

LA PLACE DU JEU AU PRÉSCOLAIRE

C'est dans le jeu que les enfants sont au summum de leurs compétences

INTRODUCTION

Jouer est un droit :

Selon La Convention relative aux droits des enfants (Nations Unies 1989)

«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».



Problématique :

On constate depuis quelques années chez nous et plus encore aux États-Unis un rétrécissement dans le temps et l'espace du jeu, du vrai jeu c'est-à-dire celui initié et contrôlé par les enfants aussi bien à la maison que dans les milieux éducatifs pour les jeunes enfants et ce en faveur d'activités plus dirigées, organisées par les adultes. Cette tendance est dénoncée par de nombreux spécialistes en éducation (dont the Alliance for Childhood, l'American Academy of Pediatrics et ici le Conseil Canadien de l'Apprentissage) comme ayant des conséquences négatives (stress, risque d'échecs scolaires..) sur les enfants. Des maternelles de plus en plus didactiques et davantage axées sur des enseignements formels, systématiques, en grand groupe, principalement centrés sur la lecture et les mathématiques et des tests standardisés au préscolaire envahissent progressivement le terrain.

Pourtant le programme de l'école québécoise (volet Préscolaire) reconnaît l'importance du jeu dans le développement de l'enfant et insiste sur la place privilégiée du jeu comme contexte de réalisation des diverses compétences.

Le jeu et les programmes éducatifs

Le programme éducatif des centres de la petite enfance insiste sur la place prépondérante du jeu comme outil du développement optimal de l'enfant.

« Le programme d'éducation préscolaire incite l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication. Soutenu par l'intervention de l'enseignant, il s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de

vie, et commence à jouer son rôle d'élève actif et capable de réfléchir. »
(Programme de formation de l'école québécoise, p. 52)

« Par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence. » (Programme de formation de l'école québécoise, p. 52)

Alors comment expliquer que le jeu perd de la vogue ?

Dans un programme basé sur une approche socio-constructiviste, le jeu devrait tenir une grande place puisqu'il est par nature socio-constructiviste. En effet dans le jeu de construction en groupe par exemple ou le jeu symbolique, les enfants sont confrontés à différentes perspectives, proposent leurs façons de voir, de faire et contribuent /comparent leurs informations, théories, hypothèses expériences.

Dans un programme qui insiste sur l'importance «d'utiliser les ressources de la langue», le jeu symbolique devrait être roi puisqu'il favorise un niveau élevé de vocabulaire (les enfants jouant par exemple les rôles de médecin et patient utiliseront un niveau de langage plus complexe que dans leurs échanges quotidiens) et une infinité d'occasions de communication.

Il ne faudrait pas oublier le rôle thérapeutique du jeu symbolique au préscolaire. L'enfant qu'il soit à la maison, au CPE ou à la maternelle fait face à toutes sortes de problèmes : séparation, arrivée d'un bébé, déménagement, mort d'un animal favori ou pire d'un ami ou parent, etc. Le jeu symbolique lui offre un moyen de retrouver son équilibre et de digérer et mieux comprendre ses expériences. Encore faut-il qu'on le lui permette.

Nos intentions et espoirs :

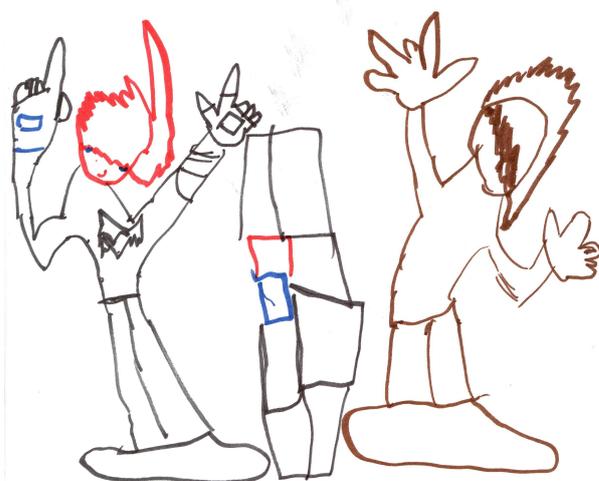
Afin de contrer cette tendance, nous espérons par ce texte «...Renforcer, auprès des éducatrices, du personnel enseignant, des parents et des administrateurs, la conviction selon laquelle le jeu constitue une base solide en vue de l'apprentissage» (d'après Prescott dans Jones et Reynolds, 1992).

Aider les enseignantes, éducatrices (ou parents) :

- à évaluer le jeu des enfants et à reconnaître les apprentissages en cours;

- à s'arrêter au jeu, à observer le jeu et à s'en servir comme outil pour connaître les enfants ainsi que pour évaluer et planifier le programme;
- à scruter leurs propres attitudes à l'égard du jeu;
- à réfléchir à leur apport au jeu des enfants;
- à imaginer des moyens d'enrichir le jeu des enfants dans leurs activités quotidiennes;
- à préparer des arguments pour convaincre des parents, des administrateurs ou même des collègues sceptiques quant à la valeur pédagogique du jeu et de sa pertinence dans les classes de maternelle et à la maison et résister ainsi aux pressions multiples nuisant au jeu;
- à être davantage conscients de leur rôle dans les jeux.

Qu'est-ce que le jeu ?



On entend souvent les termes : jeu, jeu éducatif. En fait, tout jeu est éducatif (on peut même y apprendre des choses négatives). Mais tous les jeux n'ont pas le même potentiel éducatif, certains étant plus riches que d'autres. On parle aussi souvent de catégories de jeux (moteurs, symboliques, de règles selon Piaget, ESAR...). Mais on oublie que les jeux moteurs sont aussi affectifs et cognitifs et qu'ils ont leurs règles, que le jeu symbolique est régi par des règles (un policier ne se comporte pas comme un bébé). Aussi ces classifications me

semblent-elles arbitraires et je préfère parler de jeu à dominante fonctionnelle (mouvement) par exemple.

