

Chapitre 2 :

**Le jeu, pierre angulaire
de l'apprentissage**

Chapitre 2 : Le jeu, pierre angulaire de l'apprentissage

Dans sa Déclaration sur l'apprentissage par le jeu, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) reconnaît sa valeur en tant que moyen pour favoriser l'apprentissage, la santé et le bien-être chez les jeunes enfants :

« La communauté scientifique reconnaît les bienfaits du jeu. Il est prouvé que l'exploration, la réflexion, la résolution de problèmes et la communication verbale présentes dans le jeu influencent le développement cérébral des enfants.

« Des recherches ont également démontré que l'apprentissage par le jeu favorise la réussite sociale, émotionnelle et scolaire. Les ministres de l'Éducation appuient donc une pédagogie durable pour l'avenir qui, plutôt que de séparer l'apprentissage du jeu, les unit afin d'encourager la créativité des nouvelles générations. En fait, le jeu occupe une place tellement importante dans le développement sain de l'enfant que l'Organisation des Nations Unies en a fait un des droits de l'enfant*.

[...]

« À la lumière de ces faits, le CMEC croit à la valeur et à l'importance intrinsèque du jeu et de son lien avec l'apprentissage. Les éducatrices et éducateurs doivent planifier et mettre en place des occasions d'apprentissage stimulantes et dynamiques basées sur le jeu. L'enseignement intentionnel est l'opposé du "par cœur" et du maintien des traditions simplement parce qu'il en a toujours été ainsi. Pour offrir ce type d'enseignement, les éducatrices et éducateurs doivent intentionnellement et consciemment créer un milieu d'apprentissage par le jeu, parce qu'un enfant qui joue est un enfant qui apprend. »

*ONU, *Fact Sheet: A Summary of the Rights Under the Convention on the Rights of the Child*, article 31, http://www.unicef.org/french/crc/files/Rights_overview.pdf (consulté le 11 février 2010).

(CMEC, 2012)

« Il est prouvé que lorsque les intervenants donnent aux enfants des occasions de développer les multiples voies sensorielles de leur cerveau en résolvant des problèmes alors qu'ils jouent (plutôt qu'en faisant une tâche unique et isolée), ceux-ci jettent ainsi les bases d'un développement sain de leur cerveau. »

[Traduction libre]

(McCain et Mustard, 1999, p. 6)

Le Canada, en tant que membre de l'ONU, a ratifié la *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* (1989) dont l'article 31 « Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique. »

Éducation et Formation Manitoba reconnaît qu'une approche axée sur le jeu est essentielle à l'approfondissement et à l'enrichissement du processus d'apprentissage chez les enfants, faisant ainsi preuve de respect envers leur façon naturelle d'apprendre.

Le présent chapitre constitue la base sur laquelle s'appuie l'approche de l'apprentissage axée sur le jeu, implantée dans les classes de maternelle du Manitoba. Il présente tout d'abord les divers types de jeu auxquels se livrent les enfants pour ensuite expliciter le lien étroit qui existe entre le jeu et le développement global des enfants. Enfin, il adresse les divers types d'appui apporté aux jeunes enfants par les enseignants qui embrassent l'enseignement et l'apprentissage par le jeu dans leur travail quotidien.

Les types de jeu

Les enfants de la maternelle se livrent à divers types de jeu, selon le contexte, leurs besoins ou leurs intentions. Cela peut aller de l'observation passive à la participation à des jeux de groupe qui nécessitent de la planification et de la collaboration. Peu importe le type de jeu auquel se livrent les enfants, ils en ressortent de nombreuses occasions d'apprentissage sur les plans social, affectif et cognitif.

Puisque les enfants arrivent à la maternelle avec un bagage d'expériences de jeu variées, l'enseignant peut s'attendre à ce que certains d'entre eux soient des partenaires de jeu très compétents, tandis que d'autres auront besoin d'élargir leur répertoire dans ce domaine.



Le jeu d'un enfant peut être influencé par la dynamique culturelle de la famille. Le point de vue des différentes cultures sur le jeu et leur interprétation du jeu dépend de leurs valeurs et de leurs perspectives culturelles ainsi que de leur définition du jeu. Certaines cultures asiatiques, par exemple considèrent le jeu comme une occasion de s'amuser plutôt que comme un appui au développement scolaire. Il faut encourager les enseignants à acquérir des connaissances supplémentaires sur la façon dont différentes cultures envisagent le jeu (Hyun, 1998).

Le jeu exploratoire

Le jeu exploratoire donne l'occasion aux enfants d'explorer et de découvrir de nouvelles idées et de nouveaux matériaux. Ils prennent conscience des propriétés et des fonctions des divers objets qu'ils utilisent au quotidien pouvant ainsi les combiner pour en créer de nouveaux ou pour résoudre des problèmes.

Lorsque les enfants jouent avec du sable, des blocs, de l'eau ou de l'argile, ils se questionnent et font des découvertes, explorent la notion de cause et effet, et apprennent à élaborer et à mettre à l'épreuve leurs propres hypothèses par l'entremise d'expériences authentiques. Ils développent ainsi les bases de la pensée logique et mathématique et du raisonnement scientifique tout en apprenant qu'il peut y avoir plus d'une façon de résoudre un problème.

Le jeu constructif ou jeu de construction

Le jeu constructif est un jeu réfléchi qui vise un objectif. Lorsque les enfants jouent avec des cubes, du sable et de l'eau, conçoivent des modèles, peignent, dessinent, font des sculptures d'argile ou de pâte à modeler en trois dimensions, ils mobilisent différentes habiletés tant au niveau moteur qu'intellectuel. L'enseignant peut appuyer les enfants qui se livrent au jeu constructif en posant des questions et en répondant à leurs questions, en les aidant à consigner ce qu'ils ont appris et en créant des espaces de jeu sécuritaires et accessibles qui contiennent une variété de matériaux qui favorisent la créativité.

