aux enfants à chérir leur héritage familial et les traditions de leur famille. Quelle que soit la culture, toutes les familles ont leurs propres traditions, leur propre culture familiale. Nous disons clairement qu'il n'y a pas qu'une norme, une culture, une langue ou un seul ensemble de valeurs dans lesquels élever un bébé. Les élèves apprennent qu'on aime et élève les bébés dans le monde entier, mais dans des langues, des situations, des traditions diverses.

Pour participer au programme, nous choisissons des familles qui reflètent la diversité culturelle, raciale et linguistique de la société. Nous essayons de trouver des familles qui peuvent nous enseigner des choses. Pour nous, la *famille* se définit comme un rassemblement de personnes qui tiennent les unes aux autres et qui passent beaucoup de temps ensemble. L'unité familiale peut n'être constituée que d'un parent et de son enfant; nous faisons état de la variété des structures familiales. Nous nous efforçons de faire venir des pères à la place des mères, ou avec elles. De même, nous recherchons des bébés atteints d'un handicap ou d'une malformation congénitale (chirurgie oculaire, fente palatine, pied bot); pour ce faire, nous collaborons avec le service de chirurgie crânio-faciale des hôpitaux pour montrer aux enfants que tous les bébés sont adorables et amusants.

Voici ce qui arrive : les élèves deviennent très proches du bébé et de son parent (de ses parents). Si la famille fait partie d'un groupe marginalisé ou stigmatisé, les bonnes relations entre les élèves et la famille rejaillissent sur les interactions des élèves avec ce groupe tout entier. Celui-ci est automatiquement « adopté » et les enfants lui attribuent toutes les caractéristiques positives qu'ils ont découvertes chez la famille. L'ouverture est donc encouragée dans les relations entre groupes divers, et les communautés ainsi bâties n'en sont que plus harmonieuses.



Il est indiscutable que lorsque les enfants d'une société comprennent et apprécient les contributions de ses membres marginalisés, le civisme y fait des progrès.

À l'école, certains élèves ne participent pas à cause de problèmes de langue ou parce qu'ils sont issus d'une culture marginalisée. Si la connexion peut se faire pour eux par l'intermédiaire des visites d'une famille de la même culture, ou grâce à l'ambiance chaleureuse et accueillante créée par le programme, ils participeront et se sentiront intégrés. Quant à l'enseignante, elle peut avoir une anecdote révélatrice à raconter aux autres enseignants concernant cet élève, chose peut-être impossible auparavant.

Les recherches soutiennent que l'empathie peut influencer favorablement les changements d'attitude. Des sentiments empathiques pour le membre d'un groupe considéré avec suspicion peuvent s'étendre à tout le groupe<sup>13</sup>. Cette dynamique est extrêmement importante pour une éducation antiraciste et la résolution de conflits.

13 Batson, C. Daniel, Polycarpou, Marina P., Harmon-Jones, Eddie., Imhoff, Heidi J., Mitchener, Erin C., Bednar, Lori L., Klein, Tricia R. et Highberger, Lori. (1997). « Empathy and Attitudes : Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group? », *Journal of Personality and Social Psychology*, University of Kansas, vol. 72, n° 1, p. 105-118.

\* Dans une classe, un père a chanté une berceuse tamoule à son bébé, ce qui a rempli de joie un élève de la même origine qui connaissait déjà cet air. Les élèves ont alors appris la berceuse pour la chanter au bébé lors de ses visites suivantes.

La multiplicité des apprentissages et des expériences tellement représentative de Racines de l'empathie est tout à fait évidente dans cet intérêt pour la diversité : les enseignants en apprennent davantage sur leurs élèves, ceux-ci découvrent des cultures et des races différentes des leurs, et les parents sont eux aussi en contact avec des cultures et des races différentes des leurs, en plus d'avoir le sentiment de soutenir activement leur école et leur quartier. C'est de manière tout à fait naturelle et non didactique que nous abattons les cloisons pour vaincre l'exclusion; le processus d'apprentissage des cultures et des valeurs s'effectue « naturellement ». Les élèves retiennent des leçons parfois subtiles sur l'importance d'intégrer chacun à la société, de reconnaître les contributions de tous à leur juste valeur, d'observer et d'apprendre les compétences et les connaissances de telle ou telle famille ou culture. Par ricochet, cette expérience scolaire met plus à l'aise les membres des groupes marginalisés, qui se sentent intégrés; la promotion des comportements antiracistes peut y gagner énormément.


\* Les progrès du bébé peuvent être annoncés à toute l'école en présence du parent grâce au système de sonorisation (« La cinquième année vous annonce que leur bébé a fait sa première dent »). C'est une manière d'envoyer un message d'intégration extrêmement fort aux parents membres de groupes marginalisés.

Du point de vue de l'éducation antiraciste et de la formation à la résolution de conflits, l'approche de Racines de l'empathie est efficace, parce qu'elle est ancrée dans la vie et les expériences quotidiennes. En effet, les attitudes dépendent des sentiments et non d'un ensemble de faits ou d'enseignements comme dans une approche de type cognitif. En « donnant visage humain » à un groupe qui souffre de son image stéréotypée, on facilite grandement l'élimination des préjugés.

## L'intégration

Racines de l'empathie soutient l'intégration au sens le plus large du terme en donnant l'exemple. Le programme s'emploie à faire reconnaître et à accueillir les différences d'ordre physique, cognitif, comportemental, culturel et linguistique. Les pages précédentes ont décrit certaines des façons d'y parvenir. En voici des exemples :


- nous nous efforçons tout particulièrement de faire participer des familles dont le bébé souffre d'un handicap physique ou mental (syndrome de Down, malformation crânio-faciale, pied bot, handicap visuel ou auditif, autres difficultés);
- nous essayons de choisir des familles du quartier représentatives de groupes linguistiques et culturels, de races et de milieux socio-économiques divers;
- nous essayons de faire de la classe un lieu où on encourage l'empathie envers les groupes marginalisés ou mal vus.

 Racines de l'empathie plante le décor du monde tel qu'il devrait être : la table y est dressée généreusement et chacun y a sa place.

## La spécificité du programme

Racines de l'empathie est un programme unique, parce qu'il est structuré autour de la présence d'un bébé dans la classe. Les différentes unités du programme traitent bien de l'empathie et du développement de l'enfant, mais ce sont le parent et le bébé qui tiennent lieu de manuel scolaire. Le programme doit aussi son caractère unique aux points suivants :

- tous les participants y apprennent quelque chose : le programme est conçu pour des élèves, mais de leur côté, les parents s'instruisent sur le développement et le rôle parental, l'institutrice tire des enseignements de sa fréquentation de la famille et des enfants, et les enseignants font des découvertes sur le développement du nourrisson, la personnalité de leurs élèves et la famille présente;
- loin de chercher à enseigner toute une série de notions, nous nous intéressons à l'enfant en tant que personne. Les institutrices sont formées à comprendre qui est la personne en situation d'apprentissage. La matière enseignée est importante, de même que le véhicule pour la transmettre, mais c'est l'élève qui est au centre de l'enseignement. La compréhension du développement des enfants et de l'ensemble des tempéraments fait partie intégrante d'un enseignement respectueux : nous rendons hommage à « l'apprenant ». Les élèves se sentant respectés, ils apprennent bien;
- dans la classe, personne ne détient la connaissance. Chaque participant a une contribution irremplaçable à apporter;
- le programme reprend à son compte l'aspect affectif de l'enseignement et donne toute leur place à l'affectivité des enfants et à celle des enseignants. Nous répondons aux enfants en tant que personnes non seulement réfléchies, mais aussi sensibles. De plus, nous demandons aux adultes de la classe de raconter ce qu'ils ont ressenti lors d'expériences personnelles; les enfants reçoivent rarement ce genre de confidences honnêtes et empreintes d'émotion de la part des adultes.

 Quand les enfants entendent dans la bouche de leur enseignante ou d'un autre adulte : « Je me souviens d'une fois où j'ai été très triste, enfant... », ils se sentent honorés de recevoir ces confidences. Le programme donne libre champ à ce type de discussions au sein desquelles les enfants se sentent protégés et donc, ne craignent pas de montrer leur vulnérabilité.

## *Le programme scolaire*

Le programme Racines de l'empathie vient en renforcement d'objectifs d'apprentissage aux différents niveaux d'enseignement. Les liens avec le programme scolaire obligatoire sont importants – par exemple, en mathématiques, en langues, en arts plastiques, en musique et en sciences – de même qu'avec des aptitudes telles que l'apprentissage coopératif, l'écoute et l'expression orale.



Les murs de la classe ont l'épaisseur qu'on veut bien leur donner. En invitant le monde extérieur – la famille – à l'intérieur de la classe, nous créons des ouvertures.

## V. DÉVELOPPEMENT ET COMPORTEMENT DES NOURRISSONS ET DES ENFANTS

Les informations de cette section vous serviront de base pour traiter du développement du bébé lors des visites de la famille.

### *Le développement : généralités*

L'un des credos du programme est de rendre hommage au développement, qu'il s'agisse de celui du bébé ou de celui des élèves. Mais nous insistons sur le fait qu'il n'y a pas de calendrier universel de la croissance : chaque bébé franchira les étapes importantes de son développement à son propre rythme.



Le programme envoie clairement le message suivant : la précocité n'est pas forcément ce qu'il y a de mieux, car l'enfance n'est pas une course. Au contraire, c'est une fête à vivre en appréciant pleinement toutes les étapes du développement.

Le but n'est pas d'accélérer le développement, mais de l'anticiper et d'en apprécier les étapes les unes après les autres. Tout développement suit une progression. Nous n'en présentons pas les étapes en disant : « À 5 mois, un bébé devrait être capable de... », mais plutôt : « Lorsqu'un bébé maîtrise telle aptitude, on peut s'attendre à ce qu'il maîtrise telle autre aptitude à l'étape suivante. »

Le développement est l'un des phénomènes universels de l'enfance : sa structure ou son déroulement sont les mêmes partout dans le monde. Mais « l'écologie de l'enfance » diffère grandement selon les endroits du globe. Chaque culture ayant une vision différente des enfants, ceux-ci sont socialisés différemment dans les diverses cultures. Or, si les parents peuvent se réjouir de la croissance et du développement de leur bébé, ils ne peuvent pas agir sur la progression elle-même. Malgré cela, certains parents estiment que s'ils ne stimulent pas leur bébé à outrance, ils gâcheront une période de croissance potentielle. Le message transmis par les neurosciences éclaire l'importance des toutes premières années, mais ce message est dangereux si les parents utilisent cette période pour « gaver » l'esprit de leur enfant et le stimuler exagérément.

Dans le programme, nous prenons grand soin de bien expliquer les neurosciences et la manière dont les bébés apprennent. Nous parlons de l'apprentissage sensoriel, de la manière dont les neurones se connectent et dont le bébé développe ses capacités intellectuelles. Mais nous expliquons aussi qu'il ne faut pas trop stimuler un bébé et nous faisons repérer les signaux qu'il envoie pour dire qu'il en a assez. Il arrive qu'un parent enthousiaste qui veut apprendre à son bébé à suivre des yeux un objet en mouvement force l'enfant à poursuivre trop longtemps l'exercice : les bébés qui ont une intensité peu élevée et un niveau de frustration assez élevé refusent tout simplement de regarder et peuvent détourner le regard (un signe qui échappe à beaucoup de parents); quant aux bébés qui ont une intensité élevée et un niveau de frustration peu élevé, ils pleurent ou crient.

Racines de l'empathie aide les enfants à comprendre le comportement normal que l'on peut attendre d'un bébé. Pour ce faire, l'institutrice et les parents expliquent le comportement du



bébé et le mettent en contexte pour les élèves. Par exemple, en présence d'un bébé qui mord ou frappe sans arrêt un jouet sur une surface, on dira aux élèves qu'il exerce une aptitude nouvelle pour lui. Les élèves réfléchissent alors aux jouets qu'ils pourraient offrir au bébé ou fabriquer pour lui, et qui lui seraient utiles pour s'exercer sans risque. Les élèves enrichissent aussi leurs connaissances en observant le développement du bébé en lien avec son tempérament et son attachement.

Par ailleurs, nous insistons autant que possible sur le besoin de repérer tôt les affections invalidantes chez les bébés, par exemple :

- un développement interrompu,
- un retard de développement,
- un handicap visuel ou auditif.

Cela nous donne l'occasion d'insister sur l'importance de faire examiner les bébés régulièrement par le même professionnel de la santé.

## L'observation du développement du nourrisson

Lorsqu'on utilise des tableaux et des renseignements du type de ceux qui suivent, il faut être conscient qu'il ne s'agit que d'indications qui ne s'appliquent pas à tous les bébés : même si le continuum du développement est effectivement similaire chez la plupart des bébés, chacun y progresse *à son propre rythme*. Certains bébés peuvent sauter toute une étape; par exemple, certains ne rampent jamais et passent directement à la station debout pour marcher; certains restent à la même étape longtemps.

Pendant les visites du bébé, faites remarquer son développement en vous servant du tableau ci-dessous. Dites aux élèves que le développement de la plupart des bébés s'inscrit dans cette grille d'étapes, qu'elles soient très importantes ou secondaires. Par exemple, si le bébé joint les mains, dites avec enthousiasme des phrases du genre : « Regardez (nom du bébé) qui joint les mains! Elle ne savait pas faire ça le mois dernier! Elle se contentait d'agiter les mains dans tous les sens. Beaucoup de bébés sont capables de faire ce geste vers 3 mois. D'après vous, que sera-t-elle capable de faire avec ses mains ensuite? »

Âge	Développements moteurs
0-2 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bouge les mains au hasard</li> <li>• serre la main sur un doigt</li> <li>• regarde les visages</li> </ul>
3 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relève la tête à 45</li> <li>• suit des yeux un objet qui décrit un arc à 15 cm de son visage, des deux côtés de la ligne médiane</li> <li>• joint les mains</li> <li>• sourit spontanément</li> </ul>

Âge	Développements moteurs
4 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relève la tête à 90°</li> <li>• rit</li> <li>• suit des yeux un objet tenu à 15 cm au-dessus de son visage sur 180°</li> <li>• peut se tourner dans la direction d'une voix</li> <li>• tend la main vers des objets</li> </ul>
5 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en position verticale, tient la tête droite</li> <li>• couché sur le ventre, soulève la poitrine en appui sur les avant-bras</li> <li>• se retourne d'un seul côté</li> <li>• tend la main vers les objets</li> <li>• saisit un hochet placé sous ses doigts</li> <li>• pousse des cris de plaisir</li> <li>• fixe de petits objets des yeux</li> </ul>
6 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tient sa tête seul quand on l'assied</li> <li>• peut peser sur ses jambes quand on le tient debout</li> <li>• tient assis avec appui</li> <li>• s'étire pour prendre les objets</li> </ul>
7 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tient assis sans appui</li> <li>• mange seul avec les doigts</li> <li>• peut ramasser de petits objets dans la paume</li> </ul>
8 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fait porter son poids sur ses jambes avec appui</li> <li>• ratisse un petit objet de la paume</li> </ul>
9 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tient debout avec appui</li> <li>• ramasse de petits objets avec la prise pince</li> </ul>
8-12 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• explore les objets nouveaux du bout des doigts</li> <li>• empile ou emboîte les objets</li> <li>• ne sait pas poser les objets, mais les laisse tomber ou les lance</li> <li>• marche à quatre pattes</li> <li>• monte et descend l'escalier à quatre pattes</li> <li>• commence à se tenir debout seul et à faire le tour des meubles</li> <li>• marche avec appui</li> </ul>

#### Développement personnel et social de 4 à 8 mois :

- aime regarder les gens et l'activité autour de lui;
- sourit, gazouille, babille, tend la main;

- réagit adéquatement à un sourire ou à un air désapprouvateur;
- imite les expressions du visage, les sons et les gestes;
- tend les bras pour se faire prendre;
- établit une relation de confiance avec ses parents quand ses besoins sont satisfaits.

### **Développement sensoriel et cognitif de 4 à 8 mois :**

- s'intéresse davantage aux objets;
- commence à coordonner ses gestes;
- est intrigué par les diverses propriétés d'un objet;
- au début, ne semble pas comprendre la permanence des objets;
- recherche l'objet échappé de manière structurée;
- recherche l'objet là où il a disparu;
- joint les mains bien au milieu;
- réagit clairement au langage parlé;
- suit des yeux une personne en mouvement.

### **Développement de l'expression orale et du langage de 4 à 8 mois :**

- émet des voyelles : aa-aa, ou-ou;
- regarde avec intérêt les gens qui lui parlent;
- émet plusieurs sons différents;
- forme des syllabes : ba-ba, ga-ga;
- émet des sons en alternance avec un interlocuteur;
- est capable de distinguer les sons langagiers des autres sons.

### **Développement personnel et social de 8 à 12 mois :**

- a peur des personnes inconnues (peur de l'étranger);
- veut avoir ses parents constamment dans son champ de vision;
- est sociable et extraverti tant que son parent est en vue;
- apprécie les nouvelles expériences et la découverte de nouveaux objets;
- commence à vouloir s'affirmer, peut donner des coups de pied, crier ou se jeter par terre;
- tend des jouets aux autres;
- s'attache à une couverture ou à un jouet précis;
- comprend le « non »;
- suit des consignes simples;
- montre son besoin d'être pris dans les bras.

### **Développement sensoriel et cognitif de 8 à 12 mois :**

- montre qu'il voit les objets à distance en les pointant du doigt;
- observe les gens et l'activité alentour;
- les deux yeux bougent ensemble (coordination binoculaire);
- exécute des consignes simples, en une étape;
- laisse tomber le premier objet qu'il tient quand on lui offre un troisième objet;
- reconnaît l'image renversée d'un objet (tasse à l'envers);
- frappe deux blocs l'un contre l'autre;

- laisse tomber un jouet volontairement et regarde plusieurs fois dans sa direction;
- utilise adéquatement des objets de la vie quotidienne (brosse, tasse);
- comprend le concept de permanence des objets;
- commence à montrer une compréhension de la causalité.