Nous avons l'impression quand nous parlons du jeu - un terme bien connu des enseignantes et éducatrices au préscolaire - que nous parlons toutes de la même chose et pourtant quand nous y regardons de plus près, nous n'avons pas une définition commune du terme. Pour que le jeu soit JEU aux yeux de l'enfant, quelles sont les caractéristiques essentielles de cette activité ?

Plaisir, spontanéité, libre choix du matériel (on peut même détourner des objets de leurs fonctions premières), des partenaires, de la direction (on ne sait pas automatiquement où cela va aller, cela peut changer en cours de route, pas de résultat prédéterminé attendu) et de la durée (on arrête de jouer quand on veut) sont les composantes essentielles du jeu dit « libre ». Si une ou plusieurs de ces composantes sont absentes on s'éloigne du jeu pur. Si l'enfant est obligé par exemple, de jouer avec un jeu précis et d'une façon désignée cela devient un exercice et non pas du jeu.

Le verbe jouer comme celui d'aimer (pour plagier Daniel Pennac) ne se conjugue pas à l'impératif. N'est vraiment jeu que l'activité ludique auto-déterminée par l'enfant. Mais même si nous nous entendons sur ce qu'est le jeu «libre», l'utilisation qu'on en fait dans la programmation peut varier énormément; il peut avoir un statut très différent : il peut être vu comme un mal nécessaire (les enfants en réclament) ou comme une ressource inépuisable d'apprentissages.

Qu'est-ce qui provoque ce mouvement vers un rétrécissement du jeu libre, la disparition progressive de certains types de jeu (menuiserie, eau, sable, construction, jeu symbolique, jeu à l'extérieur) dans plusieurs milieux éducatifs pour jeunes enfants? Et comment contrer ces pressions ?

- On invoque souvent d'abord le désir des parents pour des apprentissages didactiques plus précoces.
- Dans les écoles, on se dit aussi que les enfants ont déjà assez joué en garderie et qu'ils sont prêts pour autre chose.
- Dans les CPE, on se dit qu'il faut préparer les enfants pour la maternelle et comme certaines enseignantes vont même jusqu'à demander que les enfants à l'entrée de la maternelle sachent écrire leur nom « dans les trottoirs», bien des garderies se mettent à enseigner de façon formelle la lecture et l'écriture, des langues secondes, etc.
- Les nombreuses activités organisées même pour les très jeunes enfants (ex.: gymnastique...) sont vues comme un enrichissement pour les enfants (et cela en est) mais qui parfois ne leur laissent plus le temps de «jouer».
- Différentes approches qui ont modifié notre vision des activités en maternelle par exemple. Nous avons eu une vague de Gestion de classe qui transformait le jeu spontané de l'enfant en défis qui dictaient à l'enfant ce qu'il devait explorer ou produire dans les coins de jeu (ateliers).
- La maternelle plein temps. Si elle offrait la possibilité de faire plus, on a dû se poser la question : Plus de quoi ? Et les réponses ont été multiples. On a vu apparaître de grandes disparités dans les pratiques à la maternelle et certaines classes se sont mises à ressembler de plus en plus aux premières années traditionnelles malgré les recommandations du programme du préscolaire. L'adoption de l'approche par projet a fourni une belle alternative à l'enseignement systématique en maternelle. Cette approche permettait de continuer à jouer tout en approfondissant des sujets d'intérêt pour les enfants. En effet le jeu est une pépinière de projets et les projets extensionnent et complexifient le jeu, les deux s'alimentant mutuellement.
- Le matériel peut jouer un grand rôle dans l'acquisition ou non de certaines compétences par le jeu. Si le matériel n'est pas assez nombreux (les blocs par exemple) vous aurez plus de conflits et moins de jeu coopératif et de structures complexes donnant lieu à des scénarios appropriés à l'âge des enfants. Si le matériel n'évolue pas avec le développement de l'enfant, l'enfant

de cinq ans ne jouera pas à son plus haut niveau de joueur. On pourrait donner l'exemple du bac à sable : l'enfant de dix-huit mois commence par transvaser le sable sec - qui agit comme un liquide - puis la combinaison avec l'eau lui permet de modeler le sable. L'ajout de véhicules et animaux donne lieu à la création de paysages et histoires dès deux ans. L'introduction de volumes vides (dont on apprendra au passage les noms : sphère...), d'instruments de mesures (contenants gradués, balance, chronomètre) peuvent apporter une autre dimension à l'exploitation de ce médium. Les achats de matériel plus « scolaire » a parfois remplacé le matériel de manipulation si cher aux enfants.

Bref si le matériel n'est pas à la hauteur il ne permettra pas les apprentissages que le jeu pourrait offrir.

- Nos attitudes peuvent aussi jouer pour ou contre un jeu « libre » qui profite au maximum aux enfants. Pour que le jeu des enfants soit riche, il faut qu'ils puissent disposer du matériel, combiner des matériaux (prendre la pâte à modeler et l'apporter dans le coin cuisine par exemple...). Notre degré de tolérance face aux « dégâts » peut favoriser ou éliminer certains types de jeu (ex. avec la glaise, les mélanges de peintures...).
- Une identification et diffusion insuffisante des liens précis entre les différents jeux des enfants et les compétences développées font que celui-ci n'est pas apprécié à sa juste valeur.

Pour apprécier et faire apprécier la richesse des matériaux et processus apprentissages possibles et constatés.

- Le jeu libre peut être vu par certains plus comme une récréation pour les enfants et parfois un répit pour l'enseignante libérée pour réaliser une de ses nombreuses tâches.