Plusieurs enfants, à la maternelle, aiment mettre en ordre et organiser des collections telles que des collections de capsules de bouteille, de cailloux, de cartes de hockey ou de boutons, etc. Tout en créant des régularités ou en classant ces collections selon leurs attributs (couleur, taille, texture, etc.) et leurs caractéristiques (lisse ou rugueux, grand ou petit, etc.), ils font des découvertes importantes au sujet de la sériation, du tri et de la classification. Ils développent aussi leur habileté de communication en mathématiques en discutant de notions comme la hauteur et le poids avec leurs pairs ou un adulte et en utilisant des mots qui montrent une conscience de l'espace, comme à côté ou derrière. Le jeu constructif favorise ainsi la littératie, la numératie et la résolution de problèmes.

Le jeu symbolique

Le jeu symbolique fait référence à la capacité croissante des enfants à utiliser des actions, des objets ou des idées pour représenter d'autres actions, objets ou idées, par exemple une collection de boutons ou de bouchons peut devenir les bébés dont ils s'occupent, un pot rempli de blocs peut devenir la soupe qu'ils font mijoter, un bâton peut leur servir de baguette magique, un châle ou une couverture autour de leurs épaules peut leur donner des pouvoirs surhumains.

Selon Leong et Bodrova (2011, citées dans Landry, Bouchard et Pagé, 2012), il est possible de classer les comportements observés chez les jeunes enfants se livrant au jeu symbolique en quatre niveaux observables.

Niveau 1

L'enfant du premier niveau préfère utiliser des objets ou des jouets auxquels il n'a pas besoin d'attribuer une signification symbolique comme des poupées, de la vaisselle, des aliments, une poussette. Étant donné que ses capacités de représentation sont encore relativement limitées, il n'attribue aucune autre signification à ces objets. Il joue seul ou en parallèle. Il n'y a pas de rôle assigné ou nommé et le langage n'occupe pas une place importante entre les joueurs.

Niveau 2

L'enfant du second niveau interagit socialement avec ses pairs. Ses expériences sociales l'amènent à avoir des représentations plus précises et il peut inventer de petits scénarios qu'il prend plaisir à répéter. Ces scénarios regroupent quelques actions qui s'inspirent souvent de la vie familiale. Chacun fait ce qu'il veut ou presque; les enfants peuvent changer de rôles, émettre une suite d'actions sans considérer l'enchaînement logique et ainsi de suite.

Niveau 3

L'enfant du troisième niveau démontre des habiletés de planification. Il échange avec ses pairs avant et pendant le jeu. Les habiletés langagières acquises lui permettent d'échanger sur la communication en cours; il fait preuve de métacommunication explicite. Lorsqu'il rencontre des conflits, sa maîtrise des habiletés sociales l'amène à proposer rapidement des solutions pour pouvoir poursuivre le jeu. Les connaissances des joueurs sur la thématique choisie leur permettent d'envisager un scénario varié, logique, mais aussi important en durée.

Niveau 4

Ce niveau s'avère la forme la plus complexe du jeu, soit le jeu mature. Les actions de l'enfant du niveau 4 reflètent bel et bien la réalité dans toute sa complexité. Une fois le jeu amorcé, les habiletés langagières acquises permettent aux enfants d'échanger plus aisément sur la situation en cours. La capacité de jeu mature leur permet d'envisager une variété de scénarios de plus en plus complexes qui incluent des rôles bien définis et qui peuvent s'étendre sur une plus longue durée.

Adapté de : Sarah LANDRY, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ (2012), « Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, n° 2, printemps 2012, p. 17-19.

À la maternelle, certains enfants aiment faire semblant de jouer un scénario ayant des rôles bien définis « Tu vas être le bébé et je vais être la maman » et une histoire « On va aller chez le docteur pour qu'il te donne une piqûre ». Ces joueurs inventent des accessoires qui vont avec les rôles qu'ils ont définis, utilisent la langue pour gérer les rôles et l'intrigue par l'entremise d'un exposé complexe des faits et deviennent complètement pris par leur monde imaginaire si l'enseignant leur accorde suffisamment de temps. Lorsqu'ils font des listes d'épicerie, qu'ils prennent les commandes, qu'ils font semblant de lire des livres familiers ou qu'ils utilisent de l'argent factice pour faire semblant de payer ce qu'ils achètent, ils développent leurs compétences en littératie et en numératie dans des contextes signifiants.

« Les ouvrages sur le développement de l'enfant ne laissent planer aucun doute : jouer favorise la croissance physique, sociale, affective et cognitive pendant les premières années de vie. Les enfants ont besoin de temps, d'endroits, de matériel et du soutien de parents éclairés et d'éducateurs de la petite enfance attentionnés et compétents pour devenir des "joueurs par excellence", ils ont besoin de jouer pour le simple plaisir de s'amuser. »

*Reynolds, G., et E. Jones. *Master players: Learning from children at play*, New York, Teachers College Press, 1997.

(Hewes, 2006, p. 1-2)

Lev Vygotsky a illustré une relation importante entre le jeu symbolique (premier ordre du symbolisme) et la lecture et l'écriture (second ordre du symbolisme). Tous les deux, le jeu symbolique et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture font appel à des processus cognitifs semblables et exigent que le jeune enfant puisse représenter la signification d'une idée de multiples façons. Les enfants qui savent bien se servir de symboles dans leurs jeux sont plus prêts que les autres à accepter que les gribouillis représentant des « lettres » et des « mots » représentent des choses réelles.