### Développement de l'expression orale et du langage de 8 à 12 mois :

- fait « oui » et « non » de la tête;
- cherche la voix qui l'appelle par son nom;
- fait « au revoir » de la main, tape des mains;
- dit « pa-pa », « ma-ma »;
- aime les comptines et les chansons, bouge en musique;
- babille en séquences analogues à des phrases;
- babille pour susciter l'activité autour de lui;
- peut crier pour attirer l'attention; écoute, puis crie de nouveau.

## Le développement affectif du nourrisson

Les bébés ne savent pas verbaliser ce qu'ils ressentent : il faut donc conjecturer d'après les sons qu'ils émettent, l'expression de leur visage et leurs réactions physiologiques. Certaines émotions sont considérées comme innées; par exemple, le dégoût exprimé par le bébé qui goûte quelque chose de désagréable. Son sursaut peut être vu comme la première forme de l'émotion *surprise*. En effet, la colère, la surprise et la joie commencent à se manifester au cours des quatre premiers mois. La peur et la timidité apparaissent dans la seconde moitié de la première année.

À 6 mois, le bébé peut exprimer la joie par une expression du visage à la vue de son parent. La colère est observable dès 2 mois en réaction à la douleur, ou à 4 mois, quand on maintient les bras du bébé le long du corps. Le sourire réponse fait son apparition entre 6 et 8 semaines. Dès 3 semaines, le bébé peut sourire en réaction à une voix aiguë; à 6 semaines généralement, il a des réactions face à un visage.

À peu de choses près, les périodes de référence pour l'apparition du sourire sont valables dans toutes les cultures. D'ailleurs, même les bébés aveugles sourient. Ce sont les influences culturelles et familiales qui déterminent la réaction *sourire* vers 4 mois. Le sourire est un ciment efficace de la relation nourrisson-parent, et le lien est encore renforcé lorsqu'on répond au sourire du bébé, qu'on lui parle ou qu'on le prend dans ses bras.

La honte, la culpabilité et la gêne – les « émotions morales » – n'apparaissent que dans le courant de la deuxième année, car elles émanent de la compréhension de la causalité, de la permanence des objets et de l'intentionnalité. Selon notre façon de considérer les émotions des bébés, le développement cognitif est lié au développement affectif. Selon d'autres théories cependant, ces développements sont indépendants l'un de l'autre.



Les émotions du bébé sont essentielles car elles indiquent son état et incitent le parent à agir. L'expression du visage de l'enfant a un effet extraordinaire sur le parent : un sourire crée chez lui un état de joie, tandis que des cris peuvent le lancer dans la recherche effrénée d'une solution au problème. Il est donc essentiel que le parent apprenne à interpréter les expressions de son bébé. Le bébé, quant à lui, est presque un spécialiste du décodage des expressions du visage chez les personnes qu'il aime. À 3 mois, il fait déjà la différence entre les expressions de contentement, de tristesse et de surprise. Dès 6 mois, il lui arrive de très mal réagir face à un visage triste ou renfrogné, ou à des pleurs. À 12 mois, le bébé observe l'expression de ses parents pour savoir comment réagir (« Dois-je avoir peur? », « Est-ce drôle? »). C'est ce que l'on appelle la « référenciation sociale ». Ce phénomène est à rapprocher de celui de l'exploration permise par le sentiment de sécurité. L'exploration a lieu car le bébé dispose en la personne du parent d'une sorte de port d'attache réconfortant dont il s'éloigne pour s'aventurer et explorer les alentours. Il se retourne sans arrêt vers son parent pour vérifier que tout va bien, ou revient à ses côtés se faire rassurer avant de s'aventurer de nouveau. Ainsi, non seulement le bébé reconnaît-il l'expression des émotions, mais il en est aussi affecté. La relation parent-nourrisson est donc déterminée par la manière dont s'ajustent le tempérament du bébé et les attentes du parent. On peut voir dès la naissance, par exemple, si un enfant est câlin ou non; qu'un parent désire un enfant câlin et soumis, et il pourra être déçu par un enfant qui l'est peu et fait au contraire montre d'indépendance.

### *Le développement moral*

Les gens ont généralement des attentes beaucoup trop élevées en ce qui concerne le comportement moral des enfants, car il y a un malentendu sur la capacité de ceux-ci à différencier le bien du mal. Ainsi, on peut traiter un jeune enfant de voleur, alors que pour lui, le fait de convoiter un objet revient à le posséder. De même, les enfants d'environ 4 ans peuvent se faire traiter de menteurs, alors qu'en réalité, ils ont simplement un imaginaire très riche.

Les psychologues du développement sont nombreux à avoir proposé des théories sur la formation du jugement moral chez l'enfant. La théorie du développement moral de Carol Gilligan offre un point de vue féministe sur la moralité telle que la considèrent les femmes d'Amérique du Nord; elle est fondée sur l'humanité dans les relations. Les théories de cette auteure sont une réaction directe à celles plus largement acceptées de Lawrence Kohlberg<sup>14</sup>. Voir : « Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach » dans *Moral Development and Behaviour*, aux éditions Thomas Lickona. Kohlberg a élaboré sa théorie du développement moral dans l'optique occidentale en étudiant exclusivement des garçons. Sa théorie est conçue principalement pour fonctionner en tandem avec celle de Jean Piaget sur le développement cognitif. Il propose un découpage séquentiel du développement moral, en plusieurs stades, que l'on peut résumer ainsi :

14 Kohlberg, Lawrence. (1976). « Moral stages and moralization : the cognitive developmental approach », dans Lickona, T. *Moral Development and Behaviour : Theory, Research and Social Issues*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 31-53.

**Stade préconventionnel :**

- l'enfant veut éviter les punitions et être récompensé; le stade le plus primitif, présent dans l'enfance;
  - Étape 1 :** le jugement moral de l'enfant ne dépasse pas la volonté d'éviter la punition; la valeur la plus élevée est l'obéissance à l'autorité (la raison du plus fort est toujours la meilleure);
  - Étape 2 :** pour l'enfant, c'est l'intérêt personnel qui prime (il tire la couverture à lui; la réciprocité est la seule raison qui le pousse à être gentil).

**Stade conventionnel :**

- jugement fondé sur les règles sociales; habituellement entre 9 et 15 ans, et parfois à l'âge adulte;
  - Étape 3 :** sont considérés comme « bons » les comportements qui font plaisir aux autres et suscitent des louanges. L'approbation sociale est la plus précieuse des récompenses;
  - Étape 4 :** l'ordre public; le « bien » est inscrit dans les règlements, et cette définition laisse très peu de place à la souplesse. L'obéissance et le civisme sont considérés comme des valeurs positives.

**Stade postconventionnel :**

- celui de la compréhension des principes moraux abstraits et du jugement personnel; âge adulte;
  - Étape 5 :** le « contrat social »; comprendre que les lois et les règlements sociétaux sont mis en place pour favoriser la coexistence paisible et la justice. À ce niveau, une personne peut briser le contrat si elle considère ces règlements comme destructeurs;
  - Étape 6 :** les principes éthiques universels; la distinction entre le bien et le mal se fait selon les valeurs ou les principes généraux et universels. L'observation de ces principes peut amener à contrevenir aux obligations légales.

Carol Gilligan compare les questions de développement moral liées au sexe, pour affirmer que les garçons forment leurs jugements moraux à partir de l'éthique de la justice et non en fonction des relations et de la responsabilité. William Damon, auteur de *The Social World of the Child*, avance que c'est entre 10 et 18 ans que l'être humain est le plus susceptible de progresser dans son jugement moral<sup>15</sup>.

En effet, c'est à cet âge que convergent d'autres facteurs de développement tels que le début du développement cognitif permettant la pensée abstraite; le développement psychologique permettant aux jeunes de remettre en question les règlements, la norme et les valeurs; et leur bagage sans cesse grandissant d'expériences personnelles.

Le jugement moral prend de l'importance avec l'âge, mais il varie selon la situation, le tempérament de l'enfant, son humeur du moment et la culture dans laquelle il baigne. Nancy Eisenberg, auteure de *The Development of Prosocial Behaviour*, identifie six niveaux de jugement moral, résumés de la manière suivante<sup>16</sup> :

<sup>15</sup> Damon, William. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco, Jossey-Bass.

<sup>16</sup> Eisenberg, Nancy. (1982). *The Development of Prosocial Behaviour*, New York, New York Academic Press.

1. **jugement égocentrique** (la personne ne se soucie des conséquences d'une situation que dans la mesure où elles l'affectent personnellement);
2. **jugement axé sur les besoins des autres** (la personne se montre soucieuse de ces besoins même s'ils entrent en conflit avec les siens);
3. **jugement stéréotypé et axé sur l'approbation** (la personne a une image stéréotypée de la bonté et de la méchanceté, des actes corrects et incorrects; souvent aussi, elle cherche à se faire bien voir; mode de fonctionnement courant chez certains enfants d'âge scolaire et certains adolescents);
4. **jugement empathique** (la personne témoigne de l'empathie, sait se mettre à la place des autres; elle peut aussi être consciente du fait qu'aider les autres est bon pour soi et que l'inverse peut susciter un sentiment de culpabilité; mode de fonctionnement prédominant chez beaucoup d'adolescents);
5. **principes partiellement intériorisés** (le choix d'aider ou non les autres fait intervenir des valeurs telles que le souci des droits des autres ou le sens des responsabilités, même si ces valeurs peuvent ne pas être entièrement claires dans l'esprit de la personne);
6. **principes fortement intériorisés** (le choix de la personne d'aider ou non l'autre repose sur des valeurs auxquelles elle croit profondément).

Les enfants doivent être considérés comme des êtres humains dont la présence et l'apport sont précieux dès maintenant, et non en prévision de ce qu'ils vont devenir. Le programme Racines de l'empathie insiste sur l'importance de la toute petite enfance et de l'élève à l'âge qu'il a actuellement. On y insiste sur la valeur intrinsèque des enfants et on les y apprécie pour ce qu'ils sont d'ores et déjà.

✳ L'adjectif « puéril », dont la connotation est négative, se distingue de l'adjectif « enfantin », à connotation positive. Il ne faut pas considérer la puérité comme négative, car cela revient à dévaloriser l'enfant.

## L'amitié

Les amitiés des enfants sont importantes pour leur développement à la fois affectif et social. Les activités du programme Racines de l'empathie s'ajoutent à toutes les occasions d'encourager les amitiés entre les enfants de la classe. À l'enfance en effet, la fréquentation d'un ami ou d'une amie sincère protège contre les nombreux maux de la cour d'école. Avec un ami de son bord, l'enfant affronte plus sereinement – puisque quelqu'un a de l'empathie pour lui – des difficultés qui pourraient lui sembler insurmontables autrement.

Dans l'enfance, l'amitié a bien des fonctions. Gottman et Parker en dénombrent six<sup>17</sup> :

1. la camaraderie
2. la stimulation
3. le soutien physique
4. le soutien du moi
5. la comparaison sociale
6. l'intimité, l'affection

<sup>17</sup> Gottman, J.M. & Parker, J.G. (1987). *Conversations With Friends*. New York, NY, Cambridge University Press.



Un véritable ami se retient des deux mains. *Proverbe nigérian*

Robert Selman, auteur de « The Child as Friendship Philosopher » dans *The Development of Children's Friendships* (éditions Asher and Gottman), avance que l'idée de l'amitié que se font les enfants évolue selon quatre stades<sup>18</sup>. Ceux-ci sont le reflet des fonctions énoncées plus haut. Voici ces stades :

**Camaraderie spontanée** (maternelle) :

l'amitié est définie par la proximité; entre enfants qui habitent dans le quartier ou fréquentent la même garderie.

**Aide à sens unique** (premières années d'école) :

l'ami ou l'amie de l'enfant est une personne qui le connaît, c'est-à-dire qui sait à quoi il aime jouer et ce qu'il n'aime pas faire.

**Collaboration harmonieuse** (dernières années du primaire) :

conscience naissante de la réciprocité de l'amitié; souplesse face aux préférences des autres. Les amitiés ont tendance à ne pas durer très longtemps et peuvent être un remède à la solitude et à l'ennui.

**Relations intimes et réciproques** (fin de l'enfance, début de l'adolescence) :

intimité et soutien mutuel sont introduits dans l'amitié, les amis pouvant passer au travers des conflits sans que la relation en souffre.

## L'intimidation et l'agressivité

L'intimidation consiste à abuser de son pouvoir social de manière répétée. C'est une forme de violence. Elle peut être d'ordre physique, affectif ou verbal. Elle peut prendre la forme d'insultes (portant en particulier sur l'ethnie, la race ou la religion), de taquineries, de moqueries, de menaces, de coups, de vols, d'extorsions d'argent (taxage), d'agressions, de poussées, de crocs-en-jambe, de bousculades par un groupe ou encore de pressions intimidantes au sens large. Les insultes tournent souvent autour de l'apparence physique ou du sexe de la personne, ou encore elles ont des relents d'homophobie. En voici des exemples typiques : « salope », « fif », « chinetoque », « gros tas », « Paki ». Le programme Racines de l'empathie aborde sans cesse les questions de l'intimidation et de l'injustice. Le thème 4 permet, certes, de traiter en détail de l'intimidation, mais nous espérons en fait que la sensibilité et l'éducation à l'intimidation seront présentes d'un bout à l'autre du programme. Par ailleurs, la démarche de Racines de l'empathie ne consiste pas tant à parler de « victimes » et d'« agresseurs », que de ce que les enfants considèrent comme juste et équitable. Les enfants qu'on intimide se sentent souvent isolés et rejetés par leurs pairs.

<sup>18</sup> Selman, Robert. (1981). « The child as friendship philosopher », dans Asher, S. & Gottmann, J., *The Development of Children's Friendships*, New York, NY, Cambridge University Press.



Certains enfants intimidés semblent vulnérables, parce qu'ils manquent de confiance en eux et sont sujets à l'anxiété. D'ailleurs, l'intimidation renforce un sentiment d'anxiété ou un manque de confiance préexistant. Les enfants victimes d'actes d'intimidation répétés souffrent souvent de maux de tête ou de ventre et peuvent rechigner à se rendre à l'école. Ils souffrent sur le plan affectif. Or, ces enfants étant peu entreprenants en général, on ne doit pas leur demander de se sortir seuls de leurs problèmes : les adultes de l'école doivent mettre en place une politique de lutte contre l'intimidation effective dans tout l'établissement. Lorsque les adultes qui font partie de la vie des enfants savent voir que ceux-ci ont besoin d'une protection et s'assurent qu'ils l'obtiennent, les enfants se sentent soutenus et en sécurité. On a mis en place une politique pour la protection des employés contre le harcèlement sous toutes ses formes sur le lieu de travail. Les écoles devraient toutes disposer d'une politique du même type. En effet, une partie du désespoir des enfants intimidés leur vient d'un sentiment d'impuissance. Un enfant à la recherche de tranquillité et d'un avenir serein peut finir par manquer l'école ou demander à se faire transférer dans un autre établissement. Dans les cas extrêmes, certains élèves intimidés ont été tellement déçus qu'ils se suicident à l'adolescence.

L'institutrice de Racines de l'empathie doit se familiariser avec la politique de l'école (par des programmes pour la sécurité à l'école ou la lutte contre l'intimidation) et elle doit utiliser les termes en usage dans l'établissement. Dans le cas où il n'existe pas de politique de ce type, elle doit aborder la question avec son mentor. Il est indispensable qu'elle s'élève contre tous les actes d'intimidation qui pourraient se produire au cours d'une visite de Racines de l'empathie. Qu'un élève en dénigre un autre – en le traitant de « nul », par exemple – ou lui prenne sa casquette, elle se doit de lutter contre la cruauté. L'absence de réaction reviendrait à excuser l'acte d'intimidation.

L'intimidation prive les enfants de la confiance nécessaire dans tous les aspects de leur vie. Elle les dépouille de leur pouvoir social et compromet leur aptitude à l'apprentissage. Un enfant victime d'intimidation dans l'autobus qui le conduit à l'école est démoralisé pour le restant de la journée.

Des études montrent que l'intimidation touche un enfant sur sept. Cela commence généralement à ses 8 ans. Habituellement, les enseignants ne sont pas témoins de ces actes qui ne font pas d'éclats et ont lieu hors de la classe. Une partie d'entre eux sont commis dans l'autobus ou dans la cour de récréation. Il peut s'agir d'incidents aussi banals – en apparence – que de se faire prendre sa casquette sans pouvoir la récupérer. En général, les filles intimident par l'exclusion, des affronts, des railleries ou des regards désobligeants. Quant aux garçons, ils ont davantage recours à la force physique.

Une étude menée à Toronto a donné les résultats suivants<sup>19</sup> :

- 20 p. cent des élèves disaient avoir été victimes d'intimidation plus d'une ou deux fois au cours du trimestre;

19 Ziegler, Suzanne. et Rosenstein-Manner, Merle. (1991). « Bullying at School : Toronto in an International Context », Toronto District School Board.

- 15 p. cent des élèves reconnaissent en avoir intimidé d'autres plus d'une ou deux fois au cours du trimestre;
- 23 p. cent des garçons et 8 p. cent des filles ont signalé des actes d'intimidation;
- les garçons étaient aussi susceptibles d'être intimidés que les filles;
- les enseignants et les parents n'étaient pas au courant des difficultés de certains élèves;
- 90 p. cent des élèves indiquaient qu'il leur était désagréable d'assister à un acte d'intimidation.

L'étude se penche également sur le secret qui entoure les situations d'intimidation (pourquoi les adultes ne sont-ils pas au courant et pourquoi les victimes ne les signalent-elles pas?). D'après ses résultats, les élèves peuvent :

- craindre les « agresseurs » à la suite de menaces;
- avoir honte de demander de l'aide;
- être traités de rapporteurs, de porte-panier;
- estimer qu'il n'y a rien à faire contre l'intimidation.



