

## LE JEU

### Une espèce en voie d'extinction ?



Ce petit mot de trois lettres qui semble si connu reste encore un mystère. On n'en est pas encore arrivé à une compréhension totale du jeu. Les adultes reconnaissent le besoin des enfants de jouer et le tolèrent. Mais il semble que de plus en plus, le jeu, le vrai, c'est-à-dire celui choisi et contrôlé par l'enfant - aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur - a moins de place dans la vie des enfants de nos jours que ce soit à la maison ou dans les milieux éducatifs préscolaires.

Nous n'avons qu'à nous remémorer nos propres souvenirs d'enfance pour voir quelles sont les similitudes et les différences entre nos propres expériences et celles vécues par les enfants d'aujourd'hui. On a juste à se rappeler le fonctionnement de la maternelle mi-temps et comparer avec celle de maintenant pour se rendre compte des orientations que nous avons adoptées. Un constat s'impose: les enfants ont moins le temps de jouer ! Lors de l'ajout récent d'une quinzaine de minutes à la journée à la maternelle, une enseignante commentait : « les enfants pourront enfin jouer ».

Pourtant on ne peut pas dire que nos programmes n'encouragent pas le jeu. Alors pourquoi le temps consacré à celui-ci rétrécit-il ? Quelles sont les pressions qui s'exercent sur les enseignants, éducateurs, parents mais surtout sur les enfants. Quel est ce besoin de performance sous-jacent à cette nouvelle éducation (pré)scolaire ? Croyons-nous vraiment dans le jeu comme un mode de vie et d'apprentissage ? Est-ce que nous considérons l'enfance comme une période valable en elle-même, faisant partie de la vie ou uniquement comme une période préparatoire à l'âge adulte ? (19) Valorisons-nous la motivation intrinsèque résultant en des activités initiées par l'enfant et contrôlées par lui ? Connaissions-nous bien la richesse du jeu pour le développement de l'enfant, son importance dans l'adulte qu'il deviendra, son importance dans la capacité qu'il aura de faire face à l'avenir ? Les humains ont la capacité de fonctionner au niveau

symbolique. Ils le font à travers le langage, la littérature, les représentations visuelles, la danse et le mouvement, les mathématiques et à travers le jeu. (19)

La plupart des adultes sont prêts à reconnaître que le jeu est important pour l'enfant. Mais même si on a l'air de s'entendre sur un certains nombres de principes éducatifs (élaborés dans nos programmes), l'interprétation de ceux-ci en pratique offre de grandes variations (19). Lors d'une présentation que je faisais sur le jeu une enseignante vint me trouver pour me dire que c'était très intéressant mais qu'elle ne pouvait pas laisser les enfants jouer et découvrir les concepts que j'avais évoqués (vitesse, poids, quantités..) car dans le milieu où elle était, elle avait trop à leur

« montrer ». J'avais évidemment manqué mon coup. Mais en fait, c'est qu'elle et moi nous tenions des positions différentes sur ce qu'est l'apprentissage et notre rôle comme enseignante. Elle considérait les enfants qu'elle recevait comme ayant un déficit et donc qu'ils avaient besoin de rattrapage et selon elle c'est par l'instruction directe (remplir le vase vide) qu'elle y arriverait. Moi, je parlais de ce que l'enfant était (pas ce qu'il n'était pas) et avais confiance que par le jeu, il capitaliserait sur ses acquis et s'enrichirait au contact de l'environnement pensé pour lui et au contact des autres (dont moi). Car les enfants de milieu socio-économiques dit « défavorisés » ou les enfants « à risques » ou aux défis particuliers ont tout autant besoin de jeu comme levier d'apprentissage que les autres.