Pourtant c'est dans le jeu libre que l'enfant se révèle le plus et qu'on peut donc le découvrir. C'est dans le jeu libre qu'il parle souvent le plus et a le plus d'échanges et relations avec les autres. Le jeu devrait donc être le lieu privilégié d'observation/documentation /évaluation et par conséquent une source de planification.

ANALYSE RÉFLEXIVE



Quelques questions :

Ces questions ont pour but de nous faire réfléchir à notre utilisation du jeu, à nos attitudes à l'égard de certains types de jeu et la façon dont nous pourrions accroître l'accessibilité à certains types d'expériences de jeu :

- À quoi le jeu « libre » correspond-il dans votre classe?
- Combien de temps prévoyez-vous chaque jour pour le jeu libre?
- Quel est votre type de jeu favori?
- Dans quel secteur de la classe ou du terrain de jeu vous retrouvez-vous le plus souvent?
- Y a-t-il un type de jeu que vous n'aimez pas ou avec lequel vous n'êtes pas à l'aise (ex. argile, sable, eau, musique, marionnettes, danse, expression dramatique travail du bois...)? Favorisez-vous ce type de jeu en classe? Si vous ne le faites pas, que manque-t-il aux enfants?
- Serait-il possible de diversifier ou d'enrichir les possibilités de jeu dans votre classe?

Intervenir... quand et comment?

Le personnel éducateur/enseignant contribue au jeu de multiples façons, indirectement (ex. planification, matériel) et directement (intervention).

Certaines interventions contribuent au jeu de façon positive, d'autres ont pour effet de l'interrompre.

Exemples positifs :

- Après avoir observé une baisse d'intérêt dans le coin maison, l'enseignant ou l'enseignante apporte des boîtes de pizza vides pour suggérer une orientation.
- S'insérer dans le jeu en respectant le scénario: l'enseignant ou l'enseignante participe, mais l'enfant continue de diriger le jeu.
- Après avoir observé l'intérêt des enfants, l'enseignante ou l'enseignant crée un nouveau centre de jeu avec eux (ex. un enfant se présente en classe avec un plâtre et, puisque les autres enfants posent des questions, l'éducatrice ou l'enseignante demande s'ils souhaitent créer un hôpital).
- L'éducatrice ou l'enseignante amène les enfants faire une visite (ex. un site de construction) pour susciter des jeux de construction plus complexes.
- L'enseignante ou l'enseignant aide un enfant à s'intégrer («Avez-vous besoin d'un ou d'une réceptionniste? X pourrait peut-être vous aider? »

Exemples d'interventions non respectueuses de l'intégrité du jeu des enfants :

- L'adulte commente (n'ayant pas suffisamment observé ce qui se passait) sur le beau château que les enfants ont construit alors qu'ils parlaient de leur cabane dans les bois.
- Commentaires ou questions qui s'appuient sur un plan de leçon préconçu (ex. : deux enfants jouent avec deux dinosaures; l'enseignante s'approche et leur demande lequel des deux est le plus gros).
- Retirer l'initiative aux enfants.

Note : On peut discuter de l'opportunité d'interrompre un jeu. C'est parfois nécessaire pour des raisons de sécurité, auquel cas l'intervention constitue un comportement positif. Mais souvent une simple réorientation du jeu suffit. S'il faut interrompre un jeu, on aurait avantage à déterminer l'origine du problème : est-il lié à l'espace ou au matériel utilisé (ce n'est pas toujours l'enfant qui est en cause)? Quel besoin ce jeu comble-t-il? Ce besoin peut-il être comblé autrement?

Rôles

Note : Les rôles mentionnés sont inspirés et adaptés de l'ouvrage *The Play's the Thing* (Jones et Reynolds, 1992).

Le régisseur :

- Prépare l'environnement
- Donne un certain ordre (placer les choses de sorte qu'elles soient visibles et invitantes pour les enfants)
- Fournit le matériel
- Consacre du temps

Le médiateur :

- Aide à résoudre les conflits
- Accepte que le jeu devienne complexe dans la mesure où il demeure sécuritaire
- Résout les problèmes (parfois techniques) qui surgissent afin que le jeu se poursuive

Le joueur :

- Joue avec les enfants, tout en les laissant mener le jeu

Le scribe :

- Représente le jeu des enfants
- Stimule l'écriture et la communication

L'évaluateur et communicateur :

- Cherche à connaître l'enfant

- Communique aux enfants ce qu'ils apprennent par le jeu
- Communique aux parents ce que les enfants apprennent par le jeu

Le planificateur:

- Prépare la scène en prévision d'un aspect du programme à aborder
- Observe l'environnement
- Nomme les scénarios des jeux des enfants
- Introduit de nouveaux thèmes
- Planifie en prévision de la présence et l'émergence de l'écrit - scénario de jeu
- Donne des comptes rendus : a des conversations avec les enfants et les adultes et réfléchit sur ce qui s'est produit de façon à adapter les activités, le matériel ou l'environnement puis aide à relancer le jeu et continue l'observation et la planification

Réflexion :

- Comment favorisez-vous le jeu dans votre environnement (à l'intérieur et à l'extérieur)?
- Y a-t-il de nouveaux rôles que vous pourriez adopter?

Observation, documentation, évaluation, planification

- Comment le jeu vous aide-t-il à décoder les apprentissages et les intérêts des enfants, afin de mieux planifier des activités qui vont favoriser le développement des compétences du programme d'éducation préscolaire?
- Comment documentez-vous le jeu (ex. images, enregistrements audio, vidéocassettes, portfolios, consignation du comportement, expositions)?
- Comment communiquez-vous aux parents les apprentissages liés au jeu (ex. internet, portfolios, tableaux de documentation, journaux)?