Dans les écoles d'Amérique du Nord, l'intimidation est un problème endémique. Or, les pays scandinaves ont réussi à réduire le nombre de cas grâce aux efforts concertés de toute la communauté. Pourquoi ne pas exiger que cesse l'intimidation?

Les enfants empathiques se sentent mal lorsqu'ils sont témoins d'actes d'intimidation; il leur arrive alors d'intervenir. Dans une classe Racines de l'empathie où les élèves ont bien assimilé le vocabulaire des sentiments et des émotions, il y a moins de chances d'assister à des actes d'intimidation. De même, les élèves y sont plus à l'aise pour intervenir lorsqu'ils sont témoins de tels actes. Dans nos classes, les élèves ont une opinion consensuelle de l'injustice sociale que représente l'intimidation; en conséquence, ils s'y sentent armés pour dire à l'agresseur de rendre la casquette ou de laisser l'enfant participer au jeu. Pour empêcher un jeune enfant de devenir « agresseur » ou « victime », une chercheuse recommande<sup>20</sup> :

- de bien asseoir la confiance en lui de l'enfant (par des relations de confiance chaleureuses);
- d'encourager chez lui les aptitudes nécessaires pour se faire des amis (collaboration, partage, respect des pairs);
- d'essayer de l'aider le plus possible à tolérer la frustration et à maîtriser ses pulsions (par l'acceptation des limites définies par d'autres);
- aux parents, de surveiller le comportement de l'enfant, ainsi que ses fréquentations et amis.

Les cas d'intimidation se rencontrent lorsque les enfants ne se sentent pas responsables de ce qu'ils font ressentir aux autres. Racines de l'empathie aide les enfants à prendre réellement conscience de leurs propres sentiments, pour qu'ils puissent ensuite comprendre ceux des autres et y réagir. Le programme leur offre le contexte de liberté et le vocabulaire nécessaire pour accéder à cette connaissance.

<sup>20</sup> Ibid.



L'intimidation meurtrit l'âme.

## Le comportement prosocial

Au fur et à mesure des discussions avec les élèves sur ce que ressent une personne intimidée et sur la manière de lui exprimer son empathie, on constate que leur comportement change graduellement. En classe, on remarque de plus en plus de collaboration et de soutien; les élèves en viennent à ne plus tolérer la cruauté et ils sentent qu'ils ont le pouvoir, en tant que groupe, de lutter contre les injustices. Bref, ils adoptent un comportement prosocial (voir les fonctions de l'amitié dans la section précédemment consacrée à ce sujet).



Si les élèves ont le sentiment que leur milieu d'apprentissage est juste, ils deviennent justes eux-mêmes.

La littérature scientifique montre que la réaction empathique de peine est un élément de stimulation prosociale plutôt qu'une réaction égoïste, et ce, pour plusieurs raisons : elle est causée par le malheur d'autrui; l'un des principaux objectifs de l'observateur qui réagit est d'aider; enfin, la gratification de l'observateur dépend de l'aide apportée à autrui<sup>21</sup>. Par ailleurs, on considère que la connaissance joue un rôle dans l'empathie; un processus cognitif « sert la composante stimulatrice de l'empathie puisque [l'observateur]... s'implique dans l'évaluation des remèdes à apporter, le cas échéant, pour aider l'autre personne<sup>22</sup>. »

Le comportement prosocial est également lié à l'estime de soi – la manière dont les enfants se voient. Il y a différents niveaux : la manière de se voir en tant qu'être social, en tant que personne physique (ce qui comprend les aptitudes pour le sport et la danse, et l'agilité, aussi bien que l'apparence physique) et en tant qu'« apprenant »<sup>23</sup>. Notre rôle ici consiste à encourager les enfants à se voir sous un jour favorable.

L'image de soi d'un enfant dépend beaucoup de la place qu'il occupe au sein de sa famille et de la manière dont sa famille le considère. Pour comprendre qui il est et quelle est sa place, l'enfant a besoin de l'amour inconditionnel de son parent, de l'expression de son amour pour lui – et pas pour son apparence physique, un acte isolé ou une grande réalisation –, comme dans les mots « je t'aime pour ce que tu es, tout simplement ».

21 Hoffman, Martin L. (1977). « Empathy, Its Development and Prosocial Implications », Nebraska Symposium on Motivation, University of Michigan.

22 Ibid.

23 Selman, Robert L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding : Developmental and Clinical Analyses*, San Diego, Academic Press.

\* Dans de nombreuses sphères de la vie, on est accepté si on satisfait à un ensemble de conditions. Dans le programme Racines de l'empathie au contraire, on traite le bébé comme un être immensément précieux, intrinsèquement.

## Profils psychologiques des élèves par âge

L'apprentissage étant fondé sur la relation enseignant-apprenant, les instructrices de Racines de l'empathie se doivent d'être au diapason de l'apprenant. Ainsi, elles doivent absolument savoir ce qui est normal à l'âge des élèves auxquels elles s'adressent, et ce qu'elles peuvent attendre d'eux. Cependant, l'une des prémisses fondamentales du programme consiste à passer outre à la connaissance de ces profils lorsqu'il le faut : en effet, chaque enfant a sa personnalité propre, avec son tempérament, son style d'apprentissage et son bagage d'expériences à lui.

L'objectif des profils présentés ici est de vous donner des paramètres pour vous aider à faire preuve de respect et de compréhension envers les élèves. Il ne s'agit pas de modèles figés du comportement des enfants, mais plutôt de la description à grands traits de certains comportements typiques auxquels s'attendre à différents âges. Ils vous aideront à vous faire une idée de ce qui vous attend et à vous préparer à votre première expérience face à des élèves. Ils sont issus de recherches effectuées sur le développement des enfants et de trente années d'expérience avec des élèves, des parents et des enseignants. Cependant, nous savons que certains enfants n'entrent pas dans le moule : certains bébés marchent sans avoir jamais rampé; certains élèves ne correspondent à aucun profil. Les enfants eux-mêmes exercent une très forte influence sur leur façon de se développer. Nous devons respecter leur tempérament propre et leur milieu de vie, car le tempérament de l'enfant influence davantage son comportement que les traits caractéristiques de tel âge, de tel stade.

Selon le stade où ils se trouvent, les enfants ont des besoins différents et ils pensent différemment. Nous pouvons les soutenir dans leur croissance et leur développement en connaissant leurs besoins et les limites de leur raisonnement.

### Quatre ans

L'enfant de quatre ans est indiscipliné et enthousiaste; il dépasse souvent les bornes. Les enfants de cet âge ont un grand désir de jouer avec des amis. Ils sont extrêmement affectueux avec leurs amis et leur famille.

#### L'enfant de quatre ans :

- teste constamment les limites dans sa quête d'indépendance;
- peut faire beaucoup de tapage et chercher la bagarre;
- a un discours intelligible à 95 p. cent;
- a des sautes d'humeur;
- a parfois des camarades de jeux imaginaires avec qui il converse;
- est vantard et exagère pour se donner le rôle du héros;
- est rapporteur (porte-panier);

Mise à jour : juin 2015

- peut faire de belles bêtises;
- a un niveau de frustration très peu élevé et fait souvent des crises à propos de problèmes en apparence mineurs;
- dort en moyenne dix à douze heures par nuit;
- veut tout le temps être avec d'autres enfants;
- peut se servir de mots et de constructions verbales qui excèdent de loin son entendement;
- peut faire des dessins qui reflètent une nouvelle aptitude perceptivo-motrice et ses limites intellectuelles;
- est à l'âge où on pose des questions et les « pourquoi » dominant;
- a besoin de réponses simples, qui vont droit au but;
- joue avec les enfants du sexe opposé sans réticence;
- est plus indépendant que l'enfant de trois ans, mais a beaucoup de peurs (les chiens, le noir, etc.);
- aime jouer le rôle du bouffon et a tendance à inventer des histoires;
- a souvent du mal à se contenir affectivement, physiquement et verbalement, et peut devenir déchaîné;
- commence à faire des plaisanteries scatologiques;
- donne dans la grossièreté, ce à quoi il faut réagir comme à toute autre exubérance;
- adore les histoires vraies le concernant;
- croit à la magie, à la fée des dents et aux légendes.

### Cinq ans

À cinq ans, on vit la période dorée de la petite enfance. La plupart des enfants de cinq ans sont heureux, sûrs d'eux, d'humeur égale, optimistes et charmants.

#### **L'enfant de 5 ans :**

- a une perception encore fragile de la réalité; donc, apprécie les histoires qui dépeignent des situations connues de lui;
- a besoin de règles, parce qu'elles lui fournissent un cadre rassurant;
- invente des jeux de rôle ayant souvent pour base une émission télévisée;
- montre qu'il est préoccupé par les relations entre individus (joue souvent « à la maison » ou « à l'école »);
- n'est pas prêt pour les jeux de groupe régis par des règles;
- joue indifféremment avec garçons et filles en groupe;
- n'a habituellement pas appris à négocier ni à faire des compromis;
- est généralement affectueux;
- considère ses parents et ses enseignants comme des figures de l'autorité absolue;
- sait juger de ses propres limites et peut donc s'éviter des déceptions;
- n'est habituellement pas un inquiet;
- est fier de lui et accepte souvent les compliments poliment (« À cinq ans, on est capable de faire ça. »);
- se développe beaucoup intellectuellement;
- a besoin de relativement peu d'exutoires pour ses tensions (mâcher un vêtement, porter la main à la bouche, tapoter avec son stylo);

- dans les histoires, préfère maintenant la comédie et le réalisme à l'imaginaire et à la magie;
- a une meilleure notion du temps et de l'espace;
- commence à perdre ses dents de lait, d'ordinaire à l'approche de ses six ans;
- ne se mouche toujours pas efficacement;
- a toujours besoin du réconfort d'un adulte quand il s'est fait mal;
- peut être tellement absorbé par son jeu qu'il n'arrive pas à temps aux toilettes;
- panique s'il est séparé de son parent dans un magasin.

## Six ans

À six ans, l'enfant est actif et sociable. Ses activités et ses plaisirs priment sur tout le reste. Il est égocentrique, tout en étant très affectueux, et parfois rebelle.

### **L'enfant de six ans :**

- est un « je sais tout » et peut se sentir carrément offensé par la critique;
- peut être affectueux et aimant;
- a souvent un « meilleur ami »; exclut souvent d'autres enfants et est blessant;
- commence à préférer les amis du même sexe que lui;
- travaille par à-coups, n'a pas la persistance qu'on observera plus tard;
- a généralement des réactions de bébé quand il se fait mal ou doit prendre des médicaments;
- est très intéressé par l'autre sexe, ce qui est visible dans ses jeux;
- commence à comprendre la mort et ce qui peut la causer;
- se croit toujours éternel mais sait maintenant que la mort n'est pas réversible;
- est très fier de toutes ses réussites scolaires;
- commence à avoir la notion du temps et comprend mieux le passé;
- se développe intellectuellement et s'intéresse même au Soleil, à la Lune, aux planètes;
- vole souvent des babioles ou de petites sommes d'argent;
- est extrêmement actif, se balance ou s'agite sur son siège;
- peut être maladroit et traîner;
- a besoin de gagner et d'être le premier;
- est souvent autoritaire, péremptoire et très sensible aux affronts, réels ou imaginaires;
- peut avoir des mots blessants (par exemple, « Tu es bizarre » ou « Tu as un sale air »);
- adore généralement sa mère, mais en cas de problème, tout est « de sa faute »;
- mâchouille souvent pour se défouler, le col de son t-shirt par exemple;
- est le centre de son univers;
- a un humour peu subtil, glousse et a des fous rires provoqués par des mots comme « pipi »;
- embarrasse souvent ses parents en faisant l'imbécile ou en cherchant à épater la galerie;
- commence à s'intéresser aux jeux qui comportent des règles ou se jouent à plusieurs;
- peut régresser par périodes en raison du stress que représente l'école à temps plein;
- est pris dans les tempêtes des adaptations nécessaires, trouble qui réapparaîtra probablement au début de l'adolescence.

## Sept ans



L'enfant de sept ans est souvent étonnamment calme, soumis à diverses peurs et généralement inquiet. Il est souvent au bord des larmes. Il peut cependant être très agréable à côtoyer pourvu que l'on comprenne ses sentiments et sa susceptibilité.

### **L'enfant de sept ans :**

- est relativement calme par rapport à l'enfant de six ans;
- est réfléchi et sérieux;
- peut être d'humeur changeante, triste et négatif;
- s'occupe moins activement que l'enfant de six ans; prépare d'avance et réfléchit beaucoup plus;
- est sensible à ce que disent et font les autres plutôt qu'à ce qu'ils pensent;
- se plaint souvent d'être traité injustement et a peur de ne pas être aimé;
- est poli avec les adultes et a de la considération pour eux;
- a perdu l'optimisme confiant du temps où il se pensait capable de tout faire bien;
- est moins impulsif qu'à six ans;
- a souvent l'impression de ne pas avoir de chance;
- est facilement déçu et découragé;
- est à l'un des âges de l'enfance où on est le plus pensif, le plus tourné vers soi et le plus sérieux;
- a un discours souvent plaintif;
- commence à utiliser des « expressions d'adultes » comme « C'était embarrassant »;
- généralement, n'est pas prêt à accepter sa condition de mortel;
- commence à avoir la notion abstraite du bien et du mal;
- s'intéresse à la grossesse et veut connaître l'histoire de sa naissance;
- est lié à son professeur pour réussir à l'école, dans une certaine mesure, tout comme il lui est encore lié du point de vue affectif;
- a peur des méchancetés, des moqueries et du rejet des autres enfants;
- veut être parfait;
- est un élève agréable qui écoute bien;
- comprend plus de choses qu'il n'en donne l'air (on n'a pas toujours conscience de l'intensité de sa réflexion);
- est raisonnable et commence à pouvoir prendre en compte le point de vue de l'autre;
- a beaucoup de peurs, surtout visuelles (le grenier, la cave, le noir, mais aussi la guerre, les cambrioleurs et les personnes cachées sous le lit ou dans le placard); les médias stimulent la peur;
- interprète les ombres comme des fantômes et des sorcières.

### **Huit ans**

L'enfant de huit ans est ouvert, curieux et très sociable. À cet âge, beaucoup d'enfants commencent à se préoccuper du statut social, des vêtements et de l'apparence. Ils passent du temps à évaluer leurs amis, leurs parents, leurs enseignants et eux-mêmes. Il faut les empêcher d'exercer une autocritique trop négative.

### **L'enfant de huit ans :**

- a habituellement une bonne opinion de lui-même;

- est à l'âge où on constate vraiment une séparation entre garçons et filles;
- a tendance à faire des collections;
- est curieux de la nature, des gens et des objets manufacturés;
- commence à s'intéresser à la vie des enfants d'autres cultures (« dans l'ancien temps », « au temps des chevaliers »);
- a dépassé l'étape du « ici et maintenant » et peut envisager l'avenir;
- a davantage confiance en lui que l'enfant de sept ans;
- essaie de découvrir qui il est en jouant des rôles;
- a ordinairement hâte d'être à l'école, surtout pour y rencontrer ses amis;
- est plus intéressé par les autres élèves que par l'enseignante;
- s'évalue et se juge sévèrement;
- est souvent rebuté par les arts plastiques, parce qu'il déplore maintenant le décalage entre ses productions et la réalité;
- est très critique concernant ses propres capacités de lecture et d'écriture;
- pleure et est fréquemment déçu de ce qu'il juge comme de mauvais résultats;
- noue ses amitiés pour des raisons de personnalité davantage que de proximité ou de jeux communs;
- prend confiance en lui en s'éloignant davantage de la maison dans le quartier.

## Neuf ans

À neuf ans, l'enfant semble gagner en indépendance et en maîtrise de soi. Mais il a encore un comportement en dents de scie. Cet âge ne comporte pas vraiment de caractéristiques marquées, puisque les caractéristiques individuelles ont tendance à prendre le pas sur les caractéristiques typiques de cet âge.

### **L'enfant de neuf ans :**

- est très intéressé par sa force et ses aptitudes et veut battre ses propres records;
- adore faire des échanges (cartes de sport, bandes dessinées...);
- aime la compétition dans les jeux;
- aime bien se déplacer seul dans son quartier;
- a la notion du temps, adore porter une montre et fait des efforts pour faire entrer toutes ses activités dans la journée;
- s'intéresse aux choses du passé et aime les biographies;
- a peu de relations avec les enfants du sexe opposé;
- est fier de ses aînés et protège ses cadets;
- est plus calme et plus pensif que l'enfant de huit ans;
- est souvent boudeur et trouve à redire quand les choses ne vont pas comme il veut;
- tapote sur la table ou tripote des objets pour se défouler; suce parfois son pouce;
- ne veut pas goûter les aliments nouveaux;
- tient davantage compte de l'opinion de ses amis que de celle de ses parents;
- aime taquiner et se bagarrer bruyamment (pour beaucoup de garçons), glousser et faire des messes basses (pour beaucoup de filles);
- conteste les règles parentales;
- est loyal et dévoué envers ses amis, les défendant en cas d'ennuis;



- a des préférences très marquées, est critique à l'égard des enfants qu'il désapprouve;
- est moins égocentrique qu'à huit ans, mais a toujours besoin d'une attention particulière;
- est incapable de porter un jugement objectif;
- a besoin d'être structuré et limité, mais doit encore avoir la liberté de jouer;
- veut connaître l'âge de tout le monde;
- s'intéresse à la valeur monétaire des choses.

### Dix ans

Dix ans est considéré comme l'âge de l'équilibre ou du calme, de l'adaptation réussie, des interactions faciles avec l'entourage.