Les enfants de la maternelle peuvent aussi se servir du langage de façon symbolique en racontant des blagues ou des devinettes, ou en faisant des rimes.

Lorsque les enfants font part de ce qu'ils imaginent et de leurs idées, ils pensent aux habitudes qu'ils ont à la maison et à ce qui existe en dehors de leur famille. Ils pensent à un monde plus vaste et à tous les membres de la communauté. Que fait l'épicier? Et le facteur? L'enseignante de maternelle? Le pompier qui a vérifié le siège-auto de leur petit frère? Le jeu de « faire semblant » demande beaucoup d'entraînement de la part des jeunes enfants et varie énormément en fonction des expériences passées.

Le jeu avec des règles



Des enfants se livrant à des jeux ayant des règles simples

Au cours de leur année à la maternelle, la plupart des enfants deviennent de plus en plus à l'aise de se livrer à des jeux qui ont des règles. Ils peuvent aimer jouer à des jeux de table ou des jeux de cartes simples, à des jeux de groupe comme *Simon dit* : feu rouge, feu vert, ou encore jouer à la marelle. Les enfants peuvent suivre des règles établies ou créer les leurs pendant le jeu libre, par exemple en se mettant d'accord sur un arbre particulier qui servira de refuge pour le jeu de poursuite ou en s'entendant sur le fait que l'enfant qui joue le rôle du patient ne doit pas prendre le stéthoscope des mains de celui qui joue le rôle du médecin.

Les jeux avec des règles permettent aux enfants d'apprendre à suivre des directives, à contrôler leurs impulsions et à développer de l'autorégulation. Ils aident également les enfants à développer leur estime de soi et à devenir autonomes. Ils favorisent l'interaction, la coopération et la communication chez les enfants. De plus, ils appuient les apprentissages visés en matière de littératie et de numératie, entretiennent la capacité physique des enfants et encouragent la découverte et l'exploration.

« Les enfants de la maternelle apprennent mieux à s'autoréguler par l'intermédiaire d'activités où ce sont les enfants, et non les adultes, qui fixent, qui négocient et qui suivent les règles. » [Traduction libre]

(Bodrova et Leong, 2008, p. 2)

Le jeu, point d'ancrage du développement global des jeunes enfants

L'expression « développement global » fait référence à la façon dont les divers domaines du développement s'influencent les uns les autres ainsi qu'à la façon particulière dont un jeune enfant réalise des apprentissages simultanément dans tous les domaines de son développement (Québec, ministère de la Famille, 2014), notamment tel qu'indiqué dans la figure 2.1 :

Il ne faut pas oublier que certains enfants peuvent avoir des points forts dans un ou deux domaines à un jeune âge alors que d'autres n'ont pas encore maîtrisé certains de ces indicateurs. Ils sont tout de même considérés comme étant « typiques » du point de vue développemental. Bien que le parcours de développement diffère d'un enfant à l'autre, les descriptions qui suivent présentent certaines habiletés qui peuvent être observées chez la plupart des enfants au cours de leur séjour à la maternelle. Elles décrivent également la façon dont le jeu peut favoriser le développement de ces habiletés et avoir un impact dans tous les aspects du développement.

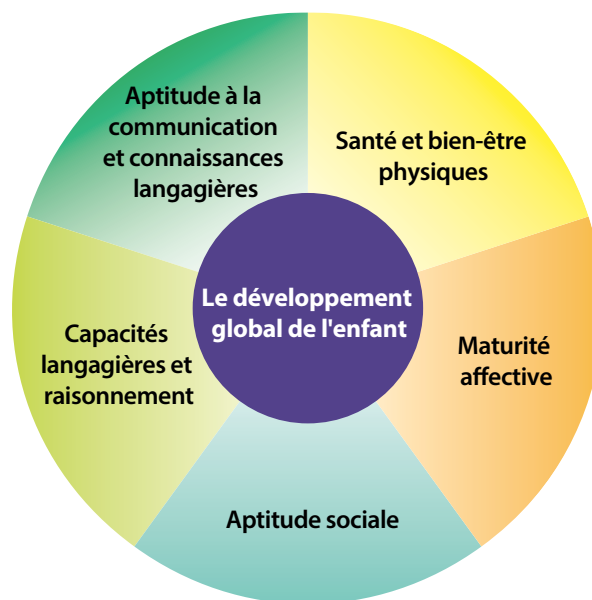


Figure 2.1 : Les cinq domaines du développement

La santé et le bien-être physiques

Les enfants de cinq ans peuvent démontrer plusieurs habiletés de :

- motricité globale, telles que :
 - courir, sauter, grimper, donner des coups de pied, lancer, sautiller et sauter sur un pied;
 - faire rebondir et attraper un ballon de taille moyenne;
 - marcher à reculons, marcher sur une ligne droite, monter et descendre des escaliers, rester sur un pied pendant cinq à dix secondes;
 - nager, patiner, rouler à bicyclette ou utiliser d'autres jouets munis de pédales.

- motricité fine, telles que :
 - tracer des formes simples ou une ligne droite;
 - dessiner et former des lettres en tenant le crayon entre le pouce et l'index;
 - manipuler de petits objets et utiliser des ciseaux;
 - se servir de fermetures à glissière et de boutons;
 - utiliser une fourchette correctement;
 - assembler un casse-tête de 10 à 12 pièces.

« Les enseignants jugent qu'il est souvent nécessaire de guider les enfants manuellement et verbalement pour la formation des lettres [...] Ils considèrent que cette activité motrice s'avère parfois nécessaire pour souligner le caractère distinctif de lettres quelque peu similaires comme *m* et *n* » [traduction libre] (Clay, 1982, p. 208).