L'aménagement



- L'espace (à l'intérieur et à l'extérieur) est-il aménagé de façon à permettre la libre circulation d'un lieu à l'autre?
- La zone de jeu est-elle trop ouverte ou trop fermée? Est-elle encombrée?
- Y a-t-il suffisamment de jeux différents?
- Quelles sont les zones et le matériel préférés des enfants?
- Y a-t-il des espaces inutilisés? Dans l'affirmative trouvez-en la cause (demandez aux enfants). Que pourrait-on ajouter ou enlever pour rendre la zone plus attirante?
- Certaines activités de jeu entrent-elles en conflit avec d'autres?
- Les périodes de jeu sont-elles assez longues pour susciter un engagement véritable dans le jeu? Faut-il réaménager l'horaire?

Observation et évaluation de l'environnement et du matériel

- Le matériel est-il suffisant (quantité, variété)?
- Offre-t-il des défis aux enfants?
- Offre-t-il des degrés de complexité variés (de simple à super complexe)?
Exemples : Le matériel super complexe (ex. sable + eau + outils) captive plus d'enfants, plus longtemps et de façons plus variées et créatives.
(Kritchevsky et Prescott, 1995, dans Mauffette, 1998).
- Y retrouve-t-on des éléments naturels?
- Le matériel reflète-t-il la vie quotidienne des enfants (type de maison, de famille, de culture)?

Observation des interactions des enfants avec le matériel, l'environnement et les autres

- Que font les enfants? Quelle proportion du temps de jeu est consacrée à des jeux à dominance motrice, à des jeux de construction?
- Pendant combien de temps les enfants jouent-ils dans une zone donnée? Où jouent-ils le plus longtemps?
Observez le degré de participation et d'intérêt. (Se limitent-ils à manipuler le matériel ou s'engagent-ils dans des jeux coopératifs complexes?)
- Le jeu est-il répétitif ou varié? Observez-vous des comportements inattendus (positifs et négatifs)?
- D'après ce que vous constatez (ex. leurs intérêts, leurs capacités, leur compréhension), quelles expériences pouvez-vous offrir pour élargir le jeu? Pouvez-vous en faire découler un projet?
- Comment les enfants jouent-ils : individuellement, par deux, en petits ou grands groupes, les filles ensemble, les garçons ensemble?
- Les filles ou les garçons utilisent-ils certaines zones de jeu spécifiques, utilisent-ils des zones différentes?
- À quelle fréquence devez-vous arrêter ou rectifier des comportements indésirables? Pouvez-vous identifier des points névralgiques?

Observation de chaque enfant (Mauffette, 1998; Frost, 1992)

- L'environnement est-il adéquat pour cet enfant?
- Qu'est-ce qui semble attirer l'enfant et l'amener à jouer? (compétence 2)
- Le matériel de jeu reflète-t-il les intérêts de l'enfant, sa famille (type de famille, type d'habitation, culture)?
- L'enfant joue-t-il seul ou avec d'autres personnes? (compétence 3)
- Quels signes de développement social pouvez-vous observer (ex : attendre son tour, partager du matériel, interagir verbalement, résoudre des conflits)? (compétences 3 et 4)

- L'enfant s'entend-il bien avec les autres (coopérer, poser des questions, donner spontanément de l'information, dominer, etc.)? (compétences 3 et 4)
- L'enfant est-il un meneur ou un suiveur? (compétences 2 et 3)
- Comment l'enfant se joint-il à un groupe déjà en action? (compétences 2 et 3)
- L'enfant prend-il l'initiative d'un jeu de simulation et y participe-t-il avec d'autres enfants? (compétences 3 et 6).

Frost recommande d'observer les enfants individuellement pendant les jeux libres (à l'intérieur et à l'extérieur) et de noter des comportements dans chaque catégorie.

Nom, date et lieu (noté par l'éducatrice ou l'enseignante)

1. L'environnement de jeu est-il adéquat?
2. Le matériel et l'équipement de jeu sont-ils adéquats?
3. Décrire le jeu social de l'enfant.
4. Décrire le jeu cognitif de l'enfant.
5. Déterminer le contenu symbolique du jeu.
6. Décrire l'interaction de l'enfant avec ses pairs et les adultes.
7. L'enfant persévère-t-il dans le contexte du jeu?

Consignation du comportement au jeu

- Un lien s'établit-il entre l'adulte (vous) et l'enfant? (compétences 2 et 3)
- Dans quel type de jeux cognitifs (ex : fonctionnel, théâtral, construction, jeux organisés) l'enfant s'engage-t-il?
- L'enfant participe-t-il à différents types de jeu? Est-il disposé à essayer de nouveaux types de jeu? À quels types de jeu participe-t-il le plus souvent? (compétences 1, 5 et 6)
- Les dimensions sociales et cognitives sont-elles adéquates compte tenu de l'âge de l'enfant? (compétences 3 et 5)
- Dans quelle proportion du temps l'enfant s'adonne-t-il à des activités non liées au jeu (en transition, en observation, inactif) ou adopte-t-il un comportement agressif? (compétences 2, 5 et 6)
- Le jeu évolue-t-il, devient-il plus élaboré au fil du temps?
- Comment l'enfant réutilise-t-il les nouvelles connaissances, stratégies ou techniques acquises dans d'autres activités? (compétence 5)
- Les activités de simulation sont-elles variées (transformation d'objets, jeux de rôles) et complexes sur le plan verbal (compétences 4 et 5)
- L'enfant se sert-il d'une grande variété de matériel dans ses jeux? (compétence 5)
- Pouvez-vous évaluer comment cet enfant apprend par son comportement au jeu? (compétence 5)
- Quel est le contenu du jeu (quels thèmes l'enfant aborde-t-il dans ses jeux)? La violence ou les conflits de famille sont-ils reflétés dans le jeu? Pouvez-vous cerner un sujet de préoccupation (ou un intérêt) chez l'enfant? (compétences 2, 3 et 5)

- L'enfant persiste-t-il dans ses jeux? L'attention de l'enfant est-elle limitée, le jeu est-il caractérisé par de courts épisodes ou, au contraire, l'enfant garde-t-il son rôle pendant un certain temps? (compétence 6)
- Comment l'enfant choisit-il une activité, organise-t-il son matériel, structure-t-il ses actions, présente-t-il ses réalisations et évalue-t-il ses apprentissages? (compétence 6)
- L'enfant prend-il soin du matériel et le range-t-il à la fin de son jeu? (compétence 6)
- L'enfant dépend-il de l'enseignant ou de l'enseignante pour obtenir des instructions, avoir un modèle ou obtenir son appui? (compétences 2 et 6)

Frost et Wortham affirment : « Ces renseignements seront inestimables pour évaluer les progrès, diagnostiquer les besoins, faire rapport aux parents, prendre des décisions quant au programme vécu et comprendre la nature de l'enfant et du jeu.»