#### **L'enfant de dix ans :**

- est heureux, détendu;
- aime la compagnie, est très aimable avec les adultes et les enfants;
- se remet rapidement d'une déception ou d'une offense;
- aime le jeu;
- est très actif, aime jouer à l'extérieur;
- est très sociable; les amis sont importants, sans que les amitiés soient compliquées ni intenses;
- est sage à l'école;
- a une bonne opinion de l'école et des enseignants;
- a soif d'apprendre, a peur d'être en retard à l'école;
- dit la vérité;
- est excessivement préoccupé par la justice, en particulier dans le règlement des disputes entre frères et sœurs par les parents;
- est en adoration devant ses parents;
- est poli, obéissant, accommodant;
- juge sévèrement la grossièreté;
- aime faire des jeux de mots, mais ne supporte pas les plaisanteries à son sujet.

### Onze ans

Pour beaucoup, onze ans est un âge orageux. L'enfant essaie de voir jusqu'où il fera reculer les limites fixées par l'autorité. À onze ans, on est plus difficile à vivre qu'à dix.

#### **L'enfant de onze ans :**

- est impoli, ergoteur et déraisonnable;
- est d'humeur changeante et pleure beaucoup;
- est agité et nerveux, déborde d'énergie;
- s'intéresse moins au jeu;
- est rêveur à l'école, y a une conduite qui laisse généralement à désirer;
- est critique et exigeant;
- a une bonne maîtrise de lui car il a conscience des choses;
- est rebelle, aime la compétition, a la langue bien pendue;
- est à l'un des âges les plus colériques;

- est à l'un des âges les plus inquiets – à propos de l'école, des devoirs, des retards;
- est craintif, a peur des serpents, des insectes, du vide, de se retrouver seul à la nuit tombée;
- est anti-garçons, pour les filles, et anti-filles, pour les garçons;
- est très émotif, plus hésitant et moins sûr de lui qu'à dix ans;
- est à un âge de croissance rapide, surtout pour les filles (le début de la puberté pour la plupart des filles).

## Douze ans

Douze ans, c'est le retour du beau temps après la tempête des onze ans. L'enfant de cet âge, très sociable, n'est qu'enthousiasme pour les gens et les choses qui l'entourent.

### *L'enfant de douze ans :*

- est confiant et sûr de lui, heureux;
- fait preuve d'une plus grande maturité du point de vue moral; endosse la responsabilité de ses actes pour être bien vu de ses pairs;
- aime bien les phrases à double sens et les blagues cochonnes; a généralement un bon sens de l'humour, très efficace pour insulter les amis;
- craint les moqueries et les rires de ses amis;
- a peur qu'on ne l'aime plus;
- est facile à vivre et raisonnable;
- est à l'âge où les filles commencent à s'intéresser aux garçons;
- a des goûts extrêmement marqués et peut exprimer son rejet fortement;
- est capable d'envisager le point de vue de l'autre;
- n'a pas de peurs exagérées, mais n'aime pas rester seul dans le noir;
- est soucieux pour ce qui touche à l'école;
- est tolérant envers lui-même et les autres;
- réagit à la colère par l'agression physique ou des paroles de colère;
- commence à moins dépendre de sa famille, les amis jouant un plus grand rôle;
- considère ses amis comme plus importants que les adultes;
- est gêné et a l'impression que tout le monde fait attention à ce qu'il porte, fait ou dit.

## Les adolescents de treize à quinze ans

Ces années sont dites « de transition », parce qu'elles sont marquées par un très grand nombre de changements. Les jeunes adolescents se préparent aux études post-secondaires tout en affrontant la puberté et en apprenant à devenir indépendants et à se forger un début d'identité.

### *Les adolescents de treize à quinze ans :*

- ont souvent l'impression que tout le monde les juge d'un œil critique;
- s'engagent rapidement dans des amitiés intenses;
- se regardent beaucoup dans le miroir;
- chahutent souvent dans les lieux publics (garçons);
- ont besoin d'intimité tout en se sentant seuls;
- ont souvent l'impression d'être les seuls dans leur situation et d'être incompris;
- se sentent invulnérables, ce qui les incite parfois à prendre des risques inconsidérés;



- sont sensibles à la critique et se vexent facilement;
- ont besoin de l'amour, de la compréhension et de l'acceptation de leurs parents;
- sont à l'âge où l'on est le plus sensible à l'influence des pairs; ont un immense besoin d'acceptation de la part de leurs pairs;
- s'offusquent des règles et des conseils venant de leurs parents;
- sont à la recherche de liberté, d'indépendance et d'occasions de décider par eux-mêmes;
- se conforment à la façon de s'habiller, de parler, de penser et de se comporter de leurs amis;
- deviennent temporairement maladroits;
- ont la critique facile envers leurs parents (style vestimentaire, coupe de cheveux et relations avec les amis);
- ont des préférences très marquées;
- se tiennent sur la défensive lorsqu'on les questionne;
- prennent certaines personnes pour modèles, ont des héros;
- se demandent s'ils sont normaux;
- s'inquiètent beaucoup – à propos de ce qu'ils peuvent dire ou faire, des examens et du passage dans la classe supérieure, de qui les aime, des disputes avec les amis;
- ont des sautes d'humeur fréquentes et inattendues;
- sont timides, enclins à l'autocritique, facilement gênés.

## VI. MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Pour bien enseigner les notions du programme, il est essentiel de comprendre l'une de ses valeurs fondamentales : les élèves ont un rôle à jouer dans leur apprentissage. Nous les considérons comme des personnes avec des intuitions, des expériences de vie et des sentiments extrêmement importants et précieux. Nous attachons beaucoup d'importance au style d'apprentissage des élèves, à leur tempérament et à leurs talents.



Les élèves qui participent au programme disent qu'ils ne se sentent jamais bêtes, qu'on les écoute et que les activités sont « géniales ».

### *Les styles d'apprentissage*

En accordant toute notre attention aux styles d'apprentissage, nous saluons les différentes manières d'apprendre et nous reconnaissons qu'il existe plusieurs façons d'enrichir ses connaissances. En effet, tout le monde n'assimile pas les connaissances de la même manière ou en empruntant la même voie.

### **Les intelligences multiples**

La théorie des intelligences multiples de Howard Gardner rend hommage à différents talents et aptitudes en les décrivant comme des formes d'intelligence<sup>24,25</sup>. L'auteur rejette l'idée reçue selon laquelle l'intelligence ne serait que du domaine des compétences mathématiques et logiques d'une part, et langagières d'autre part. Il distingue au contraire les types d'intelligence suivants :

#### **Linguistique**

- intelligence des mots
- écrivains, journalistes, avocats, conteurs

#### **Logico-mathématique**

- intelligence des nombres et logique
- aptitude à raisonner de manière logique, à compléter les suites de nombres, à ranger les choses en séquence, à voir les liens de cause à effet, à résoudre les problèmes
- souvent programmeurs, scientifiques, comptables

#### **Spatiale**

- aptitude à voir en pensée et à déplacer les objets dans sa tête
- personne qui a une représentation mentale des objets et les voit bouger
- architectes, artistes, ingénieurs mécaniciens, photographes, pilotes, joueurs d'échecs

#### **Musicale**

- aptitude à produire et à apprécier rythmes, mélodies et harmonies
- musiciens et personnes qui « ont de l'oreille »

24 Gardner, Howard. (1997). *Les formes de l'intelligence*, Paris, Éditions Odile Jacob.

25 Gardner, Howard. (1996). *Les intelligences multiples, Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Éditions Retz.



**Corporelle-kinesthésique**

- intelligence du soi physique
- aptitude à maîtriser les mouvements du corps et à manipuler des objets avec adresse
- athlètes, artisans, mécaniciens, chirurgiens

**Interpersonnelle**

- aptitude à travailler avec les autres, à s'entendre avec eux et à les comprendre
- capacité de reconnaître et de réagir à l'humeur, au tempérament et aux désirs des autres
- personne qui peut voir le monde du point de vue de l'autre

**Intrapersonnelle**

- capacité de reconnaître et de comprendre ses propres sentiments
- personne qui peut avoir tendance à l'introspection et à la méditation, mais peut aussi être très indépendante et faire preuve d'autodiscipline

**Naturaliste**

- Gardner a récemment ajouté ce huitième type d'intelligence, qui est l'intelligence de la nature et de l'environnement, et le talent pour s'occuper des animaux ou des plantes.

Parmi ces intelligences, c'est habituellement aux intelligences *linguistique* et *logico-mathématique* qu'on accorde le plus de valeur. Dans *Racines de l'empathie*, nous nous intéressons particulièrement aux intelligences *intrapersonnelle* et *interpersonnelle*, mais nous avons des occasions de solliciter toutes les intelligences. Prenons par exemple l'intelligence linguistique : le programme repose sur la discussion. Les élèves se parlent, échangent leurs opinions, écoutent, lisent et écrivent. Par ailleurs, pour les apprenants à l'intelligence principalement corporelle-kinesthésique, nous avons prévu des déplacements (du sol au pupitre, du groupe classe au petit groupe). L'intelligence logico-mathématique, elle, est sollicitée pour la résolution de problèmes et pour des activités de comparaison, de calcul, de prédiction ou de mesure. Quant à l'intelligence spatiale, les élèves y font appel lorsqu'ils se représentent mentalement des choses pour créer des dessins.

Le programme accorde une grande valeur à l'intelligence intrapersonnelle : nous encourageons les élèves à réfléchir souvent. Cette intelligence est en lien étroit avec l'un des credos du programme : il faut se connaître soi-même avant de pouvoir connaître les autres. Enfin, *Racines de l'empathie* tire un grand parti de l'intelligence interpersonnelle, puisque nous invitons les élèves à adopter un comportement prosocial. Pour cela, nous leur demandons constamment de participer, de s'exprimer, de poser des questions et d'accorder de l'importance aux relations résultant de ces actes.

**Les styles d'apprentissage en classe**

Les cours doivent être prévus aussi pour les élèves qui ne tiennent pas en place, ayant peut-être une intelligence corporelle-kinesthésique; ou encore pour les apprenants à la mémoire auditive, qui peuvent désirer chanter leurs tables de multiplication. Les « visuels » quant à eux sont motivés par l'image; il faut leur faire voir le thème du cours en plus de le leur faire entendre.

Tous les cours de Racines de l'empathie doivent tenir compte de ces trois manières d'apprendre en donnant à tous les enfants l'occasion de bouger, de parler, de dessiner, etc.

Or, si nous, et les élèves, nous rendons compte que les différents styles d'apprentissage sont tous acceptables, les enfants se permettent alors beaucoup plus de choses. Cette connaissance des styles d'apprentissage peut les aider chez eux lorsqu'ils tentent d'expliquer à leurs parents qu'ils font mieux leurs devoirs affalés dans un fauteuil avec une collation qu'assis à une table. Notre explication des styles d'apprentissage contribue à faire comprendre aux enfants qui ils sont et comment ils apprennent. Mieux ils se comprennent, plus ils seront compréhensifs.

## *La gestion de la classe*

Dans la classe, nous essayons de travailler « autour de » l'enseignante et de respecter le système qu'elle y a instauré. Il est important de parler de la répartition des tâches et des responsabilités avec l'enseignante dès le départ, et au fur et à mesure que les problèmes se présentent. Il faut déterminer par exemple qui règlera les problèmes de discipline éventuels, qui demandera l'attention de la classe, quel rôle jouera chacune de vous dans la bonne marche des cours.

Il y a un certain nombre de trucs pour obtenir le silence et l'attention des élèves :

- nous leur rappelons leur façon d'observer le bébé dans le calme et le silence pour ne pas lui faire peur ni le déranger. Les élèves se remémorent alors rapidement ce contexte de calme et ils adoptent le comportement souhaité;
- nous modulons notre voix pour attirer leur attention et leur fournir un modèle (en parlant à voix basse, par exemple);
- nous nous servons de comptines ou de chansons, ou encore de nos mains, pour faciliter les transitions entre les activités et pour obtenir l'attention.

Les plus jeunes élèves finissent par s'ennuyer quand on leur demande de rester assis trop longtemps sans bouger. Ainsi, si vous sentez au cours d'une discussion que l'intérêt des élèves s'émousse, passez à un exercice plus actif : une chanson à gestes, une comptine où l'on bat des mains (à offrir plus tard au bébé), des étirements debout. Essayez alors de faire le lien entre ces activités et le développement du bébé : dans le cas d'une chanson où l'on bat des mains ou tape des pieds au sol, par exemple, évoquez le moment où le bébé sera capable de faire ces mêmes mouvements. Faites imaginer aux élèves la réaction du bébé s'il les voyait ainsi occupés.

Avec les élèves plus âgés, vous pourriez être surprise de l'enthousiasme que suscitent certaines activités que vous pensiez très puérides. Ainsi, la plupart des élèves aiment qu'on leur fasse la lecture, même celle d'un livre pour les enfants d'âge préscolaire. Pour modifier le rythme, invitez des élèves à lire à voix haute au reste du groupe (vous leur aurez donné le temps de répéter auparavant). Beaucoup de classes aiment bien réciter des comptines au bébé, et l'accueillir et lui dire au revoir en chanson. Cependant, vous devrez peut-être chanter seule si vous sentez les enfants réticents. Pour mettre à l'aise les élèves les plus âgés, traitez-les comme les jeunes adultes qu'ils sont. Faites en sorte qu'ils se sentent un peu comme vos pairs : parlez de leurs



responsabilités envers leurs frères et sœurs cadets ou les jeunes enfants qu'ils gardent peut-être; demandez-leur fréquemment ce qu'ils veulent faire plus tard ou s'ils ont vécu la situation dont vous parlez. Par ailleurs, beaucoup d'enfants de cet âge aiment bien se souvenir de leur petite enfance et poser des questions à ce sujet aux membres de leur famille. Invitez donc les élèves à raconter des anecdotes qui s'y rapportent, en respectant les hésitations des jeunes qui n'ont peut-être pas eu le meilleur des départs dans la vie.

La présence d'un bébé entraîne des situations que les élèves peuvent trouver gênantes, délicates ou hilarantes; par exemple, l'allaitement ou un changement de couche. Nous y remédions en préparant les élèves à la visite de la famille. Nous décrivons la situation, en invitant même les élèves à rire à ce moment-là, et nous ajoutons : « Je comprends pourquoi tu glousses maintenant, mais il ne serait pas correct que tes rires mettent quelqu'un mal à l'aise. » Ou bien : « Si nous rions pendant que le papa change la couche du bébé, comment se sentira-t-il à cause de nous? »

## *À propos de l'allaitement maternel*

Le programme Racines de l'empathie accorde une grande valeur à l'allaitement maternel. Lorsque les femmes enceintes s'inscrivent au programme, nous leur demandons si elles ont l'intention d'allaiter et leur expliquons que notre présence dans la classe nous permet de faire passer des messages de santé publique de manière universelle. Cependant, il n'est pas question d'imposer notre préférence pour l'allaitement au sein à une mère qui a fait le choix du biberon pour une raison quelconque. À chaque niveau d'enseignement, nous faisons imaginer aux élèves (avant la visite de la famille) la manière dont le bébé sera nourri. Avec la mère, nous évoquons un malaise éventuel vis à vis de l'allaitement en classe.

Quel que soit le niveau d'enseignement, les connaissances des enfants sur l'allaitement maternel sont très variables; leur attitude par rapport à lui varie également. Si la mère doit allaiter en classe, les élèves doivent donc être préparés, et ce, durant la visite préparatoire du Thème 1. Dans les groupes de très jeunes élèves, vous aurez tout intérêt à demander si certains connaissent un bébé allaité au sein : un frère ou une sœur, un cousin ou une cousine, ou simplement un bébé de leur entourage. Recueillez les renseignements fournis par les élèves en les complétant éventuellement. C'est l'occasion de rappeler aux enfants que les ricanements de timidité ou de gêne peuvent embarrasser la mère et qu'ils doivent toujours être attentifs aux réactions que leurs actes peuvent susciter chez les autres.

Nous vous encourageons à parler avec les élèves des problèmes entourant l'allaitement maternel. Avec les plus âgés, par exemple, il n'est pas rare que la discussion tourne autour du manque de soutien accordé à l'allaitement maternel dans les sociétés occidentales, comme on le constate sur le lieu de travail ou dans les lieux publics, où l'allaitement est encore mal perçu. Beaucoup de nos élèves les plus âgés sont outrés par le grand nombre de difficultés auxquelles peut se heurter une mère qui a fait le choix de la meilleure alimentation possible pour son bébé en le nourrissant au sein. Avec ce thème, nous avons l'occasion de sensibiliser toute une génération d'enfants à des questions de droit et de justice sociale. En effet, les élèves qui ont atteint le niveau de la pensée

abstraite sont capables de réfléchir aux politiques mises en place pour faciliter la conciliation travail-famille, dont le but ultime est de soutenir le développement optimal du nourrisson. Avec les élèves les plus âgés, on aborde souvent les questions du congé de maternité, de la possibilité pour la mère de tirer son lait sur le lieu de travail puis de le réfrigérer, du congé de maladie accordé au parent qui reste à la maison avec son enfant malade, ainsi que de toute une série de questions d'argent. Lors des discussions touchant l'allaitement maternel, nous demandons aux mères d'aborder franchement les détails pratiques avec les grands élèves. Cette franchise est de mise puisqu'ils sont la prochaine génération de parents. Nous pouvons alors démystifier le sujet en montrant aux élèves qu'il est possible de résoudre les difficultés entourant l'allaitement en s'informant et en obtenant le soutien des professionnels de la santé. Les parents qui veulent réussir dans leur tâche se heurtent à des difficultés qui tiennent en partie au fait qu'ils ignorent ce qu'est le comportement ou le développement normal et attendu, ainsi que la manière de trouver de l'aide au moment voulu. Lorsqu'on parle de l'allaitement maternel avec les élèves, quel que soit le niveau scolaire, il est question des neurosciences. Nous expliquons l'importance du contact peau à peau pour le câblage du cerveau du nourrisson; les élèves apprennent que l'allaitement maternel fournit un accès multisensoriel au cerveau; ses bienfaits concernent autant le nourrisson lui-même que la relation parent-nourrisson.