La maturité affective

Lorsqu'ils entrent en maternelle, la plupart des enfants sains sur le plan émotif :

- sont enthousiastes à l'idée de commencer l'école;
- sont à l'aise, en général, lorsque leurs parents ou les personnes qui s'occupent d'eux les laissent à l'école;
- sont rarement ou jamais agressifs lorsqu'il s'agit de résoudre un conflit, ne font pas de crise de colère et ne sont pas méchants avec les autres;
- sont capables de se concentrer, d'effectuer des activités qu'ils ont choisies, d'attendre leur tour;
- contrôlent leurs impulsions et réfléchissent avant de faire quelque chose (en général);
- sont de plus en plus autonomes et capables de s'occuper de leurs besoins personnels, tels que s'habiller pour aller dehors, ranger les jouets ou leurs effets et aller aux toilettes;
- aident les personnes lorsque celles-ci sont perturbées, blessées ou malades;
- offrent leur aide de façon spontanée;
- invitent les spectateurs passifs à se joindre à eux.

En jouant, les enfants :

- acquièrent de la persévérance et de l'empathie;
- acquièrent des aptitudes de collaboration et de coopération;
- développent leur capacité d'autogestion : gérer leurs sentiments, leurs pensées, leur niveau d'activité, leurs actions et leur attention;
- apprennent à se fixer un objectif, à faire preuve d'initiative, à planifier, à négocier et à résoudre des problèmes;
- définissent les rôles sociaux, acquièrent l'habitude d'attendre leur tour et de se faire accepter par les autres;
- découvrent des domaines de compétence personnelle renforçant ainsi leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance;
- acquièrent la confiance nécessaire pour faire des choix personnels et prendre des risques mesurés;
- apprennent que l'erreur est acceptable et normale.

L'aptitude sociale

L'expression « aptitude sociale » décrit divers aspects du développement social de l'enfant. La plupart des enfants de cinq ans :

- sont capables de bien s'entendre et de jouer avec d'autres enfants, sont en général prêts à coopérer et font preuve de confiance en eux-mêmes;
- ont appris à exprimer ce qu'ils ressentent, ce dont ils ont besoin et ce qu'ils veulent;
- peuvent être capables de faire des compromis pour résoudre des problèmes, même s'ils sont frustrés ou en colère;
- demandent de l'aide quand ils en ont besoin;
- peuvent utiliser des expressions de politesse comme « s'il vous plaît », « merci » et « excusez-moi »;
- développent des liens d'amitié avec quelques camarades de classe;
- respectent les droits, les biens et les sentiments des autres;
- acceptent la responsabilité de leurs actes;
- font preuve de maîtrise d'eux-mêmes;
- suivent en général les règles, les limites et les routines établies;
- apprennent à s'adapter facilement au changement;
- se montrent enthousiastes devant de nouvelles activités;
- sont curieux et désirent explorer le monde qui les entoure.

En jouant, les enfants améliorent leur capacité à :

- résoudre des problèmes sociaux;
- formuler et modifier des plans d'action;
- coopérer en respectant les démarches sur lesquelles ils se sont entendus;
- jouer le rôle du chef et suivre;
- évoluer sur le plan social en pensant non seulement à leur propre point de vue, mais aussi à celui des autres;
- se concentrer, être attentifs et se souvenir des règles.



Il est à noter que les enfants parlant peu ou pas français peuvent interagir socialement en utilisant leur langue première. Ils ne sont toutefois pas habitués à interagir dans un milieu où tout se passe en français et ne possèdent pas le langage nécessaire pour les interactions sociales. Ils auront besoin d'apprendre le vocabulaire social nécessaire à la communication interpersonnelle en français, de l'entendre et de le pratiquer dans une variété de contextes authentiques. Les enseignants doivent les appuyer en modélisant ces habiletés de façon explicite et en les aidant ensuite à verbaliser leurs sentiments et à exprimer ce dont ils ont besoin et ce qu'ils veulent.

Les capacités langagières et le raisonnement

Au cours de leur année à la maternelle, la plupart des enfants :

- jouissent d'une capacité croissante à « utiliser leur esprit » jetant ainsi les bases pour un apprentissage plus formel qui aura lieu au cours des stades de développement ultérieurs;
- sont parfois très bavards, posent de nombreuses questions et avancent leurs propres hypothèses à propos de ces questions;
- apprécient les mots nouveaux et utilisent des énoncés plus longs pour décrire leur pensée;
- maîtrisent graduellement divers aspects de la langue orale (voir annexe A);
- comprennent et suivent des directives même si elles sont composées de plusieurs étapes;
- se souviennent des routines et des expériences passées;
- s'intéressent aux livres et à l'apprentissage de la lecture, et écoutent attentivement lorsque quelqu'un leur lit des livres à voix haute;
- manipulent les livres de façon appropriée, peuvent reconnaître certaines lettres et faire le lien avec leur son, sont conscients des mots qui riment et de l'orientation de l'écrit (de gauche à droite);
- écrivent leur propre nom et ont envie d'écrire seuls en utilisant les outils à leur disposition;
- peuvent, selon le cas, compter jusqu'à 20 et reconnaître plusieurs nombres et des formes courantes (cercle, carré, triangle, etc.);
- peuvent comparer des quantités, trier et classer des collections, utiliser la correspondance biunivoque pour dénombrer des quantités et comprennent des notions de temps simples.