Nous ajoutons que le fait d'observer les enfants au jeu nous aide à découvrir leurs intérêts, nous donne des pistes de projets et permet de réorienter nos interventions.

LES PARENTS

On invoque souvent la pression des parents pour expliquer le glissement vers des activités de type plus didactiques.

Le programme de formation de l'école québécoise reconnaît l'importance de l'apport des parents dans l'apprentissage des enfants, à l'intérieur tout comme à l'extérieur de l'école. Il reconnaît également l'importance du jeu dans la vie et l'apprentissage des enfants.

Comment répondre au désir des parents qui veulent s'assurer d'un bon départ (concept qui mérite d'être discuté et précisé avec eux) pour leurs enfants ?
Comment les rassurer sur la puissance du jeu comme moyen éducatif privilégié au préscolaire ?

Comment aider les parents à :

- apprécier le jeu des enfants et cerner les apprentissages en cause;
- reconnaître la valeur du jeu et sa pertinence dans la classe de maternelle, au CPE comme à la maison;
- porter attention au jeu, observer le jeu et s'en servir comme outil pour connaître leurs enfants;
- scruter leur propre attitude à l'égard du jeu;
- réfléchir à leur contribution au jeu des enfants;
- envisager des façons d'enrichir le jeu des enfants au quotidien (à la maison comme à l'école);

- être plus conscients de leur rôle dans les situations de jeu ;
- valoriser le jeu auprès de leurs enfants (au lieu du contraire : le fameux « juste jouer »).

Des actions possibles avec les parents :

Lors d'une réunion avec les parents aborder la question de la valeur du jeu de différentes façons : une discussion, une période de jeu ou le visionnement de photos ou vidéos des enfants en jeu avec des commentaires sur les apprentissages constatés.

- Une discussion :

On pourrait par exemple une fois que chacun et chacune s'est présenté inviter les personnes présentes à discuter (par deux, par petits groupes ou en grand groupe) des questions suivantes :

Quel était votre jeu préféré quand vous étiez enfant? Pourquoi?

À quels jeux vos enfants jouent-ils à la maison? (Comptez, puis représentez graphiquement le nombre d'enfants qui jouent à un certain type de jeu.)

Que pensez-vous du jeu à la maternelle?

ou

- Une invitation au jeu.

Inviter les parents à jouer avec du matériel puis faire ensemble un retour sur les apprentissages possibles avec ce matériel.

ou

- Une réflexion sur le jeu et l'apprentissage :

Demander aux parents ce qu'ils pensent que les enfants apprennent par exemple avec les blocs (ou la pâte à modeler) puis leur présenter les annexes 2 ou 3 (fournies) pour démontrer la richesse du matériel proposé. Les parents seront probablement surpris de constater à quel point certaines activités peuvent être riches.

ou

- Montrer des images ou un vidéo des enfants de votre groupe en jeu et commenter avec eux les apprentissages possibles ou constatés et les processus en jeu.

Note : On pourrait combiner le visionnement d'une vidéo des enfants jouant dans le coin blocs avec l'analyse des potentialités de cette activité.

- Proposer un devoir aux parents à la maison :

Demandez aux parents d'observer leurs enfants pendant qu'ils jouent à la maison, tout enrêfléchissant aux questions suivantes :

Que peuvent-ils apprendre au sujet de leurs enfants en les regardant jouer?

Que peuvent-ils faire pour améliorer ou varier les jeux et les apprentissages de leurs enfants?

Comment peuvent-ils indiquer à l'enfant ce qu'il ou elle apprend par le jeu?

Comment peuvent-ils montrer qu'ils accordent de l'importance aux activités de jeu qui se déroulent à l'école et aux apprentissages qui en découlent?

CONCLUSION :



Ce qui va surtout convaincre les parents de la puissance pédagogique du jeu c'est notre capacité de nommer de façon très précise les compétences (reliées au programme des maternelles) ou aux objectifs clés (en CPE) sous-jacents aux différents types de jeux vécus au préscolaire. Nous devons trouver les moyens de rendre les apprentissages faits à travers le jeu visibles aussi bien pour les parents, les enfants que toute la communauté éducative.

Mais pour que ceux-ci soient nombreux et que les jeux portent les fruits attendus, des conditions s'imposent : diversité, qualité, complexité du matériel disponible et des attitudes favorables des adultes.

Le jeu n'est évidemment pas la seule façon dont les enfants apprennent : ils le font aussi par observation, imitation, en écoutant des histoires, regardant la télévision, en faisant des recherches, des projets, par transmission d'informations directes, etc. Toutes ces formes d'activités sont complémentaires et contribuent au développement de l'enfant. Mais il demeure que le jeu doit avoir une place de choix dans la vie des enfants car le jeu est le langage des enfants. C'est pour eux une manière d'être, de voir, de comprendre, de se rassurer, de se guérir parfois. Regardons-les jouer avec attention; ils nous surprendront et nous donneront les clés dont nous avons besoin pour être de bons éducateurs.