Dans les classes multiculturelles, nous respectons toujours la sensibilité des diverses croyances religieuses et culturelles et les attitudes face à l'allaitement maternel. Par exemple, certains de nos élèves musulmans de sexe masculin sont extrêmement mal à l'aise vis à vis de l'allaitement en public; il faut donc les prévenir à l'avance et discuter avec eux pour que leurs émotions aient pu s'exprimer avant qu'ils se retrouvent face au bébé qui s'alimente. Au début de l'année, nous faisons parvenir aux familles de nos élèves une lettre qui décrit brièvement le programme et parle de la possibilité de l'allaitement en classe; les familles qui pourraient s'en inquiéter ont ainsi l'occasion d'y réfléchir à l'avance. Nous parlons alors avec les élèves de la manière de remédier à une éventuelle gêne ou timidité la première fois qu'ils verront la mère allaiter. Les élèves eux-mêmes proposent des solutions : « regarder ailleurs », « faire comme si de rien n'était », « se souvenir que le bébé est en train de prendre son repas » ou « se dire que c'est ainsi que la nature a prévu de nourrir les bébés ».


Nous avons observé qu'à la fin de l'année dans une classe où le bébé a été nourri au sein, les élèves parlent sans gêne et avec facilité de l'allaitement maternel et ils en pensent généralement du bien.

## *L'apprentissage coopératif*

La structure de la classe a tendance à se conformer à celle du pouvoir social. En 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du secondaire), par exemple, les garçons ont tendance à dominer. Mais l'apprentissage coopératif permet de mieux répartir ce pouvoir social : avec ce mode de fonctionnement, les élèves travaillent à obtenir une opinion consensuelle. Plutôt que la compétition ou la docilité, nous valorisons l'apport de chacun et la collaboration. Les visites de la famille et de l'institutrice fournissent aux élèves une expérience concrète en trois dimensions, celle de la vraie vie. Tous




les enfants tirent leur propre expérience de la visite, mais chacun d'entre eux a la faculté de la comprendre, quelles que soient sa langue, sa culture et son expérience.

 Plutôt que de faire mieux, nous essayons de faire ensemble.


Dans les cours de Racines de l'empathie, aucun élève n'a plus de pouvoir social que les autres. Aucune des questions que posent les enfants n'est jamais considérée comme stupide. Et en général, il n'y a pas une bonne réponse à une question, mais plusieurs. Le contact avec un bébé suscite un apprentissage qui n'est absolument pas intimidant : les enfants n'ont pas à se sentir exposés quand ils répondent à une question, proposent une idée, posent une question ou créent un dessin ou un texte. Nous faisons sentir à chacun que sa contribution est inestimable. Nous voulons faire entrer le respect dans la manière dont les enfants travaillent et vivent ensemble.

**Pour avoir une société empreinte de civisme, commençons par des classes empreintes de civisme.**

On demande souvent aux élèves de prouver ce qu'ils savent. Racines de l'empathie les invite au contraire à montrer qui ils sont. Mais cela n'est possible qu'en laissant les enfants résoudre des problèmes ensemble, parvenir à un accord et faire preuve de créativité, et en créant les conditions favorables à ces résultats. En fait, c'est moins la connaissance des faits par les élèves qui nous intéresse que leur maturation affective et leur capacité de résoudre les problèmes.

 « L'imagination est plus importante que la connaissance » —*Albert Einstein*

Le groupe devrait offrir à l'élève un espace sûr pour réfléchir de manière courageuse, créative et directe – un lieu où il puisse exprimer sans réserve ce qu'il pense et ressent. Il faut bannir de la classe toutes les paroles blessantes, tous les commentaires et regards méprisants. Les enfants doivent savoir ce que c'est que d'être écouté et ils doivent pouvoir entendre leurs propres idées exprimées. D'ailleurs, s'ils écoutent les autres exprimer leur point de vue et leurs sentiments, ils auront des repères pour les leurs propres.

 La préadolescence est une période particulièrement solitaire. Trop souvent, les enfants ont l'impression de se trouver sur un « îlot affectif ». Il faut leur envoyer des canots de sauvetage qui les ramènent sur un rivage plus sûr et moins solitaire.


## *Les stratégies pour la formation de groupes*

Racines de l'empathie encourage la collaboration, l'apprentissage coopératif et la résolution de problèmes en groupe grâce à de nombreuses activités qui demandent de travailler en groupe : les élèves travaillent ensemble, s'écoutent les uns les autres, résolvent des problèmes collectivement

et réussissent à se mettre d'accord. Mais pour travailler en groupe, il y a certaines règles à respecter :


- écouter la personne qui parle;
- donner à chacun l'occasion de s'exprimer sans être interrompu;
- ne pas qualifier de « bonne » ou de « mauvaise » telle ou telle réponse;
- ne pas parler pendant trop longtemps, car on risque sinon de se faire rappeler à l'ordre poliment;
- ne pas rire du locuteur, à moins que son humour ne soit intentionnel, bien sûr.

Au cas où les élèves auraient besoin de se faire mieux expliquer certaines de ces règles, donnez-leur des exemples de mauvaise écoute en mimant : bâillez, étirez-vous, détournez le regard, faites des bruits gênants, affalez-vous sur le pupitre. Puis, mimez le bon auditeur : regardez la personne qui parle, ayez l'air intéressé, n'interrompez pas, asseyez-vous droit pour écouter attentivement. Vous pouvez aussi afficher ces règles ou en faire le rappel oral périodiquement tout au long de l'année, avant le début d'un travail en groupe.

 Il est presque certain qu'à un moment donné, la discussion va dégénérer dans l'un ou l'autre des groupes. Mais vous pouvez compter sur la vigilance de l'enseignante, qui surveille les « points chauds ».

Le fait de placer les enfants dans des groupes différents du groupe classe habituel permet de remanier la hiérarchie. Des enfants qui n'avaient auparavant jamais joué le rôle de leaders peuvent le faire dans un nouveau regroupement où la structure du pouvoir n'est pas encore fixée. Par ailleurs, beaucoup d'enfants n'ont pas assez confiance en eux pour s'exprimer en classe; ils ont peur de faire une faute ou d'être raillés. Avec Racines de l'empathie, ces enfants ont l'occasion de jouer un rôle prépondérant, puisqu'ils seront chacun leur tour le porte-parole du groupe. Lorsque les élèves ont compris qu'ils doivent rapporter l'opinion du groupe et non la leur propre, et qu'on ne se moquera pas d'eux parce que ce n'est tout simplement pas permis, même le plus timide se lance.

Faites en sorte que chaque élève ait au moins une chance d'être le ou la porte-parole de son groupe. Pour ne pas oublier qui a déjà eu son tour, vous devrez peut-être prendre des notes; cochez simplement le nom de l'élève porte-parole sur la liste de la classe.

 Pour encourager un enfant timide, qui a une petite voix, demandez à la classe de faire le silence et d'écouter attentivement « parce que Marie ne parle pas fort », plutôt que de demander à Marie d'élever la voix.

Lorsqu'on les laisse s'organiser, les élèves ont tendance à former toujours les mêmes groupes ou à s'asseoir avec leurs amis, ce qui peut amener certains enfants à se sentir isolés. Il vaut donc toujours mieux former les groupes pour eux. Nous nous assurons par la même occasion que les groupes sont hétérogènes; ainsi, les élèves ne sont pas regroupés par aptitudes, âge, intérêts ou sexe. Dans certaines classes, les groupes existent déjà, les élèves étant assis autour de quelques

tables. Vous pouvez vous servir de ces regroupements, mais il est également recommandé d'en faire d'autres de temps en temps. Il serait peut-être bon d'en parler avec l'enseignante d'abord. Le nombre idéal d'élèves par groupe est de quatre ou cinq.

Ces groupes peuvent être maintenus de la visite préparatoire à l'après-visite, devenant ainsi eux-mêmes de petites familles. Il faudra cependant les modifier lors de la série de visites suivante, et ainsi pour chaque thème.

Voici quelques manières de former des groupes rapidement, en variant la méthode. Plus tard dans l'année, vous devrez peut-être regrouper des élèves qui ne l'ont jamais été auparavant. Donc, prenez des notes simples (notez les initiales ou les prénoms des élèves du groupe).

### **En attribuant des numéros**

Voici une façon très rapide et facile de grouper les élèves, surtout si vous attribuez les numéros vous-même. Faites le tour de la classe en donnant à chaque élève un numéro de un à six (ou plus, ou moins, selon le nombre de groupes nécessaire). Puis, montrez l'endroit où vous désirez que les « numéros 1 » se regroupent et faites de même pour tous les autres numéros. Vous pouvez aider les plus jeunes élèves en affichant le numéro au mur ou en le faisant tenir par l'un d'entre eux.

### **En attribuant des lettres**

Vous reprenez ici la méthode des numéros, mais en les remplaçant par des lettres. Ce sera plus amusant si les lettres choisies forment un mot; vous ne donnerez pas celui-ci aux élèves, mais vous le leur ferez deviner lorsque les groupes seront formés. La prochaine fois que vous utiliserez la méthode, mélangez les lettres. Choisissez des mots pertinents, tels que « racines », le prénom du bébé ou du parent, « pleurs », « parent » (aucune lettre ne doit être doublée et le mot doit avoir la bonne longueur).

### **Avec des codes de couleur**

Distribuez au hasard des petits morceaux de papier de couleur (autant de couleurs que vous voulez de groupes). Demandez aux « papiers jaunes » de se regrouper à tel endroit; déplacez-vous dans un autre coin et appelez les « papiers bleus », etc. Vous pouvez aussi utiliser des autocollants de couleur, mais ils ont tendance à distraire les élèves et on les retrouve parfois collés un peu partout dans la classe.

## *La résolution de problèmes*

Dans le programme Racines de l'empathie, nous accordons une grande valeur aux apports de chacun et à la collaboration. Tous nos projets de résolution de problèmes sont donc conçus pour favoriser le travail en commun, plutôt que pour évaluer la rapidité ou la justesse des réponses. C'est toujours un effort d'équipe qui permet d'arriver à une solution.

Le programme propose aux élèves de résoudre des problèmes authentiques, tirés de la vie réelle, plutôt que des problèmes mathématiques classiques. Le processus de la résolution de problèmes :

- valorise le processus davantage que son résultat;
- encourage la réflexion créative plutôt que l'utilisation de la mémoire;
- n'incite pas les élèves à dire ce qu'ils savent, mais plutôt ce qu'ils pensent et qui ils sont;
- donne aux élèves des occasions d'apprentissage coopératif et de formation d'une opinion consensuelle.

\* Nous ne sommes pas extrêmement préoccupés par ce que les enfants savent, mais cherchons bien davantage à développer leur maturité affective et leur capacité de résoudre des problèmes.

## L'imagination

Dans nos sociétés, les occasions de développer l'imagination des enfants sont de moins en moins nombreuses. Les enfants lisent moins et on n'écoute plus guère de théâtre à la radio. Or, lorsque les enfants imaginent, ils endossent en fait un rôle, ce qui leur permet de voir les choses différemment. En encourageant l'enfant à se servir de son imagination et en lui donnant des thèmes d'inspiration, nous faisons grandir son aptitude à l'empathie. La littérature enfantine utilisée dans le programme parle certes d'empathie, mais elle emporte aussi l'enfant dans des « voyages » au long desquels il devient quelqu'un d'autre d'une façon tout à fait saine et créative. Les activités de notre programme ciblent les quatre dimensions de l'empathie (voir le paragraphe consacré à l'empathie dans la section *Fondements théoriques du programme* du présent guide).

\* De plus en plus, par l'intermédiaire de tous les écrans présents dans leur vie, les enfants se font dire comment voir le monde. L'imagination perd sa valeur.

## Les prédictions

La capacité des enfants de prédire des réponses et des réactions est importante pour le développement de l'empathie. Lorsqu'ils interagissent avec le bébé et le parent, nous leur demandons de faire des prédictions concernant le développement de l'enfant. Nous leur demandons aussi de faire des prédictions d'après leur compréhension du tempérament de leur bébé, ce qui revient à leur faire envisager le point de vue de l'autre : c'est une clé pour la formation de l'empathie chez l'enfant.

## Les liens avec le programme scolaire

Le programme Racines de l'empathie est étroitement lié au programme scolaire obligatoire, à ses résultats et à ses attentes; nous proposons des occasions d'activités variées dans plusieurs matières. Par ailleurs, il faut rassurer les enseignantes en leur disant que le programme exigera peu de choses d'elles.

Mise à jour : juin 2015

D'abord, grâce aux livres d'histoires, les élèves lisent et se servent de leurs capacités langagières. Ils écrivent des textes de réflexion et des commentaires, créent des poèmes et des histoires, puis les lisent en chœur. Ensuite, pour répondre aux exigences du programme de musique, les élèves chantent et créent des chansons. Puis, pour celles du programme de mathématiques, les élèves les plus âgés calculent le coût d'achat des couches. Enfin, dans le domaine des sciences, ils étudient les aspects biologiques des neurosciences, lorsque le cerveau leur est présenté comme la voie de transmission de l'apprentissage, du comportement et de la santé.

✿ À l'enseignante, le programme fait cadeau de l'institutrice et de liens tout faits avec le programme scolaire.

## L'utilisation de la musique

La musique est l'un des véhicules les plus efficaces qui soient pour permettre aux élèves de faire le lien entre leurs propres expériences et ce qu'ils observent lors des visites. (« Je me souviens de ma berceuse préférée; c'était... » ou « La personne qui me chantait le plus de chansons, c'était... ») La musique du programme contribue à créer des liens entre les élèves et leurs parents. En effet, en observant le ravissement du bébé qui entend chansons ou comptines, les élèves sont amenés à réfléchir à ce dont ils ont besoin venant de leurs propres parents; ils oublient souvent de le faire d'ordinaire.

✿ Les chansons servent à accueillir le bébé joyeusement, à le calmer (berceuses) et à lui dire au revoir. Certains bébés retiennent que la *Chanson du départ* précède le moment d'enfiler leur habit de neige.

Dans le programme, nous n'utilisons que la voix, sans instrument. Beaucoup d'institutrices seront heureuses de savoir que la qualité du chant est sans importance!

## L'utilisation des arts plastiques

Nous utilisons régulièrement les arts plastiques au cours du programme, parce qu'ils permettent à l'enfant d'exprimer intégralement ce qu'il ressent. Mais nous ne jugeons pas les dessins, car l'art est une forme d'expression extrêmement personnelle et qui fait appel à l'imagination. Nous ne donnons pas non plus d'instructions pour la réalisation des dessins : elles étoufferaient la créativité et décourageraient la réflexion libre. Nous demandons plutôt aux élèves de se représenter en train d'aider quelqu'un ou de dessiner un événement de leur vie qui les a rendus tristes, par exemple. Dans toutes nos activités artistiques, c'est le processus de création qui prime et non le résultat, l'objectif étant de développer le potentiel créatif des élèves bien plus qu'un ensemble de compétences en dessin. Les dessins des enfants peuvent témoigner d'une compassion et de sentiments d'une profondeur extraordinaire.

En général, nous évitons de faire dessiner les enfants de la maternelle, leurs compétences dans cette activité ne correspondant pas à l'objectif que nous visons par l'utilisation du dessin.

\* Le programme ne considère pas les activités artistiques comme du simple coloriage : nous ne donnons pas de cadre limitatif aux enfants et n'avons pas d'idée préconçue concernant leurs dessins. Ceux-ci doivent au contraire les amener à se découvrir eux-mêmes.

Les fournitures sont des plus simples : feutres, crayons à dessin, crayons de couleur ou crayons de cire, papier, colle, ciseaux. Au début de l'année, ce serait formidable si vous pouviez donner à chaque élève une boîte de feutres neufs pour créer ses dessins. Adressez-vous à des magasins du quartier ou à des groupes communautaires pour obtenir des dons de matériel.

Vous pouvez relier les dessins pour en faire cadeau à la famille Racines de l'empathie, mais l'objectif des arts plastiques est surtout d'aider les enfants à réfléchir à leurs expériences passées et à exprimer leurs sentiments. Le dessin facilite l'enseignement du vocabulaire des émotions, et c'est un moyen non intimidant d'exprimer des sentiments flous. En effet, s'il peut être difficile pour les enfants de mettre des mots sur leurs sentiments, ils peuvent en revanche les exprimer en couleurs et en formes.

\* L'art donne du pouvoir aux enfants; avec un papier et un crayon, il est facile d'être le chef.

Reprenons le thème de l'empathie : quand vous demandez aux élèves de représenter un enfant qui se sent exclu d'un groupe, ils ont tous un scénario en tête. Le dessin permet d'avoir une trace concrète de ce qui a été identifié comme injuste. Par la suite, vous pourrez demander des dessins illustrant la lutte contre les injustices. La représentation graphique permet aux élèves non seulement de s'imaginer à la place de l'autre, mais encore de passer à l'action sur papier : si les enfants deviennent les champions des faibles dans leurs dessins, ils ont davantage de chances de le devenir dans la vie. Les observateurs passifs des actes d'intimidation pourraient passer à l'action en allant parler directement à l'agresseur.

\* Il n'est pas question d'art-thérapie dans nos activités, mais de communication.

Il faut encourager les enfants à parler de ce qu'ils ont exprimé par leur dessin. S'ils désirent ajouter une histoire, ils le peuvent; l'institutrice devra peut-être les aider à la rédiger. S'ils ne veulent pas légender leur dessin, il faut aussi respecter leur décision.

\* Quand les élèves font des dessins pour leur bébé, ils voient qu'un cadeau fait de leurs mains est un vrai cadeau.