Divers experts du développement des enfants ont conclu que, grâce au jeu, les enfants :

- verbalisent mieux;
- ont un vocabulaire plus riche;
- ont une meilleure compréhension du langage;
- ont un niveau de langue plus élevé;
- ont de meilleures stratégies de résolution de problèmes;
- sont plus curieux;
- ont de meilleures compétences intellectuelles.

En jouant et en interagissant avec leurs pairs et les adultes qui les entourent, les enfants :

- développent leurs compétences en numératie et en littératie;
- développent leur mémoire, ce qui leur permettra de raconter leurs propres histoires et de se souvenir des histoires qu'ils ont entendues;
- utilisent une langue et un vocabulaire plus complexes;
- font preuve d'imagination et de souplesse dans leur pensée;
- font de nombreuses découvertes sur les plans scientifique, mathématique et social.



« La francisation se définit comme un processus qui permet à l'élève qui parle peu ou qui ne parle pas français de développer des habiletés langagières orales et écrites en langue française pour qu'il puisse interagir pleinement dans des situations courantes de sa vie sociale et scolaire. Ces habiletés constituent pour l'élève un tremplin pour qu'il puisse s'épanouir sur les plans langagier, cognitivo-académique et socio-affectif et pour que, ce faisant, il s'engage dans un processus de construction culturelle et identitaire » (CMEC, 2003f).

Des appuis en francisation permettent à l'enfant parlant peu ou pas français d'acquérir les compétences langagières nécessaires pour fonctionner dans une école francophone. Ces appuis sont offerts dans un milieu inclusif, à l'intérieur même des salles de classe, par les enseignants selon les profils variés des enfants. L'enseignant adapte ses stratégies d'enseignement selon le niveau et les besoins des enfants. Pour ce faire, il peut avoir recours à de l'appui au niveau des ressources humaines, techniques ou pédagogiques.



L'annexe B présente un portrait général du cheminement langagier de l'enfant parlant peu ou pas français tout au long du processus d'acquisition de la langue française.

L'aptitude à communiquer et les connaissances générales

Les enfants qui ont des points forts dans ce domaine :

- communiquent facilement et avec efficacité avec des adultes et leurs pairs;
- expriment verbalement leurs propres besoins, leurs nombreuses idées et leurs projets;
- font part de leurs expériences personnelles de façon à se faire comprendre par les autres;
- peuvent se rappeler une histoire qu'ils ont vue ou entendue et la raconter par le biais du jeu symbolique ou en répondant à des questions plus formelles;
- articulent clairement et s'expriment avec aisance dans leur langue maternelle;
- sont curieux et s'intéressent au monde qui les entoure;
- montrent leurs connaissances générales au sujet du monde (les feuilles tombent en automne, les oranges, les bananes et les pommes sont des types de fruits; il y a un désert au Manitoba) en fournissant spontanément des renseignements ou en répondant à des questions.

Lorsque les enfants jouent en se servant du matériel d'apprentissage mis à leur disposition et en interagissant avec leurs pairs et les adultes, ils :

- développent leur aptitude à communiquer et élargissent leurs connaissances générales au sujet du monde;
- échangent des idées et des renseignements;
- font preuve de réflexion et contribuent à la coconstruction des savoirs;
- expriment leurs sentiments et discutent de leurs intérêts, des activités de l'école ou des événements courants.



Pour l'enfant parlant peu ou pas français, « [l'approche communicative-expérientielle](#) prend une dimension particulièrement importante. Apprise dans un contexte communicatif-expérientiel, la langue permet aux [...] [enfants] de vivre des expériences de communication liées à leur vécu et à leurs intérêts. Ces expériences donnent lieu à une pratique de langue authentique et significative.

« L'approche communicative-expérientielle n'exclut pas la précision de la langue et l'acquisition, par [...] [l'enfant], des mécanismes de la langue [...] [Il est possible de] combiner cette approche avec une démarche analytique qui permet à l'enfant de réfléchir au fonctionnement de la langue en se basant sur sa façon de communiquer. Dans une telle perspective, l'accent mis sur les mécanismes de la langue est toujours subordonné au sens du message. C'est donc dans un contexte réel et signifiant, de façon intégrée et non par des exercices isolés, que l'enfant apprend la langue et ses mécanismes » (CMEC, 2003b).

Les enseignants des années primaires ont toujours reconnu la valeur du jeu pour le développement global des enfants. Cette vision privilégie l'apprentissage actif des jeunes enfants en interaction avec un milieu d'apprentissage stimulant et varié, qui les incite à mobiliser tous les domaines de leur développement.

À mesure que les enseignants de maternelle apprennent à connaître les enfants, ils reconnaissent les forces, les intérêts, les talents et le potentiel de chacun d'entre eux ainsi que les écueils possibles. En favorisant une approche pédagogique adaptée au développement, fondée sur ce qui est connu au sujet du développement global de l'enfant et des pratiques gagnantes auprès des jeunes enfants, les enseignants sont en mesure d'adapter le processus enseignement-apprentissage pour mieux répondre aux divers besoins des enfants. Une telle approche se veut :

- respectueuse de la diversité culturelle et inclusive;
- axée sur le développement global de l'enfant;
- basée sur le jeu;
- conçue intentionnellement pour favoriser un apprentissage optimal chez les jeunes enfants.

Elle repose sur la compréhension que les enfants sont des apprenants actifs qui construisent leurs propres connaissances en interagissant avec leurs pairs, leur enseignant, d'autres adultes clés dans leur vie et un milieu riche et enrichissant.

Le développement de l'enfant selon les perspectives autochtones*

Les peuples autochtones du Canada ont une croyance selon laquelle *tous les enfants sont des cadeaux du Créateur*. Bien qu'il soit impossible de réduire les multiples croyances et perspectives autochtones en une seule qui est universelle, il existe néanmoins des composantes communes des enseignements et des valeurs autochtones, dont le cercle d'influences, qui peuvent s'inscrire dans la démarche pédagogique des enseignants et enrichir les expériences d'apprentissage de tous les enfants.