Note :

Ce document est une adaptation/modification du document accompagnateur de la vidéo Le Jeu selon Madeleine Baillargeon (série La Maternelle) spécifiquement conçue par Anne Gillain Mauffette (une des deux auteures) à l'occasion de la rencontre de l'AE PQ 07 le 6 décembre 2006 ayant pour objet La Place du Jeu au Préscolaire.

Sources

Alliance for Childhood (Octobre 2006). School Failure may be linked to lack of Play in Early Childhood. www.allianceforchildhood.org

American Academy of Pediatrics (Octobre 2006) The importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds.

Conseil Canadien sur l'Apprentissage : Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants (Novembre 2006).

Frost, Joe L. Neuroscience, Play and Child Development (1998). Prepared for the IPA conference.

Frost, Joe L. (1992) Play and Playscapes. Albany, Delmar Publishers Inc.

Gillain Mauffette, A. (1998) Revisiter les environnements extérieurs pour enfants: un regard sur le design, le jeu et la sécurité. Disponible chez l'auteur.

Jones, E., et Reynolds, G. (1992). The Play's the Thing : Teachers'roles in Children's Play,
New York, Teachers College press, Columbia University.

Kritchevsky, S., et Prescott, E. (1995). Planning Environments for Young Children, Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children (huitième édition).

Olds, Anita Rui (2001) Child Care Design Guide, New York, Mc Graw-Hill.

Québec. Ministère de l'Éducation (2001). Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire. Québec, Gouvernement du Québec.

Anne Gillain-Maufette
Décembre 2006

BLOCS

Contribution possible des blocs au programme de maternelle*
au regard du développement des compétences visées
par le programme d'éducation préscolaire
du ministère de l'Éducation du Québec

Veillez noter :

La liste ci-dessous des résultats qu'on peut obtenir à partir des blocs n'est pas exhaustive. Elle vise à aider le lecteur à mesurer la richesse d'une activité répandue dans les programmes de maternelle, ainsi qu'à démontrer la nature transdisciplinaire de cette activité et sa forte contribution à la maîtrise de toutes les compétences visées par le programme d'éducation préscolaire.

Compétence 1 : Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur

- Motricité fine/motricité globale (si l'on utilise des grands blocs)
- Latéralité
- Dissociation
- Dextérité, précision
- Coordination oeil-main
- Perception visuelle
- Stimulation tactile (texture)
- Position des objets dans l'espace

Compétence 2 : Affirmer sa personnalité

- Sentiment de compétence
- Expression des intérêts
- Confiance en soi
- Autonomie
- Initiative
- Attrait esthétique

Compétence 3 : Interagir de façon harmonieuse avec les autres

- Coopération (ex. décider quoi faire, s'entendre sur les rôles, partager du matériel)
- Résolution de conflits
- Respect du travail d'autrui

Compétence 4 : Communiquer en utilisant les ressources de la langue

- Planification du projet en groupe
- Questions sur les notions
- Échange d'idées et de solutions
- Nom à donner à la construction
- Histoires autour de la construction
- Écriture sur des panneaux

Adapté de : *Potential Contribution of Blocks for Early Childhood Curriculum, The Block Book*, sous la direction d'Elizabeth S. Hirsh, NAEYC #132, Washington, D.C., édition revue, 1984.

Compétence 5 : Construire sa compréhension du monde

Pendant qu'ils manipulent du matériel et discutent, les enfants sont initiés à différents thèmes et notions.

Art

- Modèles - Symétrie - Équilibre - Couleurs (lorsqu'on utilise des blocs de couleur)

Mathématique

- Espace
- Géométrie euclidienne :
 - Formes (ex. triangles)
 - Lignes
 - Surfaces (faces des blocs)
 - Poids
 - Hauteur
 - Longueur
 - Largeur
 - Profondeur
 - Mesure
 - Volume
 - Aire
 - Symétrie
- Topologie
 - Proximité
 - Ordre (série)
 - Enceinte (intérieur et extérieur)
 - Forme continue ou discrète
 - Proportion, échelle
 - Forme des ombres
- Géométrie projective (géométrie des points de vue)
 - Perspectives
 - Près, loin
- Autres notions et habiletés mathématiques
 - Nombre (combien de blocs ont été utilisés)
 - Fractions
 - Addition
 - Soustraction
 - Inégalité (plus que, moins que) et égalité (même que)
 - Comparaison
 - Classification

Science et technologie

- Essai et erreur
- Prévion, pensée inductive
- Découverte
- Hypothèse (et si?)
- Gravité
- Stabilité
- Équilibre
- Poids
- Systèmes
- Interaction des forces
- Propriétés de la matière

- Surfaces inclinées, vitesse

Sciences sociales

- Métiers - Interdépendance des personnes - Représentation symbolique de l'expérience

Capacité de représentation

Représentation de la construction (avant ou après la construction) Cartographie, modèle

Compétence 6 : Mener à terme une activité ou un projet

- Planification d'une activité ou d'un projet
- Persévérance, ténacité dans la poursuite d'une activité ou d'un projet
- Rangement du matériel
- Présentation d'une activité ou d'un projet; description de ce qui s'est produit, du déroulement des étapes, des difficultés et des apprentissages
- Expression du degré de satisfaction

Annexe 3

Contribution possible de la pâte à modeler au programme de maternelle au regard du développement des compétences visées par le programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation du Québec

Veillez noter :

La liste ci-dessous des résultats qu'on peut obtenir à partir de la pâte à modeler n'est pas exhaustive. Elle vise à aider le lecteur à mesurer la richesse d'une activité répandue dans les programmes de maternelle, ainsi qu'à démontrer la nature transdisciplinaire de cette activité et sa forte contribution à la maîtrise de toutes les compétences visées par le programme d'éducation préscolaire

Compétence 1 : Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur

Connaître son corps :

augmenter la prise de conscience des parties du corps et des relations entre elles, par la représentation de personnes

développer les sens :