En ce qui concerne les commentaires des dessins, nous avons pour habitude de dire que les créations sont personnelles : elles ne doivent donc être ni dirigées ni jugées. Ainsi, nous ne disons pas systématiquement : « C'est beau » ou « C'est bien », au risque d'inciter les enfants à rechercher constamment les éloges; d'ailleurs, les enfants n'apprennent pas ce qui est bien pour eux si nous le définissons à leur place. Nous préférons dire : « Tu as mis beaucoup de cœur à faire ce dessin pour le bébé. Tu dois être vraiment fière de toi ».

Nous vous suggérons de faire des photocopies de trois ou quatre des « meilleurs » dessins d'élèves pour les donner à votre mentore, qui pourra ainsi garder une trace des productions du programme.


## L'utilisation des livres

Nous nous servons d'histoires et de poèmes dans toutes les visites préparatoires et les après-visites en maternelle; aux autres niveaux, nous y avons fréquemment recours. Vous trouverez, dans les plans de cours (rassemblés dans le *Curriculum Racines de l'empathie [Volumes 1 et 2]*) et dans le répertoire des livres, des suggestions spécifiques concernant l'utilisation de la littérature jeunesse et la conduite de la discussion qui suit la lecture.

Les livres sont choisis pour leur lien avec le thème de l'empathie et en abordent les quatre dimensions. Mais ils visent aussi à représenter la diversité des cultures, et la réalité et les expériences des enfants. Ainsi, grâce à la lecture, nous faisons passer facilement et naturellement un message d'intégration. La liste des livres se trouve avec les plans de cours.

 Les livres montrent comment imaginer ce que l'autre ressent, ce qui améliore l'aptitude à l'empathie. Les enfants qui lisent souvent montrent une plus grande tendance à l'empathie.

La littérature enfantine est une voie d'accès aux sentiments et fournit une expérience commune à tous les enfants. Elle leur donne « des lunettes spéciales » pour voir dans le cœur et l'âme de l'autre. Les livres – tout comme les moments non intimidants que les enfants passent avec le bébé – sont des portes d'accès qui leur permettent de réfléchir à leurs propres expériences et à leurs sentiments envers les autres. Le rôle de l'institutrice est alors de faciliter la création d'un lien entre l'expérience du livre et celle de l'enfant. Les enfants ont besoin d'exprimer leur vécu, ces choses qu'ils ont observées, ressenties et faites. Souvent, on ne leur en donne pas l'occasion.

 En permettant aux enfants de s'exprimer franchement, on ouvre la voie au changement; mais on peut aussi recevoir des révélations inattendues concernant des mauvais traitements, des négligences ou des abus sexuels. Informez-vous à l'avance des procédures de signalement utilisées dans l'école et mettez toujours l'enseignante au courant si elle n'a pas été directement témoin des révélations.

Les enseignants apprécient vraiment le ton de ces discussions lors desquelles les enfants communiquent en échangeant des mots et non des coups de coude, des moqueries ou des regards désobligeants. Grâce aux livres, nous pouvons aborder avec sensibilité certains problèmes qu'il serait délicat de traiter « à froid ». C'est comme si l'on parlait des choses à la troisième personne, pour faire ensuite des liens avec l'élève, en douceur.

Dans la discussion qui suit la lecture, nous parlons du style, des images et du point de vue de l'auteur, parce que nous essayons de faire en sorte que les élèves se voient comme des écrivains. À chaque fois que vous présentez un livre, montrez bien les noms de l'auteur et de l'illustrateur et lisez aux élèves tout ce que dit la couverture à leur sujet. Feuillotez le livre face aux élèves en leur faisant commenter le style des illustrations ou l'apparence du texte (un poème, par exemple, est visuellement différent d'un texte aux nombreux paragraphes). Tout le long de la lecture, assurez-vous de laisser aux élèves le temps de voir les images et de réfléchir. Interrompez la lecture au moment propice, ou bien attendez la fin, pour poser des questions qui élargissent le sujet :

- Est-ce que vous avez déjà vécu une situation semblable? Qu'est-ce que vous avez ressenti à ce moment-là?
- Que pensez-vous de l'histoire? À quoi vous fait-elle penser, que vous rappelle-t-elle?
- Comment le personnage se sent-il, selon vous? Pourquoi pensez-vous que le personnage a fait telle chose, a réagi de telle manière?

Nous permettons aux élèves d'élargir leur réflexion en leur faisant écrire un journal, des poèmes et des commentaires d'images, de livres ou de situations. Nous les invitons à exprimer leur point de vue sur le monde en leur disant que nous sommes curieux de ce qu'ils pensent. Encore une fois, faites pour votre mentore des photocopies de trois ou quatre des « meilleurs travaux » pour lui donner un échantillon du type de productions obtenues par le programme.


✳ Un livre, c'est le point de vue d'un écrivain sur une petite partie du monde située dans le temps et l'espace. Les enfants sont tout aussi vrais que l'écrivain dans leur portrait de la vie telle qu'ils la voient et la ressentent. Racines de l'empathie les encourage à dire ce qu'ils pensent. D'ailleurs, nous avons tous quelque chose à apprendre de la manière dont les enfants voient le monde.

## VII. ÉLÉMENTS CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME

### *Le tableau d'affichage de Racines de l'empathie*

Dans le programme Racines de l'empathie, nous essayons de ne pas modifier l'agencement de la classe tel que l'a voulu l'enseignante, pas plus que nous ne demandons beaucoup de travail à celle-ci. Cependant, nous insistons sur la présence et la mise à jour d'un tableau d'affichage.

Ce tableau d'affichage est là pour rappeler le bébé et le programme aux élèves entre les visites. C'est un peu un album photos ou un album souvenir géant, qui marque non seulement les événements, mais aussi les défis à relever et les moments d'émotion qui ont jalonné l'expérience Racines de l'empathie. La classe Racines de l'empathie devient une sorte de famille, le tableau d'affichage étant son album.

 Dans certaines écoles, le tableau d'affichage est placé à l'extérieur de la classe pour que les autres élèves de l'établissement puissent le consulter et se sentent concernés par le programme.

Ce tableau d'affichage est l'endroit où placer :

- une affichette Racines de l'empathie suffisamment grande (voir les annexes du *Curriculum Racines de l'empathie [Volumes 1 et 2]*);
- l'agrandissement de la photo du bébé prise lors de la rencontre avec la famille (au centre du tableau, par exemple);
- des photos illustrant le développement du bébé (aux niveaux maternelle et 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, vous pouvez photocopier les photos pour les agrandir);
- des photos des élèves en interaction avec le bébé;
- des textes des élèves (poèmes, chansons, commentaires sur le bébé, souvenirs d'enfance; le tableau d'affichage peut s'apparenter à un mur de graffitis; certaines instructrices y fixent une boîte de mouchoirs vide et un petit bloc de feuilles vierges en forme de cœur : les élèves peuvent y inscrire des messages ou des notes anonymes, qu'ils insèrent ensuite dans la boîte.);
- des informations sur le développement du bébé (taille, poids, etc.);
- les feuilles du tableau à feuilles qui sont remplies pendant les visites préparatoires et utilisées pendant les visites de la famille ou les après-visites.

 Dans une classe où le bébé avait été opéré pour ses pieds bots, les élèves ont accroché ses plâtres au tableau d'affichage.

### *Le Grand Livre du bébé Racines de l'empathie (maternelle)*

Dans les classes de maternelle, nous créons un grand album photos annoté sur le bébé et les élèves (en plus de l'album photos des parents). Les photos que nous sélectionnons pour l'album doivent :

- documenter des événements en rapport avec les thèmes ou faire référence à une grande étape du développement du bébé;
- montrer diverses émotions du bébé, y compris ses pleurs;
- représenter tous les élèves de la classe au moins une fois.

La légende de la photo doit expliquer ce qui y figure ou avoir un rapport avec le tempérament; par exemple : « Notre bébé sourit beaucoup » ou « Notre bébé a peur des grands bruits » ou encore « Mohammed est très doux avec le bébé ».



Certaines instructrices soucieuses de développer la lecture chez leurs élèves répètent des mots ou des structures de phrases dans les légendes du *Grand Livre du bébé Racines de l'empathie*. (Elles peuvent par exemple se servir de la structure « Samuel est en train de pleurer/dormir/jouer... ». Les élèves peuvent ainsi apprendre certaines formes grammaticales, puisqu'ils prévoient la structure de la phrase; l'image sert de déclencheur.)

Les pages du livre peuvent être des feuilles cartonnées de couleur, coupées en deux. En photocopiant les photos, vous pouvez en faire des agrandissements couleur (8 1/2 par 11) que vous collerez sur des cartes bristol. Écrivez le texte à la machine ou en très grosses lettres d'imprimerie, à raison de quelques lignes seulement par page. Lorsque le montage final est terminé, vous pouvez plastifier les pages et les relier avec de gros anneaux de métal.



Les enseignantes de la maternelle rapportent que le *Grand Livre du bébé Racines de l'empathie* est le livre le plus lu par les élèves de la classe.

L'album encourage les élèves à considérer la classe comme une famille, c'est-à-dire un groupe de personnes qui se soucient les unes des autres et passent beaucoup de temps ensemble. L'enseignante peut se servir de l'album pour entrer en relation individuellement avec les élèves et pour susciter chez eux une bonne opinion d'eux-mêmes ou les aider à se voir dans une attitude constructive; elle peut dire par exemple : « Trouve une photo qui te montre assis à côté d'une amie » ou « Montre-moi une photo où tu es bien calme pour pouvoir aider le bébé à se calmer ».

### *L'album photos des parents*

Il s'agit d'un petit album où figurent des photos du bébé en interaction avec les élèves, du bébé avec son parent et de l'enseignante.

### *Les visites de la famille*

Les visites de la famille constituent les moments forts du programme. Les élèves nous disent toujours que c'est lors de ces visites qu'ils s'amuse le plus et apprennent le mieux. Nous vous recommandons de faire asseoir les élèves en U autour de la couverture avant l'arrivée du bébé.

Même si nous vous encourageons à varier un peu le déroulement des visites, certains éléments y figurent obligatoirement.

### **Bienvenue**

Nous accueillons habituellement la famille en chanson.

### **Observation et commentaires**

Le parent ou l'institutrice fait la démonstration des aptitudes nouvellement acquises par le bébé et explique aux élèves ce qu'il a accompli, ce qu'il comprend, les étapes qu'il a franchies. Ce bilan à l'arrivée du bébé permet aux élèves de comprendre la progression du développement, qu'il soit social, affectif, cognitif, physique ou linguistique. Vous pouvez faire la démonstration de ces gains et de ces changements de diverses manières. En utilisant des jouets, vous pouvez faire observer aux élèves le jeu exploratoire. Les exercices pour bébé permettent aux élèves de constater la force grandissante du nourrisson. Grâce aux chansons et aux comptines, ils peuvent observer les réactions et la participation active du bébé et son plaisir croissant lorsqu'il anticipe la suite de certaines chansons. Vous accueillerez les discussions avec le parent à propos de ses observations du bébé et toute anecdote concernant le bébé. Vous répondrez également aux questions suscitées par la visite préparatoire. Les visites de la famille fournissent un matériau riche pour des discussions « en direct » et dans le feu de l'action sur la manière dont l'attachement se forme et dont le tempérament s'exprime.

Le bon déroulement de la visite dépend de l'humeur du bébé : si celui-ci est en état d'éveil actif ou d'éveil calme, la visite se déroulera bien, sachant que le ton de celle-ci est aussi déterminé par le tempérament de l'enfant. Par ailleurs, si le bébé a faim ou sommeil, s'il doit être nourri, il y aura des difficultés particulières à surmonter. Dans tous les cas, nous accordons la priorité aux besoins du bébé : si sa couche doit être changée ou s'il a besoin de dormir, nous suggérons au parent de répondre à ce besoin. Le message adressé aux enfants est alors clair : il faut réagir aux besoins d'un bébé immédiatement et à la demande. Il apprend ainsi à faire confiance et à voir le monde comme un endroit accueillant. Pendant les moments de sommeil ou d'allaitement, l'institutrice peut poser quelques questions au parent. Les élèves, quant à eux, peuvent chanter des berceuses ou réfléchir à toutes les choses que le bébé a déjà apprises. Cette réflexion peut se faire par l'observation des jouets en se demandant quel usage le bébé en fait déjà, ou bien en s'interrogeant sur la manière dont le bébé réagirait s'il se réveillait face à tous ces visages d'élèves. Nous vous recommandons aussi d'avoir sous la main un livre en rapport avec le thème du mois.

### **Au revoir**

La visite s'achève presque toujours par une chanson, entonnée par l'institutrice seule ou par tous les enfants.

### **Le temps d'arrêt dans les interactions**

Les parents ne se comportent pas avec leur bébé comme dans leurs autres relations : avec lui, leurs mimiques sont exagérées, ils ralentissent leur débit et étirent leurs syllabes. D'ailleurs, les bébés aiment beaucoup l'interaction avec un parent s'ils se sentent aux commandes. Le parent

doit alors s'efforcer de bien faire alterner périodes d'interaction et périodes de « repos ». Un parent qui parle à son bébé, par exemple, doit faire une pause de cinq secondes environ après sa phrase, afin de laisser au bébé le temps de rassembler ses esprits pour réagir. Si le parent essaie de faire réagir le bébé pendant cette nécessaire période de concentration, l'interaction manquera de maîtrise, ce qui donnera au parent la sensation de ne pas être efficace, ni synchrone avec le bébé. Une « conversation » réussie pourrait ressembler à ceci :

Parent : « Comment va mon beau garçon aujourd'hui? »

Pause : 1-2-3-4-5

Bébé : peut gazouiller ou sourire

Parent : poursuit son interaction

Pause : 1-2-3-4-5

En fait, il ne s'agit que de parler chacun son tour, ce qui est le b. a.-ba de la conversation.

### *La mesure du poids et de la taille du bébé*

Au cours des première, cinquième et neuvième visites de la famille, le bébé est pesé et mesuré. Ces mesures sont effectuées dans toutes les classes, de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du secondaire). Elles demandent un minimum de matériel : vous trouverez probablement les blocs dans la classe, mais vous devrez apporter un galon à mesurer (mètre à ruban) et un pèse-personne. Apportez les vôtres si cela vous est possible, ou bien demandez à l'école de vous prêter ce matériel.

La méthode de mesure varie selon les groupes d'âge; les liens avec le programme scolaire sont également différents. Au niveau maternelle, la mesure se fait avec des blocs de taille égale alignés le long du bébé couché sur la couverture. Avec ce groupe d'âge, vous abordez le concept du « plus » et du « moins »; les élèves comparent la taille du bébé et la leur. Vous affichez ensuite au tableau à feuilles des carrés de papier de la taille des blocs pour noter la taille du bébé.

Les élèves les plus âgés utilisent un galon (mètre à ruban) pour mesurer le bébé et découvrent par eux-mêmes comment le peser (résolution de problèmes). Ils constatent qu'ils ne peuvent pas le poser sur une balance de peur qu'il ne tombe ou ne prenne froid; ils trouvent donc la solution qui consiste à peser le parent avec le bébé dans les bras. (Ici, faites preuve de tact en vérifiant que le parent est à l'aise avec cette méthode. Dans le cas contraire, prenez sa place ou demandez la participation d'un élève.) Les élèves se servent alors de leurs habiletés mathématiques pour calculer le poids du bébé, et pour consigner le chiffre et observer l'évolution des courbes de croissance et de poids. Les données peuvent être affichées au tableau Racines de l'empathie et conservées dans un dossier pour le *Grand Livre du bébé Racines de l'empathie*.

La mesure de la taille du bébé, quant à elle, est un exercice en lien direct avec le programme scolaire, qui fait appel aux habiletés de résolution de problèmes. Elle présente un autre grand intérêt puisqu'elle permet de faire passer un message, surtout aux élèves les plus âgés : les bébés doivent tous consulter leur médecin régulièrement. Les élèves découvrent ici qu'il est important, pour un bon suivi du développement du bébé, qu'il soit vu sur une longue période par le même

professionnel de la santé. Si ce n'est pas le cas, une prise de poids irrégulière et insuffisante, par exemple, peut passer inaperçue.

## *L'utilisation des jouets*

Les différentes étapes du programme réclament l'utilisation de jouets spécifiques. Ces jouets pour bébés ont été choisis pour permettre aux instructrices de faire la démonstration du développement du nourrisson et de son tempérament, et d'expliquer les neurosciences et l'attachement. Aucun autre jouet ne doit être substitué ni ajouté à ces jouets; Racines de l'empathie demande d'ailleurs au parent de laisser les jouets du bébé à la maison. La visite de la famille est un moment privilégié pour faire la démonstration des compétences croissantes du bébé. En effet, les jouets ont été choisis pour permettre d'illustrer des compétences spécifiques que le bébé est en train d'acquérir. Mais il est important de bien faire comprendre aux élèves que, même si les grandes étapes du développement concernent tous les bébés, ceux-ci suivent chacun leur propre calendrier. Ainsi, même si nous suggérons d'introduire un jouet à telle étape, il se peut que le bébé ne soit pas prêt à l'utiliser à ce moment-là. Dites alors aux élèves une phrase du type : « Alexis ne sait pas encore retirer le hochet de poignet même s'il en a envie », ce qui sous-entend qu'il ne s'agit pas d'un échec, mais que le bébé n'est tout simplement pas prêt. C'est un message rassurant pour les enfants qui ont des difficultés avec certaines matières scolaires. Ajoutez : « Nous allons attendre qu'Alexis soit prêt et nous nous réjouissons de son succès à ce moment-là ». Dites également qu'il n'y a pas qu'une façon de se servir d'un jouet. Au contraire, il faut respecter les manières originales et personnelles qu'ont les bébés de résoudre des problèmes, et on peut même s'en émerveiller.