« Le “véritable apprentissage” a quatre dimensions. Ces quatre dimensions inhérentes à toute personne sont symbolisées par les quatre points cardinaux du Cercle de Vie. Ces quatre aspects de notre être se développent par l'exercice de notre volition. [...] [Il est permis de] dire qu'une personne a fait un apprentissage complet et harmonieux seulement lorsque les quatre dimensions font partie de son processus de développement. »

Chef Phil Lane Jr.
L'Arbre sacré, 2013

*Adapté de : MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, *L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française : une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones*, Winnipeg, Le Ministère, 2017, p. 6-7.

Le cercle d'influences (aussi appelé cercle de vie) consiste en un cercle divisé en quatre quadrants servant à représenter l'interdépendance des aspects de la vie et à donner une orientation et un sens à la vie. Le cercle est étroitement relié au concept du « mino-pimatisiwin », une expression qui signifie « la bonne vie » en cri et en ojibwé.

L'équilibre est l'une des leçons à tirer du cercle. Les quatre aspects d'une personne ou du développement de l'enfant (spirituel, intellectuel, physique, émotionnel) sont représentés dans le cercle. Pour qu'un être soit en santé, il faut que ces quatre aspects soient en équilibre à l'intérieur de la personne.

Le schéma suivant représente le cercle d'influences (inspiré de la perspective anishinaabe), les quatre aspects de la personne et les composantes d'une pédagogie inspirée par les visions du monde autochtones. Cette représentation visuelle sert à illustrer l'importance d'engager les aspects **intellectuel** (développements cognitif et langagier), **spirituel** (relations avec soi, sa famille, son peuple, la terre, les animaux et le monde spirituel), **physique** (le développement moteur, le sommeil, le poids, la nutrition, les soins médicaux, l'environnement physique) et **émotionnel** (le développement social et émotionnel, incluant la confiance en soi et le sentiment d'appartenance) de l'enfant par le biais de démarches pédagogiques inspirées de la pensée autochtone. Chaque groupe ou individu peut approfondir, adapter et modifier ce schéma selon son contexte ou ses besoins particuliers.

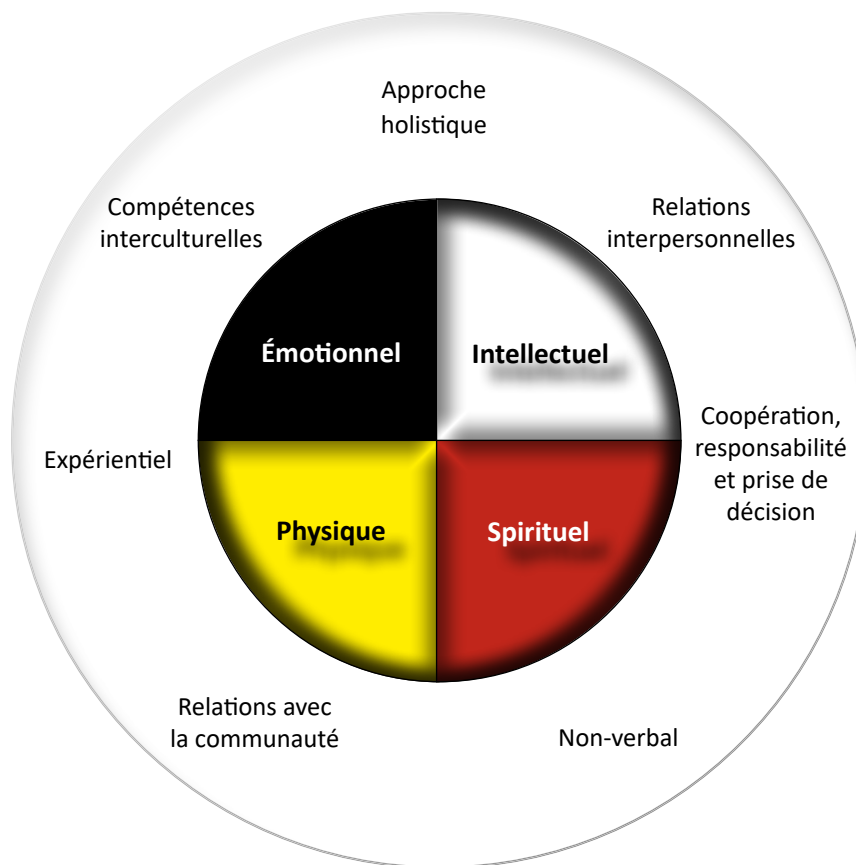


Figure 2.2 : Le cercle d'influences au centre de la pédagogie

Les besoins intellectuels, spirituels, physiques et émotionnels des enfants se situent au centre de ce modèle. Les composantes pédagogiques, situées en périphérie, servent à alimenter chacun des aspects de l'individu. Peu importe le niveau scolaire ou la matière enseignée, l'enseignant peut s'inspirer de ce modèle pour mettre en œuvre une démarche pédagogique qui est respectueuse des façons autochtones d'être, de connaître et de faire, tout en reconnaissant et en considérant les quatre aspects du développement de l'enfant.