Lors de l'observation de deux enfants une enseignante (19) note que ceux-ci : font des choix, prennent des décisions, négocient, poursuivent leurs intérêts, utilisent leurs idées et imagination, font preuve d'une indépendance de pensée et d'action, de persévérance et de motivation intrinsèque; ils agissent à partir d'une base de jeu qui a du sens pour eux, ont confiance, sont prêts à faire face à des défis, expérimentent et explorent des idées et des objets, établissent leurs propres objectifs, agissent avec un esprit ouvert où tout est possible et sont engagés dans des situations de « et si ». Ils apprennent de nouveaux comportements et en consolident d'autres, acquièrent de nouvelles habiletés et intérêts, utilisent des connaissances acquises pour différents buts, se démontrent qu'ils sont adroits socialement (en tenant compte de leur âge) et compétents au niveau linguistique, utilisent un éventail d'habiletés sociales et interpersonnelles, démontrent une compréhension des nombres et de l'écrit, comprennent des règles, fonctionnent symboliquement. Ces liens entre le jeu et l'apprentissage peuvent paraître évidents pour certaines d'entre nous ou pour certains parents mais un doute semble exister dans l'opinion publique sur la valeur réelle du jeu dans la formation des enfants.

Ce document (et le congrès à l'occasion duquel il a été rédigé) veut renforcer et élargir l'argumentation soutenant le jeu comme principal moyen d'apprentissage au préscolaire.

## UNE DÉFINITION DU JEU

Je n'ai jamais oublié la leçon que m'a donnée un enfant de maternelle dans le début de ma pratique. Toute enthousiaste, j'avais organisé des activités que je jugeais intéressantes et amusantes. Après que nous ayons dansé, créé des marionnettes, chanté, un enfant me demande : « Quand est-ce qu'on joue ? »

Les définitions du jeu sont nombreuses dans la littérature.

Ma préférée est celle-ci : « Jouer, c'est faire ce qu'on veut » (un enfant de cinq ans). Selon Carlina Rinaldi (24), « le jeu est un ensemble de savoirs qui sont appris mais ne sont pas enseignés ». Elle ajoute, vous ne pouvez pas forcer quelqu'un à jouer (en cela elle rejoint Pennac qui dit : Lire comme le verbe aimer ne se conjuguent par à l'impératif). On joue ou on ne joue pas dit-elle, parce que jouer c'est une manière d'être dans l'expérience, dans la vie. C'est une façon d'être en relation avec la vie.

Il y a beaucoup de confusion autour du terme « jeu ». On pense qu'on s'entend sur ce que c'est mais quand on y regarde de plus près et qu'on compare les significations que nous donnons à « apprendre par le jeu » on se rend compte qu'on fait référence à des choses différentes et que chacun a sa propre définition. Le concept reste ambigu et les pratiques sont très variables laissant parfois peu de place au jeu libre. Pour les uns, le jeu, c'est le moment où les enfants sont libres de choisir une activité entre deux activités plus dirigées, pour d'autres cela sera le temps « d'ateliers » qui peut durer de trente à quarante minutes avec des propositions plus ou moins précises selon les cas ou des « défis ». D'autres qualifieront de jeu une activité à caractère ludique présentée aux enfants (auxquels on dit qu'ils doivent participer - ce n'est pas un choix) initiée et contrôlée par l'éducatrice ou l'enseignante. Dans certains cas le jeu est utilisé comme une récompense ou un privilège; un enfant qui a terminé une tâche a le droit d'aller jouer (c'est donc les enfants rapides et qui ont de la facilité qui y ont droit) ou si le groupe s'est bien comporté et a bien travaillé on aura droit à une activité préférée.

Dans ce texte, j'utiliserai le mot jeu pour « jeu libre », c'est-à-dire pour parler d'un type d'activité qui a les caractéristiques suivantes (19).

Une activité :

- ∅ qui est un processus qui n'a pas pour objectif un produit spécifique.
- ∅ qui est intrinsèquement motivée.
- ∅ où il n'y a pas de pression extérieure pour se conformer à des règles, objectifs, tâche ou orientation définie. Qui donne le contrôle au joueur.
- ∅ où il s'agit de mondes alternatifs qui propulsent les joueurs à leur plus haut niveau de fonctionnement. Une activité qui demande de l'imagination, de la créativité, de l'originalité, de l'innovation.