Les jouets vous serviront à montrer ou à rappeler aux élèves les caractéristiques d'un bon jouet : le bébé doit le trouver un peu difficile à manipuler au stade de développement qu'il a atteint; le jouet doit pouvoir être utilisé de nombreuses façons, ne pas être limité dans ses usages; il ne doit présenter aucun danger; enfin, il doit être propre. Les jouets sont des outils d'apprentissage, et en ce sens, ils doivent être polyvalents et sécuritaires, et présenter un bon rapport coût-efficacité. Les jouets que nous avons sélectionnés sont adaptés à tous les stades du développement du bébé que les élèves observeront pendant l'année et ils présentent des possibilités très variées. Ils sont sans dangers puisqu'ils ne comportent ni arêtes vives, ni petits éléments, ni longues ficelles. Chacun permet au bébé de se frotter à des difficultés correspondant à l'étape suivante de son développement.

Pour les élèves, les jouets sont un moyen d'observer la progression des capacités du bébé. Nous demandons aux instructrices d'essayer le même jouet plusieurs fois avant que le bébé ne soit capable d'y réagir. Par exemple, lors de la première visite de la famille, le bébé ne semble pas avoir conscience du hochet sur son poignet ni du cherche-pied; lors des visites suivantes, au contraire, il se peut que le bébé s'active pour enlever le hochet, sans pour autant par ailleurs, être capable de coordonner ses mouvements pour enlever le cherche-pied. Les jouets offrent un magnifique véhicule pour développer le sens de l'observation. Par exemple, quand vous présentez un jouet, demandez aux élèves : « Quelle est la réaction du bébé? », « Que remarquez-



vous? » ou encore « Vous souvenez-vous qu'il y a quelque temps, le bébé n'était pas encore capable d'attraper le cube de préhension? »

Pour faciliter la gestion de la classe, nous vous recommandons de laisser tous les jouets dans le sac jusqu'au moment de leur utilisation et de n'en sortir qu'un seul à la fois. Les élèves risquent en effet d'être distraits et même de prendre les jouets, qui les attirent par leur aspect coloré et divertissant. Quant au bébé, son attention est facilement distraite par la présence d'un grand nombre de jouets sur la couverture alors que vous voulez qu'il se concentre sur un seul.

### 1. Panneaux graphiques pour le berceau

- Ce jouet peut être utilisé dès la première visite de la famille; à ce stade, les bébés ne maîtrisent pas encore leurs membres; une grande partie de leur apprentissage s'effectue donc visuellement.
- Vous pouvez parler des habiletés visuelles du bébé et en faire la démonstration à l'aide des panneaux noirs et blancs.
- En montrant au bébé ces panneaux, vous parlerez de sa vision, de sa préférence pour les motifs fortement contrastés, au tracé vigoureux.
- Les préférences visuelles du bébé peuvent faire l'objet d'une discussion et d'une démonstration.
- Les bébés de plus de deux mois qui ont la vision des couleurs préféreront les panneaux colorés, et s'ils savent garder les yeux fixés, aimeront regarder dans le miroir.
- Les élèves reconnaîtront la formation des connexions neuronales dans le cerveau du bébé à sa manière de réagir aux panneaux graphiques.
- En utilisant ce jouet, demandez aux élèves : « À quoi voit-on que le bébé trouve le jouet intéressant? Quels sont les expressions du visage et les gestes et mouvements qui vous permettent de le dire? Le bébé fait-il des bruits? Est-il attentif? »
- Évoquez aussi les différents endroits où le parent peut se servir du jouet (berceau, siège d'auto...) et dites comment il peut s'en servir.

### 2. Hochets de poignets

- Ce jouet est destiné à faire travailler ensemble les mains et les yeux du bébé.
- Les bébés découvrent leurs mains avant l'âge de trois mois, mais ils ont des difficultés à en coordonner les mouvements : ces hochets soutiennent leurs efforts pour joindre les mains et les faire bouger en même temps que leurs yeux.
- Ces hochets pour poignets sont conçus pour attirer le regard du bébé et produisent un son agréable qui renforce ses efforts.
- Quand les bébés ont les mains occupées à jouer, leur cerveau est occupé à apprendre.
- Pour montrer au mieux l'effet de ces hochets, demandez aux élèves de chanter ou de dire une comptine qui encourage le bébé à applaudir; le parent peut, par exemple, faire applaudir le bébé tandis que les élèves chantent *Tapent, tapent, petites mains* (voir les chansons pour taper dans les mains, en annexe) tous ensemble; le bébé a alors plus de chances de remarquer les hochets ou de chercher des yeux.

- Vous devrez guider les élèves dans leur observation de l'apprentissage du bébé jouant avec les hochets.

### 3. Cherche-pieds

- Les bébés ont une conscience limitée de leurs pieds, parce que leur développement commence par le haut du corps, l'agilité de la partie inférieure étant acquise en dernier.
- Ces hochets de pieds utilisés avec les comptines pour les pieds (voir les annexes) permettent au bébé d'expérimenter le pouvoir de ses propres petits pieds.
- Les animaux représentés sont stimulants, mais c'est le renforcement par le son qui incite le bébé à bouger les pieds.
- Un bébé ne coordonne intentionnellement les mouvements de ses pieds et de ses yeux qu'à l'âge de sept mois.
- Demandez la participation des élèves pour les comptines pour les pieds, tout en leur apprenant à observer les réactions et le développement du bébé; ainsi, tout le monde dans la classe aura droit à un joyeux apprentissage actif.

### 4. Cube de préhension

- Ce jouet invite à jouer au jeu interactif du « coucou », car il possède un rabat de tissu.
- Il offre un certain nombre d'activités intégrées pour le bébé qui se sert de ses mains et de ses doigts : il possède des anneaux de plastique mobiles à attraper; il peut être saisi et agité de multiples façons; ses poignées sont de diverses formes et textures; et son grelot interne fait la joie des bébés qui réussissent à secouer le cube tout entier.
- L'observation des réactions du bébé, qui essaie d'attraper le cube et de jouer avec, permet de lancer la discussion sur le tempérament. Vous pouvez demander : « Pourriez-vous décrire la réaction à la frustration du bébé? Pensez-vous qu'il soit persévérant? Avec quelle intensité joue-t-il? Est-il facile de le distraire du cube? »
- Tout jouet qui sollicite la participation de l'adulte fournit des occasions de promouvoir un attachement de qualité.
- Les motifs compliqués et les couleurs vives sont très attrayants pour les bébés. Il faut mentionner ces caractéristiques aux élèves pour qu'ils comprennent que le cerveau du bébé est « câblé » grâce à l'interaction sensorielle de la vision, du son, du toucher et du mouvement.

### 5. Balles Racines de l'empathie

- Les trois balles fournissent un « jeu de fascination » sans risque pour les bébés.
- Les bébés réagissent positivement aux mouvements désordonnés du disque à motifs (c.-à-d. le logo Racines de l'empathie et le visage souriant) à l'intérieur de la balle.
- Les balles ont le bon diamètre pour le bébé qui maîtrise le jeu des deux mains. Quand il est capable de tenir une balle dans chaque main, les élèves sont ravis de le voir taper les balles l'une contre l'autre. Lorsque le bébé tient ses deux balles, présentez-lui la troisième et observez la manière dont il résout ce problème.

- Avant six mois, vous pouvez utiliser l'une des balles pour faire observer la capacité du bébé (appuyé sur le rouleau) à suivre des yeux, même s'il n'est pas encore capable de tendre la main pour attraper la balle.
- Les bébés qui marchent à quatre pattes ont grand plaisir à poursuivre la balle qui roule.

### 6. Anneaux à empiler

- Le bébé n'utilisera probablement jamais ces anneaux de taille croissante en tant que jouet d'empilement traditionnel durant l'année, car le classement du plus grand au plus petit dépasse les capacités du groupe d'âge des bébés avec lesquels nous travaillons.
- Chaque anneau est source de plaisirs différents (son, texture, motif, couleur).
- Les bébés sont particulièrement sensibles au « son croustillant » de l'un des anneaux.
- Les anneaux peuvent être enfilés au poignet du bébé, qui s'en servira de la même manière que des hochets de poignets.
- Si un parent secoue la tête pour faire tomber l'anneau qui y est posé, cela suffit à déclencher un fou rire chez un bébé de huit mois.
- Fixez un élastique à l'un des anneaux et faites observer aux élèves comment un nourrisson de moins de quatre mois, couché sur le dos, suit un objet des yeux.
- Le même anneau peut servir à inciter un bébé de quatre mois à attraper.
- Les anneaux encouragent aussi le bébé à jouer des deux mains.
- Rappelez aux élèves que les adultes ne doivent pas empiler les anneaux eux-mêmes, ce qui serait une ingérence dans le jeu du bébé; ils doivent au contraire exploiter l'intérêt du bébé pour ce qui l'intrigue.

### 7. Mon premier bocal

- Les bébés de tous âges sont conquis par ce jouet composé de quatre poissons en tissu et d'un bocal bien stable en tissu, aux parois de plastique remplies d'eau.
- Chaque poisson diffère des autres par le bruit qu'il fait, par sa texture, son motif coloré et compliqué, et sa forme; des parties dépassent pour que le bébé puisse les sucer ou les tripoter.
- Le mouvement de l'eau dans les parois est fascinant pour les bébés qui tiennent assis; les plus jeunes bébés seront intrigués si un adulte agite le bocal devant eux.
- Les bébés sont attirés par le visage souriant des poissons : on peut s'en servir pour montrer l'aptitude du nourrisson couché sur le dos à suivre des yeux et à repérer les sons.
- Le jeu des deux mains (l'une des grandes étapes du développement) est facilement observable lorsque le bébé fait passer le poisson d'une main dans l'autre.
- On reconnaît un bon jouet au fait qu'il favorise le jeu d'imagination et qu'il est polyvalent et interactif. Il suffit au parent de poser un poisson sur sa tête puis de le faire tomber, pour faire éclater de rire un bébé de huit mois en phase d'éveil actif. Si le bébé est en phase d'éveil silencieux, l'institutrice peut faire parler le poisson et engager la conversation avec le bébé.
- L'un des poissons peut aussi servir à la démonstration de la permanence de l'objet.

- Ces poissons attirants peuvent également servir à la démonstration de deux autres grandes étapes du développement : la main tendue pour atteindre un objet ou le fait de ramper ou de marcher à quatre pattes.
- Pendant que le bébé joue avec ce jouet, quoi de plus indiqué que de lui réciter la comptine *Les petits poissons dans l'eau?* (voir les annexes)
- Les poissons fournissent aussi une très bonne occasion de parler de l'importance de la propreté des jouets pour bébés : en effet, tout va à la bouche. Les élèves s'étonnent du fait que le cerveau du bébé se développe quand celui-ci mâchouille un poisson et le secoue. La plupart des élèves trouvent intéressant que la bouche soit un important facteur de découverte et d'apprentissage.

## Les exercices pour bébé

Ces exercices se font faire à chaque visite de la famille, au moment de l'activité *Observations et commentaires*. Ils permettent aux élèves de :

- noter les réactions du bébé;
- noter le développement et les changements chez le bébé;
- observer les interactions entre le bébé et son parent (ou vous-même).

Pendant ces exercices, il est important d'être bien en phase avec les préférences du bébé. Certains préfèrent un contact, des bruits et des mouvements doux et légers, tandis que d'autres aiment sauter sur les genoux des adultes, et apprécient plus d'intensité et de force dans le contact, les bruits et les mouvements. Ces préférences, et de nombreuses autres, sont en rapport avec le tempérament du bébé.

Lorsque vous tenez le bébé, le parent ou vous devez vous rendre compte immédiatement de toute résistance de sa part et observer les signes éventuels indiquant qu'il n'apprécie pas l'activité; en ce cas, il faut l'interrompre pour passer à une autre.

Les exercices peuvent être menés soit par vous, soit par le parent. Avant chaque visite, demandez-lui ce qu'il ou elle préfère. Le moment des exercices est une très belle occasion de mettre en valeur le parent, puisque c'est la personne qui connaît le mieux le corps et les préférences du bébé.

Pendant les exercices, encouragez les élèves à observer attentivement les interactions et la manière de réagir du bébé. Ils doivent apprendre comment fonctionne son corps et ce qu'il est capable de faire, et noter s'il donne l'impression d'apprécier les exercices.

### Exemple de session d'exercices : bébés de un à trois mois

Avec les bébés de moins de trois mois, la séance d'exercices vise la relaxation. Les poings du bébé étant souvent serrés et tendus à cet âge (comme leur corps en général), l'objectif est de les aider à se détendre. Vous pouvez faire la démonstration de ces exercices aux parents lors de votre première rencontre avec la famille. Faites-les délicatement et tout en douceur, en recherchant

Mise à jour : juin 2015

la coopération musculaire du bébé. Quand vous étirez ses bras sur le côté par exemple, vous pouvez lui faire mal s'il ne coopère pas.

### **Exercice pour les bras**

Allongez le bébé par terre, sur le dos. (S'il donne des signes d'inconfort ou est intimidé, reprenez-le dans vos bras.) Prenez ses mains et croisez-lui les bras doucement sur la poitrine. Prenez garde de ne pas trop étirer les bras. Expliquez vos gestes au fur et à mesure : « Je fais ça très lentement et doucement pour ne pas faire mal au bébé. » En même temps, commentez la réaction du nourrisson ou invitez les élèves à le faire. Si le bébé sourit par exemple, vous pouvez dire : « Notre bébé communique avec nous! Elle nous dit qu'elle aime bien l'exercice! »



Observez les réactions des élèves au sourire du bébé : habituellement, il déclenche leur propre sourire à tous. Ils sont conscients de l'importance de ce moment. La joie est une émotion contagieuse.

Pendant les mouvements, adressez-vous au bébé ou fredonnez-lui une chanson; vous pouvez aussi faire chanter les élèves ou leur faire dire une comptine pour rythmer les exercices.

### **Exercice pour les jambes**

Le bébé toujours couché sur le dos, prenez ses jambes et faites-lui plier doucement les genoux en faisant remonter les jambes l'une après l'autre. Les bébés ont souvent des gaz pendant l'exercice, ce que les élèves trouvent très amusant. Vous pouvez les calmer en expliquant avant de commencer : « Pendant l'exercice suivant, il se peut que le bébé ait des gaz, ce qui va soulager son estomac. C'est peut-être drôle, mais souvenez-vous que nous avons parlé de façons de ne pas gêner sa maman (son papa). »

Rythmez ce mouvement avec une chanson comme *Frère Jacques*; vous pouvez en faire choisir une autre aux élèves.

### **Relaxation des jambes**

Pour détendre les jambes du bébé, il existe une bonne méthode qui consiste à placer le majeur et l'annulaire de chaque main sous ses genoux, et l'index le long de ses jambes pour les soutenir; on fait alors balloter doucement ses jambes légèrement pliées.

### **L'utilisation du rouleau pour bébé**

Le rouleau doit être bien rempli et ferme. Vous pouvez le bourrer avec des couvertures ou un oreiller. Installez le bébé sur le rouleau, que vous placez sous ses bras. Le tronc du bébé est ainsi surélevé et sa tête plus haute qu'à l'habitude.

Faites avancer et reculer le bébé tout doucement sur le rouleau – sur une quinzaine de centimètres. Vous pouvez poser un jouet de l'autre côté du rouleau pour attirer le bébé. Il ne sera pas capable de l'atteindre, mais les élèves pourront ainsi mieux observer l'ensemble de l'expérience (avancée vers l'objet et recul).

Certains bébés sont effrayés par cette expérience nouvelle pour eux. Si le bébé est mécontent, interrompez l'exercice en disant aux élèves que tout va bien, que tous les bébés ne réagissent pas de la même manière aux expériences nouvelles. Reliez la réaction du bébé à son tempérament, en expliquant bien que cette réaction, quelle qu'elle soit, est parfaitement justifiée. Il est ici question du trait de tempérament *première réaction (attitude d'approche ou de retrait)*.

Expliquez aux élèves que ces mouvements constituent un bon exercice pour apprendre au bébé à tenir sa tête. Faites remarquer que c'est très difficile pour le bébé, qui dodeline d'ailleurs de la tête pendant l'exercice. Les élèves déterminent le temps que le bébé peut passer la tête ainsi relevée (souvent, ils font un compte à rebours ou ils encouragent le bébé). Expliquez que cette posture, nouvelle pour le bébé, lui donne un point de vue différent sur le monde.

Ces exercices étant répétés chaque mois, vous demanderez aux élèves de noter au fur et à mesure les nouvelles aptitudes acquises par le bébé; par exemple, il acquiert graduellement la capacité de tenir sa tête plus longtemps, de tendre la main plus loin, etc.

### **Exemple de session d'exercices : bébés de trois à six mois**

À ce stade, les bébés sont généralement plus détendus que dans les premiers mois. Vous ne vous emploierez donc plus à les détendre, mais à leur faire travailler leur coordination pour garder la position assise.

#### **Se retourner**

Il est possible d'apprendre à un bébé à se retourner; mais sachez que si l'expérience est enthousiasmante pour certains, elle est traumatisante pour d'autres. Ici, dites bien aux élèves que la réaction du bébé n'a rien d'anormal ni d'incorrect, tous les bébés étant différents. Les bébés commencent habituellement à se retourner au cours du quatrième mois; le plus souvent, ils sont couchés sur le ventre et passent sur le dos. Ici encore, vous pouvez parler du trait de tempérament *première réaction (attitude d'approche ou de retrait)*.

Si le bébé est couché sur le dos, faites fléchir l'une de ses hanches en levant le bras opposé au-dessus de sa tête. Faites basculer doucement le bébé en maintenant la jambe fléchie; c'est la flexion de la hanche qui permet au bébé de se retourner. Ce mouvement ne peut se faire qu'avec la collaboration du bébé. S'il garde la jambe raide, n'essayez pas de lui faire faire l'exercice. Attendez une prochaine visite, où il acceptera peut-être qu'on lui plie la jambe.