La maturité scolaire : santé développementale à l'entrée à l'école

Tous les enfants naissent prêts à apprendre. Lorsqu'il est question de savoir si un enfant est « prêt pour l'apprentissage scolaire », nombreux sont ceux qui pensent à sa capacité à apprendre à lire, à écrire et à compter. Bien que ce soit important, la « préparation à l'apprentissage » concerne aussi des résultats non scolaires, notamment :

- la santé et la maturité affectives de l'enfant;
- l'aptitude de l'enfant à s'entendre avec les autres et à acquérir de nouvelles habiletés;
- l'état du développement du langage de l'enfant et son aptitude à raisonner;
- l'aptitude de l'enfant à communiquer avec les autres et à comprendre le monde qui l'entoure;
- la santé et le bien-être physiques de l'enfant.

Ces domaines du développement de l'enfant font l'objet d'un questionnaire intitulé [*Instrument de mesure du développement de la petite enfance \(IMDPE\)*](#), qui doit être rempli une fois tous les deux ans par les enseignants de maternelle. L'IMDPE est un outil communautaire qui vise à aider les familles et les communautés à préparer les enfants à réussir à l'école. Les écoles et les partenaires du développement des jeunes enfants travaillent de concert à répondre aux besoins des enfants de 0 à 6 ans en matière de développement. La maturité scolaire peut être vue comme la santé développementale de l'enfant au moment de l'entrée à l'école. Il s'agit principalement de se demander si l'enfant a la capacité (qui découle souvent des expériences antérieures) de faire ce qui lui est demandé à l'école et le potentiel nécessaire pour profiter des expériences offertes à l'école (Offord Centre for Child Studies, 2009).

Grâce à l'IMDPE, méthode aussi employée par le Manitoba pour mesurer la maturité des enfants au début de leur cheminement scolaire, il est possible de jauger jusqu'à quel point les communautés sont prêtes à appuyer la prochaine génération d'apprenants. Même si les résultats sont présentés en fonction de ces différentes dimensions, il ne faut pas perdre de vue que le développement de l'enfant est un processus global et intégré.

Toutes les composantes du développement s'influencent et sont interpellées, sur différents plans, dans le développement et les apprentissages de l'enfant. Le développement d'un enfant n'est donc pas linéaire.



Pour plus de renseignements sur l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance, on peut se référer à l'annexe C ou consulter le site Web suivant : <https://www.gov.mb.ca/healthchild/edi/resources.fr.html>.



Considération culturelle et contexte linguistique

Au moment d'interpréter les résultats d'une évaluation du développement telle que l'IMDPE, il est important de considérer les contextes culturel et linguistique de l'enfant.



Réflexion : La maturité scolaire

Au lieu de se demander si les enfants sont prêts pour l'école, il faut se demander si les écoles sont prêtes pour les enfants. Et vous, que pensez-vous ?

Une démarche axée sur le jeu

Les recherches actuelles confirment que les jeunes enfants ont besoin aussi bien de jouer à des jeux qu'ils ont eux-mêmes mis en œuvre, en présence d'enseignants engagés, que d'expériences d'apprentissage guidées par l'enseignant.

Nombre d'experts, tout comme Éducation et Formation Manitoba, recommandent environ deux heures par jour de jeu initié par l'enfant à la maternelle à temps plein.

Un milieu d'apprentissage véritablement axé sur le jeu est un milieu où les activités laissées à l'initiative des enfants et celles qui sont guidées par les adultes sont à égalité et se déroulent dans un milieu où le jeu est encouragé de façon intentionnelle. Le jeu guidé est très différent du jeu libre parce que l'enseignant planifie intentionnellement le jeu en fonction des apprentissages visés dans les curriculums et prévoit des expériences d'apprentissage qui tiennent compte des intérêts des enfants et de leur désir d'apprendre.

Lorsque l'enseignant crée intentionnellement des expériences et un milieu d'apprentissage qui favorisent le jeu des enfants, il réfléchit de façon critique à la façon dont les choses se passent dans sa classe afin de promouvoir des pratiques telles que : poser des questions ouvertes, offrir des suggestions quant aux façons d'utiliser le matériel d'apprentissage (celles auxquelles l'enfant n'a peut-être pas pensé), aider les enfants à planifier leur jeu, surveiller leur progrès de près et aider ceux qui font preuve de moins de maturité dans leur jeu. Le tableau suivant suggère certaines actions qui peuvent être posées par l'enseignant de maternelle qui offre de l'appui ou de l'étayage différencié aux enfants lorsqu'il participe à leur jeu.



Les périodes de jeu offrent aux enfants parlant peu ou pas français d'excellentes occasions de développer leurs compétences langagières en français. Par exemple, l'enseignant peut :

- poser des questions telles que : Qu'est-ce que c'est? De quelle couleur est ta maison?;
- fournir des appuis visuels;
- permettre aux enfants d'apprendre et de réutiliser des mots ou de courts énoncés dans divers contextes;
- observer et noter les progrès des enfants.

Ces moments permettent d'exploiter des contextes authentiques pour étayer et enrichir le développement langagier des enfants.

Apport d'un soutien au jeu		
Étape	Rôle	Actions
Début — avec un soutien direct	le modèle	montrer, enseigner, expliquer, diriger, expliciter, faire une démonstration, donner des exemples
Développement — avec un soutien dirigé	l'accompagnateur	structurer, ordonner, se concentrer sur, signaler, guider, organiser, soutenir
Mise en pratique — avec un soutien minimal	le conseiller	suggérer, rappeler, encourager à, surveiller de près, demander des détails
Prolongement	le mentor	approfondir, tendre vers, se demander tout haut, explorer, analyser par simulation

Source : COLOMBIE-BRITANNIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La maternelle à temps plein : guide de programme*, Victoria, Le Ministère, 2010, p. 23. Adaptation autorisée.