- ∅ dans laquelle les participants nagent dans les idées, les sentiments et les relations. Cela exige une réflexion et de devenir conscient de ce que l'on sait (métacognition).
- ∅ qui permet d'utiliser les expériences personnelles et qui inclue l'effort, la manipulation, l'exploration, la découverte, la pratique.
- ∅ qui est soutenue et quand elle est en plein essor aide à fonctionner à un niveau plus élevé que dans la vie quotidienne.
- ∅ pendant laquelle on utilise des prouesses techniques, des maîtrises, des compétences développées précédemment ce qui fait qu'on est en contrôle.
- ∅ qui peut être initiée par l'enfant ou l'adulte mais si c'est par un adulte, celui-ci doit faire très attention aux caractéristiques 3, 5 et 11.
- ∅ qui peut être solitaire.
- ∅ qui peut se faire avec un partenaire ou en groupe, avec des adultes et ou des enfants qui seront sensibles, à l'écoute les uns aux autres.
- ∅ qui est un mécanisme d'intégration de tout ce que nous apprenons, connaissons, ressentons et comprenons.

Le terme jeu recouvre un grand éventail d'activités aux multiples facettes. Le jeu est ouvert. L'individu est libre d'explorer une large palette de possibilités sans règles ou objectifs préétablis. Les joueurs choisissent, ont du pouvoir sur leur temps et l'espace (19). Être compétent dans le jeu veut dire se diriger soi-même, être capable de trouver quelque chose à faire, s'immerger dedans, découvrir des choses dans ce processus et aller vers du jeu plus élaboré ou un travail auto-défini. Jouer implique d'évaluer sa propre compétence à l'intérieur des limites d'une structure établie. Un jeu demande une compréhension de consensus sous-jacents et la conformité à un ensemble de règles décidées par les joueurs (13). Dans le jeu, on doit pouvoir choisir avec qui on joue et avec quoi et idéalement pendant combien de temps. Les enfants prennent leurs idées de jeu dans leurs expériences, celles de leurs amis, chez les enfants plus vieux ou des adultes. Dans le jeu les enfants travaillent, s'activent, explorent et se comprennent eux-mêmes, leurs amis et le monde. Ils posent des questions, construisent des connaissances, étendent et approfondissent leurs compétences (8). Le jeu libre, c'est fonctionner à un haut niveau.

Les enfants ont besoin du jeu pour devenir de bons communicateurs et des apprenants compétents (faire des liens, avoir de l'imagination, être créatifs et capables de représenter). Par le jeu ils pourront, comme les comédiens, explorer un éventail d'émotions plus large (s'identifier aux sentiments d'autres personnes ou personnages). L'enfant au jeu suit son propre agenda et l'observer dans ce processus peut changer profondément la perception qu'a l'adulte de cet enfant, des ressources à lui offrir et des situations à créer pour contribuer à son développement. La mission du préscolaire est d'aider l'enfant à développer des

attitudes positives face à l'apprentissage. Comme le jeu est sa façon naturelle d'apprendre, il est logique d'y faire appel.

Adopter une pédagogie du jeu, c'est se situer dans une certaine approche pédagogique où on reconnaît que l'apprenant est l'agent de son apprentissage mais qu'il apprend aussi et surtout grâce et avec les autres dans un contexte culturel précis (c'est le modèle socio-constructiviste). Une telle pédagogie repose sur un certain nombre de principes.

Nous croyons comme Jones (13) que les enfants développent leur intelligence (elle définit la personne intelligente comme celle qui sait ce qu'elle veut, peut définir les stratégies pour y arriver, a de l'empathie pour les autres et leurs désirs, est habile à négocier avec les autres des solutions sans perdants. C'est une personne optimiste et créative face à l'inconnu) si :

- ∅ on leur offre un environnement complexe dans lequel ils peuvent choisir parmi de nombreuses possibilités;
- ∅ on leur permet de découvrir ce qu'ils veulent, ce qui est important pour eux ;
- ∅ ils sont traités démocratiquement et qu'on s'attend à ce qu'ils soient responsables dans une communauté démocratique ;
- ∅ ils sont dans un environnement inclusif dans lequel ils peuvent construire une solide identité tout en étant exposé aux différences;
- ∅ on les aide à nommer leurs expériences, à accéder au pouvoir de la représentation de leurs idées et sentiments;
- ∅ si on les aide à développer des stratégies pour confronter le pouvoir;
- ∅ s'ils développent de l'empathie.

C'est par le jeu dit-elle que les enfants deviennent intelligents. Jouer c'est choisir ce qu'on veut faire, le faire et l'apprécier (13). Utiliser le jeu en éducation, c'est respecter la déclaration des droits de l'enfant de l'organisation des Nations Unies qui spécifie que « L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit » et lui permettre de développer ses habiletés, son jugement personnel et son sens moral ainsi que sa responsabilité sociale et de devenir (je dirais être) un membre utile à la société (13).