- toucher : froid, chaud, dur, mou, lisse, glissant, collant, etc.
 - vue : couleur, formes, brillant, mat, etc.
 - odorat : la pâte à modeler de certaines marques est parfumée; on peut parfumer la pâte maison; la pâte a une odeur en soi
- développer la coordination et la dissociation
développer la motricité fine (manipulation d'outils et de matériel); améliorer la dextérité (presser, pincer, taper, enfoncer, couper, tirer, écraser, étirer, rouler, imprimer, dessiner, etc); utiliser diverses parties de la main (jointures);
développer la force des muscles des doigts et des mains

Compétence 2 ; Affirmer sa personnalité

être conscient de ses impressions, de ses goûts et de ses aversions
(ex. « Je n'aime pas ça quand c'est gluant. »)

reconnaître ses sentiments

nourrir la confiance en soi et l'estime de soi

nourrir le sentiment de puissance et de maîtrise par rapport à l'environnement
(être capable de changer les choses)

s'exprimer et créer

parler

nourrir le bien-être émotionnel : exprimer ses émotions, se défouler, faire et défaire (détruire), frapper, apprécier l'effet calmant d'une activité manuelle.

Compétence 3 : Interagir de façon harmonieuse avec les autres

Montrer de l'intérêt à l'égard du travail, des idées et des sentiments d'autrui
observer les ressemblances et respecter les différences (comparer ses techniques et son travail à ceux des autres)
montrer de l'intérêt à l'égard des caractéristiques sociales et culturelles de l'environnement (partager des expériences avec les autres)

Collaborer :

- entrer en contact avec les autres
- communiquer
- accepter les besoins des autres (ex. partager le matériel, l'espace)

Participer en contexte de groupe :

- coopérer avec d'autres enfants (prêter du matériel, participer à des projets collectifs); demander, accepter et offrir de l'aide; respecter le travail des autres enfants

Compétence 4 : Communiquer en utilisant les ressources de la langue

En jouant et en parlant avec d'autres enfants tout comme l'enseignante ou l'enseignant, l'enfant recueille de l'information sur le matériel (caractéristiques de la pâte à modeler), sur les processus de travail (comment faire) et sur les représentations (à quoi ressemble un oiseau), en plus d'autres renseignements (façons de faire, modes de vie).

En parlant des représentations et de la vie en général ainsi qu'en posant des questions et en faisant des demandes (obtenir du matériel, de l'aide), l'enfant :

- améliore sa capacité de communiquer (comprendre et s'exprimer)
- écoute le message de quelqu'un qui parle, respecte le contenu de la conversation, raconte son histoire (respecte la logique et la chronologie – début, milieu et fin), décrit une situation, pose des questions, éclaircit des points, donne son opinion et élargit son vocabulaire (nomme les outils, les actions, les représentations, les sentiments, les associations)
- développe les différents aspects du langage : instrumental (« Je veux un plus gros morceau de cette couleur. »); réglementaire (« Fais ceci. Tu verras, ça tiendra. »); interactif (« Ce que tu as fait est beau. »); personnel (« Mon chien... »); heuristique (« Pourquoi...? »); imaginaire (« Disons que le dinosaure serait... »); et représentatif (« À quoi ressemble un dinosaure? »)

En jouant et en parlant avec l'enseignante ou l'enseignant, l'enfant :

- améliore son vocabulaire, son emploi des articulations et de la grammaire (ex. enrichissement, nouvelles expressions)
- prend davantage conscience du mot écrit : en regardant des livres pour trouver des

représentations de l'objet auquel il ou elle travaille (ex. des livres sur les avions ou les fermes, des livres montrant des objets faits en pâte à modeler), en reconnaissant spontanément une lettre (« Oh! j'ai fait un O! Regarde, ça ressemble à un V! »)

Compétence 5 : Construire sa compréhension du monde

Pendant qu'il manipule du matériel et discute, l'enfant est initié à différents thèmes et notions.

Art

L'enfant découvre :

- les couleurs
- les textures
- les techniques
- les caractéristiques du matériel (certaines pâtes peuvent être travaillées à la verticale, d'autres non)
- la résolution de problèmes (représenter toutes les faces d'un objet)
- la satisfaction sur le plan esthétique
- la pensée divergente, la fluidité
- l'équilibre
- la symétrie et l'asymétrie
- les formes positives et négatives (trous)
- les contrastes, le rythme

Mathématique

- Formes tridimensionnelles (sphères, cylindres, etc.)
- Conservation de la quantité
- Addition (ajouter de la pâte)
- Soustraction (enlever de la pâte)
- Division, fraction (diviser en deux)
- Longueur (de quelle longueur est mon serpent)
- Largeur
- Épaisseur
- Profondeur
- Surfaces (lorsque la pâte est aplatie)
- Comparaison de dimensions et des quantités (mesure) : égalité, plus que, moins que
- Nombre (surtout si la pâte est utilisée dans le coin maison : « J'ai fait des saucisses, une pour chacun de vous. »)
- Perspective, points de vue (avant, arrière, côté, 360 degrés)
- Lignes (droites et courbes)
- Continu ou discret
- Juxtaposition (placer côte à côte), superposition (empiler)
- Dedans, dehors, sous, par-dessus, à côté, autour (rapports spatiaux)
- Classification selon une ou plusieurs caractéristiques du matériel, ex. aligner de petites boules de pâte à modeler en les plaçant par ordre de grandeur
- Prise de conscience du temps (« Ça m'a pris beaucoup de temps. »)
- Résolution de problèmes (« C'est trop lourd, ça ne tiendra pas. »)
- Équilibre
- Symétrie et asymétrie

Science

- Imprimer des images d'objets de la nature (fossiles, feuilles, etc.)
- Représenter des animaux, des insectes, des oiseaux, etc.
- Découvrir l'évaporation (la pâte s'assèche) et l'absorption (argile et eau)