Les enseignants offrent différentes formes d'étayage aux enfants lorsque ceux-ci jouent à des jeux qu'ils ont mis en œuvre eux-mêmes ou font des expériences d'apprentissage guidées. Lorsque l'enseignant fait des commentaires sur le jeu des enfants et leurs découvertes, lorsqu'il pose des questions ouvertes « De quelle autre manière pourrais-tu faire tenir ce pont en équilibre? », il les encourage à approfondir leur réflexion, à faire des liens, et leur montre qu'il accorde de l'importance à leur apprentissage. Il ne faut pas oublier que les intérêts et les questions des enfants sont à la source de leur apprentissage.



Une enseignante joue le rôle du public tout en encourageant et aidant les enfants à raconter une histoire familière au moyen de marionnettes.

La figure suivante présente diverses façons dont le jeu peut se retrouver dans une classe de maternelle allant du laissez-faire à une didactique très structurée. La démarche axée sur le jeu recommandée dans le présent document favorise des expériences d'apprentissage qui se situent dans la partie centrale du continuum présenté à la figure 2.3.



[Traduction libre]

Figure 2.3 : Le continuum de la maternelle*

* Source : Edward MILLER et Joan ALMON, *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*, College Park, Maryland, Alliance for Childhood, 2009, p. 12. Adaptation autorisée.



Réflexion : L'apprentissage par le jeu

- Comment accompagnez-vous les enfants dans leur jeu?
- Comment favorisez-vous l'apprentissage par le jeu?
- Comment favorisez-vous le développement global de l'enfant?
- Que connaissez-vous au sujet de l'acquisition d'une langue additionnelle?
Comment favorisez-vous l'acquisition du français chez les enfants?
- Comment tenez-vous compte du développement global et culturel des enfants?
- Comment vos routines appuient-elles l'apprentissage de la langue orale et le développement global des enfants?
- Où vous situez-vous par rapport au continuum de jeu à la maternelle présenté à la figure 2.3?

Sommaire

En résumé, une démarche pédagogique axée sur le jeu et une planification intentionnelle des expériences d'apprentissage favorisent le développement global des enfants et les aident à :

- acquérir des compétences dans tous les domaines de leur développement;
- développer de l'indépendance;
- acquérir les bases de la littératie, de la numératie, du raisonnement scientifique et de la pensée critique;
- développer une pensée plus mûre, qui inclut la capacité de poser des questions réfléchies et de résoudre des problèmes par eux-mêmes;
- s'engager davantage dans l'apprentissage par le jeu.



Apprentissage professionnel continu

Pour en savoir davantage sur l'apprentissage par le jeu et les domaines du développement des enfants, veuillez consulter :

CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS.
Page d'accueil. www.excellence-jeunesenfants.ca (Consulté le 16 février 2018).

CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS et LE RÉSEAU STRATÉGIQUE DE CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca (Consulté le 16 février 2018).

CHRISTIE, James F., et Kathleen A. ROSKOS. « Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce », Édition révisée, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2013. <http://www.enfant-encyclopedie.com/jeu/selon-experts/le-potentiel-du-jeu-dans-le-developpement-de-la-litteratie-precoce> (Consulté le 16 février 2018).

COLE, Michael, Pentti HAKKARAINEN et Milda BREDIKYTE. « Culture et apprentissage chez les jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2010. <http://www.enfant-encyclopedie.com/culture/selon-experts/culture-et-apprentissage-chez-les-jeunes-enfants> (Consulté le 16 février 2018).

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants*, Toronto, Ontario, CMEC, 2014. Accessible en ligne : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/327/2014-07-Early-Learning-Framework-FR.pdf>.

CORMIER, Marianne. *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2005. <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/La-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone-une-recension-des-ecrits.pdf> (Consulté le 5 juin 2018).

DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE. *La construction langagière identitaire et culturelle pour tous : la communication orale et la francisation*, Lorette, Manitoba, DSFM. [À paraître].

DUMAIS, Christian, et al. « L'apprentissage du français oral en milieu plurilingue et pluriethnique à l'aide du jeu symbolique », *Revue préscolaire*, vol. 54, n° 3, 2016, p. 17-21. Accessible en ligne : https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/AEPQ_Revue_v54n3.pdf.

ÉDUCATION-MONTÉRÉGIE. *Comprendre le jeu pour apprendre par le jeu*, 2010. http://seduc.csdecou.qc.ca/prescolaire/files/2015/07/Comprendre_le_jeu_pour_apprendre_par_le_jeu.pdf (Consulté le 16 février 2018).

ÉDUCATION-MONTÉRÉGIE. « Développement global de l'enfant d'âge préscolaire », *Vitrine pédagogique*, 2010. <http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/spip.php?article1072> (Consulté le 6 juin 2018).

ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Commencez tôt, commencez bien : guide d'apprentissage par le jeu pour la petite enfance au Manitoba, de la naissance à six ans*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba, 2017. Accessible en ligne : www.gov.mb.ca/healthchild/ecd/ecd_birthto6_playbased_fr.pdf.

FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Ressources maternelle, jouer et apprendre : les jeux symboliques*, Paris, France, Le Ministère, 2015. Accessible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf.

HEWES, Jane. *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006. Accessible en ligne : http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/docs/suggestions/apprentissage-par-le-jeu_jane-hewes.pdf.

LANDRY, Sarah, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ. « Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, n° 2, p. 15-24, 2012. Accessible en ligne : https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/AEPQ_Revue_v50n2.pdf.

RABY, Carole, et Annie CHARRON, dir. *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant*, 2^e édition, Anjou, Québec, Centre éducatif/culturel, 2010.

ROOPNARINE Jaipaul L., James E. JOHNSON et Frank H. HOOPER, éd. *Children's Play in Diverse Cultures*, Albany, New York, SUNY Press, 1994.