Mais pourquoi malgré tous ses avantages, le jeu perd-t-il du terrain ?

## POURQUOI LE JEU PERD-T-IL DU TERRAIN ?

Si le jeu est si évidemment profitable aux enfants pourquoi est-il de moins en moins présent ?

Les obstacles sont pluriels :

- La pression sociale sur le jeu à l'école

Les parents qui recherchent des milieux éducatifs axés sur des approches didactiques sont de plus en plus nombreux. Ceux-ci pensent que plus l'enfant apprendra tôt à compter (qui en fait n'est qu'un jeu de mémoire) et à lire, plus il a chances de réussir à l'école même si les recherches nous disent le contraire. En effet, selon une étude de High Scope (12) ce sont les enfants ayant fréquenté des milieux où ils peuvent jouer, faire davantage de choix et prendre des décisions qui ont les meilleurs résultats (évalués à l'âge de sept ans). On voit apparaître des garderies familiales et des CPE annonçant un programme avec mathématique, langue seconde et cours spécialisés de musique...digne de l'ancien programme du primaire afin d'attirer ou de répondre à la demande de parents. Certaines enseignantes de maternelle sentent qu'en adoptant un enseignement systématique formel en grand groupe de la lecture écriture par exemple elles « enseignent » enfin. Car il faut bien le dire la mathématique et la lecture/écriture sont souvent devenues le focus principal même au préscolaire. On a sans doute peur d'être blâmées par l'école et les familles de mal préparer les enfants pour l'école et on estime parfois que « les enfants ont assez joué en garderie » et qu'ils sont prêts à la maternelle à passer à autre chose. La maternelle plein temps a favorisé cette invasion du didactisme car elle offrait plus de temps. À mi-temps on manquait de temps. Tout d'un coup, on en avait davantage mais pour quoi faire ? On pouvait s'en servir pour faire des projets, prendre son temps, faire plus de motricité globale, suivre davantage le rythme des enfants, explorer plus en profondeur des sujets, faire davantage de place à la musique, l'expression corporelle et dramatique, l'invention d'histoires, etc. et conserver la place du jeu si chère aux enfants. Mais subrepticement, c'est le curriculum et les méthodes de la première année qui dans certains cas s'imposent de plus en plus. Bien sûr le jeu est plus brouillon, plus bruyant, plus salissant. Un enseignement plus scolaire (la lettre de la semaine, etc.) est d'une certaine façon plus facile que d'accompagner le jeu et les projets. On ne peut ignorer la pression exercée par certaines enseignantes de première année, ainsi que par certains spécialistes qui veulent dicter les contenus et méthodes du préscolaire (pensez à certaines approches par rapport à la phonologie). Pourtant les pratiques « traditionnelles » (enseignement systématique formel en grand groupe, coloriage,

bricolages tous semblables) ont moins d'effets sur des objectifs majeurs de l'éducation comme la pensée critique, la résolution de problème, la coopération et l'expression que le jeu. Pourquoi sommes-nous si pressés de passer du concret à l'abstrait avec les enfants ? (4).

Des études soutiennent que le succès scolaire futur des enfants est davantage encouragé lorsque les enfants ont pu être actifs et initier leurs propres expériences. Leur progrès peut être ralenti si on leur propose des expériences trop académiques et formelles trop tôt dans développement (18). Certaines éducatrices et enseignantes se sentent bousculées par la pression des administrateurs et parents, elles trouvent que les enfants sont bousculés et résistent à ces changements mais paraissent dans leur milieu à contre courant. Comment renverser cette impression ancrée de plus en plus dans l'ensemble de la société que les activités dirigées par un adulte ont plus d'importance pour l'apprentissage que les activités initiées par les enfants ?