#### **Jeux pour les pieds**

Entre trois et douze mois, le bébé prend progressivement conscience de son corps et des possibilités qu'il offre. D'une certaine manière, le corps du bébé est son meilleur jouet. Or, la prise de conscience se fait de haut en bas, les pieds étant donc l'une des dernières parties du corps que découvre le bébé. Les jeux avec les pieds – chatouillis, tapotements, baisers – sont enthousiasmants pour lui, parce que cette partie de son corps ne reçoit que peu d'attention en général.

## VII. ÉLÉMENTS CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME

Lorsque vous faites ces jeux pour les pieds, vous pouvez utiliser des chaussettes avec de petites images ou des clochettes, pour stimuler le bébé davantage. Enfilez la chaussette au bébé et chantez-lui l'une des chansons pour les pieds (*Ferre mon cheval*, *La baleine*, etc.). Demandez aux élèves si le bébé sait qu'il porte cette chaussette, selon eux. En général, le bébé ne la remarque qu'après l'âge de six mois; c'est alors qu'il essaie de l'attraper. Essayez de lui enfiler la chaussette à divers moments de l'année pour observer l'évolution de sa réaction; les élèves verront ainsi qu'il se développe.

N'oubliez jamais de moduler les interactions en fonction du tempérament du bébé. Si celui-ci préfère les mouvements doux et légers, faites les jeux sur ce mode. Si au contraire, il les préfère énergiques, rapides et intenses, faites le jeu à son rythme, en disant la comptine très vite, avec une articulation prononcée ou des effets sonores (*taka-taka-taka-ta*). Si le bébé n'apprécie pas le jeu, interrompez-le pour passer à un autre.



Les jeux pour les pieds permettent de faire participer les élèves (avec la permission du parent). En effet, beaucoup de parents ne semblent pas craindre qu'on touche les pieds du bébé, alors que les infections les inquiètent lors des jeux de mains.

Lorsqu'on chante des chansons avec des élèves du primaire, et particulièrement des chansons qui s'adressent à un bébé, le truc est de chanter assez lentement et assez haut pour que les enfants puissent bien suivre le phrasé.

## Chanson de bienvenue et Chanson du départ

### Chanson de bienvenue des élèves (Bonjour tout le monde)

Chantez la *Chanson de bienvenue* de Racines de l'empathie à la classe, ou au bébé, lors de chacune des visites. Dans les chansons *Chanson de bienvenue des élèves* et *Chanson du départ*, on peut nommer n'importe quelle personne présente : la mère, le père, l'enseignante, un visiteur, etc.

*Bonjour tout le monde, comment ça va?*

*Ça va, ça va?*

*Ça va, ça va?*

*Bonjour tout le monde, comment ça va?*

*Comment ça va aujourd'hui?*

### Chanson de bienvenue pour le bébé (Piste 1)

Pendant la chanson, les élèves sont debout, et vous ou le parent faites le tour de leur cercle avec le bébé dans les bras. Ainsi, le bébé pourra regarder chacun des enfants dans les yeux, et ceux-ci connaîtront un moment d'intimité ou sentiront un lien entre leur bébé et eux. Encouragez-les à toucher les jambes ou les pieds du bébé, et non, idéalement, ses mains ou son visage car les parents craignent les microbes.

*Bonjour (nom du bébé), comment vas-tu?*

*Ça va, ça va?*

*Ça va, ça va?*

*Bonjour (nom du bébé), comment vas-tu?*

*Comment vas-tu aujourd'hui?*

### Chanson du départ pour le bébé (Piste 1)

La *Chanson du départ* se chante à la fin de la visite de la famille pour dire au revoir au bébé en exprimant de la tristesse de le voir partir. Encore une fois, le bébé passe devant chacun des élèves. Vous pouvez ajouter des couplets pour dire au revoir à tous les membres de la famille. La dernière ligne pourrait également être : « À bientôt, j'espère ».

*Au revoir (nom du bébé), à bientôt,*

*À bientôt, à bientôt.*

*Au revoir (nom du bébé), à bientôt,*

*À très bientôt.*

### Chanson du départ des élèves

Vous pouvez chanter la même chanson aux élèves.

*Au revoir, Esther*  
*Au revoir, Julie,*  
*C'est l'heure de dire au revoir*  
*Au revoir, Sammy*  
*Au revoir, Marie*  
*Il est l'heure de se quitter*

### Si t'as faim et tu le sais (Piste 2)

Sur l'air de *Si tu aimes le soleil* :

*Si t'as faim et tu le sais, frotte ton ventre* (les enfants se frottent le ventre)  
*Si t'as faim et tu le sais, frotte ton ventre*  
*Si t'as faim et tu le sais, et tes amis vont le montrer*  
*Si t'as faim et tu le sais, frotte ton ventre*

*Si t'as chaud et tu le sais, évente-toi, etc.* (les enfants s'éventent)  
*Si t'as froid et tu le sais, fais-toi un câlin, etc.* (les enfants se serrent eux-mêmes dans leurs bras)  
*Si t'es fatigué et tu le sais, bâille, étire-toi, etc.* (les enfants bâillent et s'étirent)  
*Si t'es seul et tu le sais, touche un ami, etc.* (les enfants mettent doucement le bras autour des épaules de la personne à leur côté)

### Ouvrez, fermez (Piste 3)

Cette comptine est utile pour retrouver l'attention des élèves lorsqu'elle commence à se disperser. Elle fonctionne bien si vous la dites une première fois et que vous baissez la voix d'un coup la deuxième fois, au moment du dernier vers : vous encouragerez ainsi les élèves à vous écouter et à suivre les mouvements de vos mains.

*Ouvrez, fermez*  
*Ouvrez, fermez*  
*Ouvrez, fermez, ouvrez, fermez, tapez dans les mains* (deux fois)

*Ouvrez, fermez*  
*Ouvrez, fermez*  
*Ouvrez, fermez, ouvrez, fermez, les mains sur les genoux*

### Bébé pleure (Piste 5)

*Bébé pleure, bébé pleure,*  
*Il est triste, elle est triste,*  
*Il faut sécher ses larmes,*  
*On va sécher ses larmes,*  
*Ça va mieux, ça va mieux.*

**Fais dodo, Colas mon p'tit frère (Piste 6)**

*Fais dodo, Colas mon p'tit frère,  
Fais dodo, t'auras du lolo.  
Maman est en haut,  
Qui fait du gâteau,  
Papa est en bas,  
Qui fait du chocolat.*

**Moi, je pleure (Piste 7)**

*Moi, je pleure, moi, je pleure  
Je suis triste, je suis triste  
Il faut sécher mes larmes  
Je vais sécher mes larmes  
Ça va mieux, ça va mieux.*

**Quand Maman sort avec bébé (Piste 8)**

*Quand maman sort avec son bébé  
Quand maman sort avec son bébé  
Elle prend le sac de bébé  
Elle prend le sac de bébé*

*Elle met la couche de bébé  
Elle met la couche de bébé  
Dans le sac de bébé  
Dans le sac de bébé*

*Elle met le biberon de bébé, etc.*

**Sortons notre bébé (Piste 9)**

Sur l'air de *Sur le pont d'Avignon*

*Sortons notre bébé  
Pousse la poussette (les enfants font semblant de pousser une poussette des deux mains)  
Pousse la poussette  
Sortons notre bébé  
Pousse la poussette  
On va s'amuser! (font au revoir de la main)*

*Sortons notre bébé  
Dans le siège-auto (les enfants font semblant de conduire une voiture des deux mains)  
Dans le siège-auto  
Sortons notre bébé  
Dans le siège-auto  
On va s'amuser! (font au revoir de la main)*

Mise à jour : juin 2015

*Sortons notre bébé*  
*Dans un porte-bébé* (les enfants se font un câlin)  
*Dans un porte-bébé*  
*Sortons notre bébé*  
*Dans un porte-bébé*  
*On va s'amuser!* (font au revoir de la main)

### **C'est comme ça que je me sentirais (Piste 10)**

Sur l'air de *Frère Jacques*

<i>Si j'étais un kangourou</i>	<i>Si j'étais un lapin</i>
<i>Si j'étais un kangourou</i>	<i>Si j'étais un lapin</i>
<i>Comment je me sentirais?</i>	<i>Comment je me sentirais?</i>
<i>Comment je me sentirais?</i>	<i>Comment je me sentirais?</i>
<i>Je bondirais tout excité</i>	<i>Je me cacherais quand j'ai peur</i>
<i>Je bondirais tout excité</i>	<i>Je me cacherais quand j'ai peur</i>
<i>C'est comme ça que je me sentirais</i>	<i>C'est comme ça que je me sentirais</i>
<i>C'est comme ça que je me sentirais</i>	<i>C'est comme ça que je me sentirais</i>

<i>Si j'étais un éléphant</i>	<i>Si j'étais un aigle</i>
<i>Si j'étais un éléphant</i>	<i>Si j'étais un aigle</i>
<i>Comment je me sentirais?</i>	<i>Comment je me sentirais?</i>
<i>Comment je me sentirais?</i>	<i>Comment je me sentirais?</i>
<i>Je marcherais fort en colère</i>	<i>J'ouvrirais mes ailes fièrement</i>
<i>Je marcherais fort en colère</i>	<i>J'ouvrirais mes ailes fièrement</i>
<i>C'est comme ça que je me sentirais</i>	<i>C'est comme ça que je me sentirais</i>
<i>C'est comme ça que je me sentirais</i>	<i>C'est comme ça que je me sentirais</i>

*Si j'étais un petit chien*  
*Si j'étais un petit chien*  
*Comment je me sentirais?*  
*Comment je me sentirais?*  
*Je baisserais la tête bien triste*  
*Je baisserais la tête bien triste*  
*C'est comme ça que je me sentirais*  
*C'est comme ça que je me sentirais*

### **Le dodo des petits lapins (Piste 11)**

*Le dodo des petits lapins*, qui figure dans le programme destiné à la maternelle, offre aux enfants une magnifique occasion de « faire semblant ». Ils adorent attendre pour faire le « hop, hop, hop » : permettez-leur de le faire trois fois pour leur laisser le temps « d'embarquer ». Pour que tout se passe bien, dites aux élèves qu'ils sont des petits lapins et que leur fourrure ne doit pas toucher celle des autres petits lapins. Ainsi, ils garderont leurs distances et vous éviterez les altercations.

*Les petits lapins dorment jusqu'à midi  
Allons réveiller nos petits endormis  
Qu'ils sont calmes  
Bien trop calmes  
Debout, petits lapins, hop hop hop  
Debout, petits lapins, hop hop hop  
Debout, petits lapins, hop debout*

### **Tes amis sont mes amis (Piste 12)**

Sur l'air du couplet de *C'est Gugus avec son violon* (« *Mon papa ne veut pas...* »)

*Tes amis (signe ami) sont mes amis (signe ami)  
Tous ensemble, tous ensemble  
Mes amis (signe ami) sont tes amis (signe ami)  
Tous ensemble réunis*

*Plus (signe plus) on est, plus (signe plus) on rit  
Tous ensemble, tous ensemble  
Plus (signe plus) on est, plus (signe plus) on rit  
Bien plus contents (signe content) réunis*

### **Pour soulever bébé**

Il y a différentes positions de départ possibles pour soulever un bébé dans les airs. L'effet de surprise est important. À six mois et plus, les bébés sont souvent ravis par les frissons que leur procurent ces décollages suivis de culbutes pour rire, dans la sécurité des bras du parent. Les bébés apprennent à anticiper l'ascension ou la « chute », et crient d'avance.

### **Bateau sur l'eau (Piste 13)**

<i>Bateau sur l'eau</i>	(assis sur une chaise, le parent balance
<i>La rivière, la rivière</i>	le bébé face à lui, sur les deux
<i>Bateau sur l'eau</i>	genoux alternativement)
<i>La rivière coule à flot : plouf!</i>	(le fait tomber à la renverse)

### **Michaud est monté (Piste 14)**

*Michaud est monté dans un grand pommier  
Michaud est monté dans un grand pommier  
La branche a cassé, crac!  
Michaud est tombé, boum!  
Où est donc Michaud?  
Michaud est sur le dos  
Ah! Relève, relève, relève  
Ah! Relève, relève Michaud*

Remplacer « Michaud » par le nom du bébé ou d'un enfant, p. ex. : « Chloé est montée dans un grand pommier ».

## *Pour taper dans les mains ou faire bouger les pieds*

Dès que le bébé est capable de joindre les mains devant lui, il est prêt pour les jeux où l'on applaudit. À cette étape de son développement, il réussit à coordonner les deux côtés de son corps. Cette aptitude est habituellement acquise un peu après l'âge de six mois.

### **Jamais on n'a vu (Piste 15)**

*Jamais on n'a vu – vu – vu*

*Jamais on n'verra – ra – ra*

*La queue d'une souris – ris – ris*

*Dans l'oreille d'un chat – chat – chat*

(bis)

### **Ferre mon cheval et Petit oiseau qui viens des mers (Piste 16)**

*Ferre, ferre mon cheval*

(frotter le pied du bébé déchaussé)

*Pour aller à Montréal*

*Ferre-le bien, ferre-le mal*

(mettre sa chaussure au bébé)

*Ça m'est égal!*

*Petit oiseau qui viens des mers*

*Dis-moi si l'eau est bien amère*

*Et moi, je m'en vais t'attraper*

*Par tes jolies plumes frisées*

**Tapent, tapent petites mains (Piste 17)**

<i>Tapent, tapent petites mains</i>	(le bébé tape dans ses mains)
<i>Tourne, tourne petit moulin</i>	(les fait tourner l'une au-dessus de l'autre)
<i>Nagent, nagent petits poissons</i>	(les joint et les fait bouger ensemble)
<i>Vole, vole petit pigeon</i>	(les fait monter devant lui)

<i>Petites mains ont bien tapé</i>	(reprise des mêmes mouvements)
<i>Petit moulin a bien tourné</i>	
<i>Petits poissons ont bien nagé</i>	
<i>Petit pigeon a bien volé</i>	

**Pour faire sauter bébé sur ses genoux**

On peut réussir à calmer un bébé remuant en le faisant sauter sur ses genoux en douceur. Avant six mois, les bébés préfèrent généralement les mouvements très doux. Ceux de plus de six mois apprécient souvent les sauts vigoureux, car ils ressentent la pesanteur et aiment bouger dans l'espace.

**Pomme de reinette (Piste 18)**

<i>Pomme de reinette et pomme d'api</i>
<i>Petit tapis rouge</i>
<i>Pomme de reinette et pomme d'api</i>
<i>Petit tapis gris</i>

**À cheval (Piste 19)**

<i>À cheval, à cheval</i>
<i>Jusqu'à Montréal</i>
<i>En auto, en auto</i>
<i>Jusqu'à Chibongamau</i>
<i>En taxi, en taxi</i>
<i>Jusqu'à St-Élie</i>
<i>En avion, en avion</i>
<i>Jusqu'à Saint-Léon</i>

**Les petits poissons dans l'eau (Piste 20)**

<i>Les petits poissons dans l'eau</i>
<i>Nagent, nagent, nagent, nagent</i>
<i>Les petits poissons dans l'eau</i>
<i>Nagent, nagent comme il faut</i>
<i>Les petits poissons dans l'eau</i>
<i>Nagent aussi bien que les gros</i>

## Jouer à coucou

Pour les bébés, jouer à « coucou » est une activité intrigante en même temps qu'éducative. C'est par ce type de jeux qu'ils apprennent le concept de permanence de l'objet.

### Les petites marionnettes (Piste 21)

<i>Ainsi font, font, font</i>	(le bébé fait bouger ses mains devant lui)
<i>Les petites marionnettes</i>	
<i>Ainsi font, font, font</i>	(tape dans ses mains)
<i>Trois p'tits tours et puis s'en vont!</i>	(les fait tourner l'une au-dessus de l'autre et les cache derrière son dos)
<i>Mais elles reviendront</i>	(reprise)
<i>Les petites marionnettes</i>	
<i>Mais elles reviendront</i>	
<i>Quand les enfants dormiront!</i>	

## Berceuses

Depuis des milliers d'années, dans toutes les cultures, on a recours aux berceuses pour apaiser les bébés. L'attrait universel du mouvement et des sons rythmés de la berceuse font merveille lorsqu'il s'agit d'apporter aux bébés le réconfort et la sécurité dont ils ont tous besoin. Si le bébé a l'air de vouloir dormir, s'il est grincheux ou s'il pleure, et que la classe a déterminé qu'il a besoin d'aide pour s'endormir, vous pouvez proposer aux élèves l'une des chansons suivantes. Avec la permission du parent, demandez à un élève de s'asseoir en tailleur et déposez doucement le bébé sur ses genoux. Voyez la magie opérer : le bébé va s'endormir au son de la berceuse chantée par les enfants.

### Au clair de la lune (Piste 22)

*Au clair de la lune  
Mon ami Pierrot  
Prête-moi ta plume  
Pour écrire un mot  
Ma chandelle est morte  
Je n'ai plus de feu  
Ouvre-moi ta porte  
Pour l'amour de Dieu*

### Je t'aime tant (Piste 23)

*T'es mon enfant, j'suis ta maman  
Je t'aime tant, je t'aime tant  
T'es mon enfant, j'suis ta maman  
Et j'vais t'aimer tout le temps*

**La berceuse des enfants (Piste 24)**

*Doux, doux, doux, le vent du soir*

*Souffle sur nos joues, dans le noir*

*La lune, lune, s'est levée*

*Les petits enfants sont couchés*

*Doux, doux, doux, le vent du soir*

*Souffle sur nos joues, dans le noir*

*Et s'envolent au ciel de nuit*

*Les rêves des enfants endormis*

*Bonne nuit, bonne nuit*

**Dodo, l'enfant do (Piste 25)**

*Dodo, l'enfant do*

*L'enfant dormira bien vite*

*Dodo, l'enfant do*

*L'enfant dormira bientôt*