Univers social

- L'enfant prend conscience du monde qui l'entoure et représente l'environnement, ex. un parent et une poussette, une ferme, une voiture, des gens de divers métiers, différentes maisons
- L'enfant prend conscience de la géographie
« J'ai dessiné une montagne, un lac, une rivière, un volcan. »
- L'enfant agit également sur l'environnement :

Il ou elle explore l'environnement :

- observe des faits, des objets, la modification de matériaux (cause-effet : lorsque la pâte est plus chaude, elle s'assouplit); cherche des explications (« Pourquoi la pâte est-elle toute craquelée et sèche? Pourquoi est-ce que ça tombe? »)
- S'interroge sur certaines choses et cherche des réponses (« Comment puis-je construire un avion? »)
- Manipule des matériaux (pour faire une empreinte) et des outils
- Fait des prévisions et les vérifie (« Peut-être que si je mets plus de pâte en bas, ça va tenir. »)
- Fait des essais
- Fait des choix
- Communique son expérience et ce qu'il ou elle a appris, décrit ses méthodes (« Si tu mets plus de pâte au bas, ça va tenir. »)

Fait appel à sa créativité : utilise des matériaux de façon originale, représente ses idées

Compétence 6 : Mener à terme une activité ou un projet

- Persévère ou se décourage facilement (« Je ne suis pas capable de faire ça! »)
- Planifie et organise son temps et son espace, choisit les outils nécessaires, gère son activité selon les ressources disponibles (ex. la quantité de matériaux), développe des procédures de travail.

Note 1

Si la pâte à modeler est préparée par les enfants ou avec leur aide, toute une autre série d'apprentissages peut s'ajouter (étroitement liés aux activités de cuisine).

Mathématique

Volume (taille du bol)

Quantité (de farine, etc.)

Séquence (mettre ceci avant cela, puis...)

Science

Expérimentation (nombre de gouttes de colorant alimentaire et couleur résultante), synthèse, transformation de la matière

- Littératie : suivre une recette (reconnaître les symboles, établir un lien entre les mots prononcés et écrits, d'une part, et des images et des matériaux, d'autre part)
- Mémoire visuelle et mémoire auditive
- Développement de la motricité fine : dissociation du poignet pendant le mélange, ce qui prépare l'enfant à l'écriture

Note 2

Ce que les enfants apprennent dépend de ce qu'ils font de la pâte à modeler :

- Utiliser la pâte à modeler comme un outil d'impression (avec de la peinture)
- Utiliser la pâte pour faire tenir des sculptures et des constructions (pour faire tenir un panneau indicateur d'arrêt dans le coin des blocs) ou en combinaison avec d'autres matériaux (cure-pipes, carton ondulé, etc.), ce qui ajoute d'autres possibilités d'apprentissage liées à la construction
- Utiliser la pâte aplatie comme surface et dessiner avec un instrument (ex. un bâton), ce qui ajoute d'autres possibilités d'apprentissage liées au dessin
- Utiliser la pâte aplatie pour y imprimer des objets : reconnaître l'objet qui a laissé une trace dans la pâte, ce qui conduit à des déductions concernant la forme, la perspective et un haut degré d'abstraction

Note 3

Même la façon dont le matériel est distribué influera sur les apprentissages.

Les situations ci-dessous procurent des expériences très différentes aux enfants :

- La pâte à modeler est remise aux enfants : chacun en obtient une petite quantité.
- La pâte à modeler est remise aux enfants : chacun en obtient une grande quantité.
- Une très grande quantité de pâte est déposée sur la table pour être utilisée par le groupe.
- Les enfants ont la responsabilité de se procurer le matériel.

- Les enfants ne sont autorisés à utiliser la pâte à modeler que dans un atelier spécial.
- Les enfants sont autorisés à utiliser la pâte à modeler dans différents endroits.

Note 4

Si vous travaillez avec de l'argile, les résultats possibles associés à la pâte à modeler s'appliquent, auxquels s'ajoutent ceux-ci :

- L'absorption et le degré de saturation sont plus manifestes qu'avec la pâte à modeler.
- Les problèmes d'adhésivité sont plus prononcés qu'avec la pâte à modeler.
- Le temps de séchage varie (selon la chaleur, l'exposition).
- Le travail de l'argile permet plusieurs étapes avec la même création (modelage et séchage, ou cuisson et peinture).
- S'ils disposent d'argile en grande quantité, les enfants créeront des montagnes, creuseront des tunnels.
- Les couleurs (gris, brun, rougeâtre) et les textures de l'argile sont différentes de celles de la pâte à modeler.
- L'argile suppose des exigences techniques spécifiques parce qu'elle sèche (« Pourquoi est-ce craquelé? Ça sèche trop vite, il faut utiliser un linge humide. ») et exige des compétences spécifiques (différentes façons de joindre des pièces).
- Prise de conscience culturelle : l'argile sert depuis toujours et dans tous les pays; on peut présenter aux enfants des oeuvres d'art et des images d'artefacts et de pièces.
- La découverte de l'origine de l'argile fait également partie de l'apprentissage.

L'OBSERVATION

La pâte à modeler est l'un des nombreux moyens d'expression de l'enfant. Pendant que l'enfant travaille avec de la pâte à modeler, on peut l'écouter attentivement (on peut même enregistrer le monologue, la chanson ou la conversation en cours) et l'observer afin de cerner ses compétences, habiletés, connaissances, stratégies, intérêts et préoccupations. L'analyse des processus utilisés par l'enfant, de ses commentaires et des résultats obtenus peut aider à cerner les concepts émergents, à décider quelles expériences offrir par la suite et comment mieux intervenir.

Source :

La maternelle - Le jeu selon Madeleine Baillargeon Guide d'animation 8 accompagnant la vidéocassette

http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfvj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/docsupport/prescolaire/Maternelle-8.pdf.