- Le jeu hors de l'école

Les enfants jouent aussi moins en dehors de l'école. Les enfants sont parfois trop occupés pour jouer. Les enfants sont de plus en plus tôt embrigadés dans toutes sortes de cours (gymnastique, danse...), les parents se sentant obligés d'inscrire leurs enfants à des activités variées. Cela fait maintenant partie de la perception de ce qu'est un « bon parent ». Souvent ces activités ont un objectif de performance (les spectacle ou gagner la partie) et on s'attend à ce que les enfants réussissent dans une panoplie de domaines. Le temps passé devant la télévision, les vidéos, les jeux électroniques et les sites Internet par les jeunes enfants a beaucoup augmenté, les privant d'autres types d'activités motrices et ludiques. Quant au jeu extérieur, la perception par les parents de dangers dans l'environnement (autos, étrangers, abeilles...) et le manque de temps des parents eux-mêmes pour accompagner les enfants, font que ceux-ci jouent moins dehors qu'auparavant. L'absence de compagnons de jeu (familles avec un seul enfant, l'aménagement des projets domiciliaires avec des cours très séparées) et des quartiers (parcs trop peu nombreux ou trop loin) jouent également sur le temps de jeu à l'extérieur.

- Les enseignantes/éducatrices et le jeu

Il semble qu'un des facteurs qui joue contre une pédagogie centrée sur le jeu soit la difficulté d'identifier et de nommer de façon précise les contributions du jeu dans l'apprentissage. Pour ce faire une analyse de tout le matériel mis à la dispositions

des enfants et des activités proposées doit être faite au préalable : savoir par exemple le potentiel du jeu de blocs et dans quelles conditions il est le plus riche. Nous voyons ici l'importance de la formation qui doit inclure des cours sur les façons dont le jeu peut soutenir et provoquer l'apprentissage chez les enfants. En effet, s'il peut être relativement facile de proposer des activités de jeu, savoir ce que chaque enfant apprend à travers elles est une autre histoire (19). Nous devons savoir pourquoi on propose tel ou tel matériel et ce qu'on peut en retirer parce qu'on en connaît la valeur et les buts. Nous devons pouvoir rendre explicites les aspects pris pour acquis de la pédagogie par le jeu (19). Il ne suffit pas de dire aux parents que le jeu est important pour les convaincre de son utilité mais bien de démontrer de façon précise comment il profite au développement de leur enfant. Planifier son environnement et tout ce qu'il contient en tenant compte de nos intentions pédagogiques et réfléchir ensuite sur ce qui s'y est passé et l'expliquer aux parents prend du temps, ce dont les enseignantes et éducatrices manquent souvent.

En réfléchissant sur nos pratiques, on peut se poser les questions suivantes : Quel statut a le jeu dans notre enseignement ? Considérons-nous le jeu comme étant plutôt récréatif que comme une expérience d'apprentissage ? Utilisons-nous le jeu uniquement pour motiver les enfants à s'engager dans des activités amusantes mais dirigées par l'adulte ? Qui dirige le jeu et pourquoi ?

Même si le jeu continue à être proclamé un bon moyen pour les enfants d'apprendre et se développer, les enseignantes ressentent des difficultés à s'assurer que les enfants apprennent à travers le jeu et une certaine incertitude face à l'évaluation des apprentissages des enfants dans le jeu. Comment savoir ce que les enfants apprennent en jouant ? En discutant de nos croyances sur le jeu et notre compréhension du jeu, à plusieurs, on pourra être mieux informés et on pourra mieux articuler les avantages d'une pédagogie du jeu et mieux réfléchir sur nos pratiques.

Il semble qu'on ait de la difficulté à faire la différence entre le jeu et des activités à caractère ludiques dirigées par les adultes. Mais les enfants eux ne s'y trompent pas. Dans notre société, l'éducation préscolaire est maintenant vue comme une période d'investissement qui doit rapporter des dividendes. Cette « normalisation » du système éducatif fait que le jeu n'est plus permis simplement parce qu'il est bénéfique et agréable, il doit être « rentable »(19). Et en fait, il l'est mais n'est pas toujours reconnu comme tel.

Entre collègues nous pouvons discuter des façons dont nous soutenons le jeu des enfants, de la valeur que nous donnons au jeu et explorer ensemble comment les

expériences de jeu pourraient contribuer davantage au développement et aux apprentissages des enfants. Pour réhabiliter le jeu aux yeux du public, des parents, des administrateurs, des enseignantes du primaire et du préscolaire et même auprès des enfants parfois, il faut pouvoir faire ressortir les apprentissages qui ont lieu. Pour ce faire, il faut analyser ce qui se passe dans le jeu à la lumière des connaissances actuelles dans le domaine de l'éducation et faire connaître ces études à toute la communauté éducative.

## LES RECHERCHES ACTUELLES

Une recherche sur Google vous procurera un nombre impressionnant de documents sur le jeu dont la majorité sont des exposés théoriques et un bien plus petit nombre qui font état de recherches empiriques rigoureuses effectuées sur le terrain. On peut cependant dans la masse identifier certaines thématiques privilégiées : les environnements de jeu intérieurs et extérieurs, les liens entre le jeu et la lecture/écriture, le jeu et la lutte contre l'obésité, les liens entre le jeu et le fait d'être prêt pour l'école entre autres. Étant donné que la préoccupation actuelle est surtout la lecture/écriture et la mathématique (« littératie et numératie »), il est plus difficile d'obtenir des fonds pour des recherches sur le jeu (20). Il y en a pourtant plusieurs qui viennent appuyer ce que nous savions ou croyions de façon intuitive des pouvoirs du jeu comme véhicule d'apprentissage (19).

Un ensemble d'études sur la valeur du jeu concluent aux relations étroites entre le jeu et plusieurs compétences fondamentales ainsi qu'avec des activités cognitives de base telles que la mémoire, l'auto-régulation, la distanciation et la décontextualisation et de meilleures habiletés sociales ainsi qu'avec l'ajustement à l'école. Elles confirment que les enfants ont besoin de jouer et interagir car dans ces expériences agréables d'échanges et de conversations, leur cerveau se développe et est même « reconstitué » grâce à l'apprentissage. Le jeu est un tremplin qui permet aux enfants d'abord d'entrer en relation avec des personnes et des objets puis de découvrir et enfin de s'entendre avec les autres, de persister, de réussir, de faire face à l'échec et de s'accepter tels qu'ils sont. Ils apprennent à apprendre et développent des dispositions qui vont influencer la qualité de leurs vies personnelles et les choix qu'ils feront dans le futur (19).

Les études démontrent entre autres que le jeu joue un rôle important pour en arriver à adopter des perspectives différentes et à développer plus tard la pensée abstraite. Plusieurs chercheurs ont établi des liens entre le jeu et les capacités narratives (une habileté importante dans l'émergence de la lecture/écriture), la résolution divergente de problèmes et la compréhension des règles. Un nombre

grandissant de recherches démontrent l'efficacité du jeu, spécialement le jeu socio-dramatique et coopératif à promouvoir les habiletés de résolution de problèmes.

Dans le jeu, les enfants suivent des règles à la fois explicites (qu'ils peuvent articuler comme adopter un rôle, jouer franc jeu) et implicites (impliquer les autres, chercher à faire continuer les jeu) ce qui demande à la fois une pensée divergente et une compréhension de la structure de la règle. Ces habiletés sont nécessaires au succès scolaire. (1).

Une étude longitudinale de High Scope (12) a démontré que le succès académique à l'âge de sept ans (dans 15 pays du monde) était lié à quatre facteurs des programmes préscolaires :

- Ø beaucoup d'activités choisies librement par les enfants,
- Ø très peu d'activités d'enseignement dirigé en grand groupe,
- Ø des matériaux de qualité,
- Ø des éducatrices et enseignantes ayant un haut niveau de formation.

Cette étude a démontré que le langage des enfants était meilleur quand les activités de libre choix étaient prédominantes. Celles qui contribuent le plus à ce succès sont les activités d'expression, celles de motricité globale et fine, le jeu dramatique, les activités d'arts plastiques et de musique. Celles qui y contribuent le moins sont les activités précadémiques, les routines de soin, les activités sociales organisées de groupe.

Quant aux performances cognitives, moins les enfants passent de temps en grand groupe, plus elles s'améliorent. Elles dépendent aussi de la quantité et la variété des matériaux disponibles.

Donc, pas besoin de forcer des enfants à lire et écrire le plus tôt possible. Ce qui est le plus important c'est d'avoir la chance d'être curieux, actif, indépendant, de pouvoir choisir ses activités de travailler seul ou en petit groupes et d'être maître de ses propres apprentissages.

De plus les récentes recherches sur le développement du cerveau et ses fonctions nous obligent à reconsidérer les bases biologiques des processus d'apprentissages. Nous savons que l'information arrive au cerveau par les 5 sens. Celui-ci possède un dispositif pour éviter le trop plein d'informations. L'information qui provoque une réponse affective ou dont le contenu concerne la survie a un niveau prioritaire dans le processus de sélection. Dans ce sens, le jeu est un canal privilégié puisqu'il

provoque du plaisir et augmente la motivation et va donc favoriser la rétention de l'information.

Ces études vont alimenter les débats très actuels: faut-il favoriser le jeu ou l'enseignement direct ? Quelles méthodes favorisent mieux le développement et la réussite scolaire ?

## JEU ET DÉVELOPPEMENT

Ceux qui étudient les enfants qui jouent librement observent un mécanisme hautement efficace donnant accès à un haut niveau de fonctionnement symbolique et physique qui est crucial pour l'avenir de l'humanité (19). Les compétences développées dans le jeu (dont la créativité) sont essentielles tant pour la survie des individus que pour leur participation dans leurs communautés et leurs cultures. Pour survivre et s'épanouir dans un monde en changement, on a besoin de penser de façon créative. La résolution des problèmes sociaux est aussi une habileté de base nécessaire dans la vie. Représenter ses expériences de façon symbolique à travers les langages est tout aussi vital. Le jeu est le moyen de base pour les enfants de développer ces habiletés (13).

Les neurosciences et la psychologie développementale aident les enseignants à voir que « le jeu c'est du plaisir avec des conséquences sérieuses » (19).

Le jeu à deux ou à plusieurs exige la formation de relations réciproques qui sont aussi fondamentales pour être capable de réfléchir sur sa pensée et celle des autres (19).

Le jeu libre fait partie intégrante des aspects biologiques et socioculturels du développement de l'enfant (18).

Le jeu libre est un mécanisme d'intégration dans le développement de l'enfant (19).

Le jeu encourage le développement des synapses (19).

Certains ont dit que le jeu c'est le travail de l'enfant, mais c'est bien plus que cela. Dans le jeu ils s'actualisent. C'est une exploration holistique de ce qu'ils sont et savent et de ce qu'ils peuvent devenir. (19)

Étant donné toutes ces contributions fondamentales au développement de l'enfant nous devons revenir à une philosophie du jouer pour vivre.

On oublie souvent que l'enfant jusqu'à environ sept ans est encore dans une pensée opératoire. L'information doit être concrète et c'est à partir d'elle que le cerveau va « opérer » et faire des transformations. C'est son enracinement dans l'action physique qui fait que la pensée opératoire est concrète à cet âge. Il faut cesser

l'accélération des processus et d'imitation qui mettent en danger l'enfance et donc le futur de l'homme (5). Nous devons être conscients des effets dus au fait de privilégier les didactiques à la place d'autres capacités forts importantes. Quand les enfants jouent, ils créent ce que Vygotsky appelle leur propre zone de développement optimal ce qui a pour conséquence qu'ils établissent eux-mêmes le niveau des défis qu'ils se donnent ce qui fait que ce qu'ils font est approprié à leur niveau développemental (26).

### Jeu et stratégies d'apprentissage

Le jeu aide les enfants à apprendre à apprendre (16). Des habiletés essentielles au succès académique et à la productivité au travail telles que la résolution de problème, le raisonnement et la compréhension et l'utilisation de notre système graphique sont développées à travers différents types de jeu de même que les habiletés sociales comme la coopération et le partage (16).

On a constaté que les enfants transfèrent à d'autres situations certaines stratégies développées dans leurs jeux : persister dans une tâche, utiliser une ressource, utiliser les pairs comme ressource, utiliser les adultes comme ressource, se percevoir comme une ressource pour les autres, s'auto-diriger, diriger les autres (4).

### Jeu et prise de conscience des apprentissages

Les jeux de type coopératif offrent des occasions de collaboration et de parler de leur jeu. Ces derniers aideront les enfants à réfléchir sur leurs apprentissages et leurs expériences (19). Car si jouer c'est faire, c'est aussi réfléchir en action. La réflexion sur l'apprentissage se fait aussi en en parlant. Dans le jeu, les enfants font une véritable « pratique réflexive ».

### Apprendre par le jeu ou par enseignement direct

Bien des contenus peuvent être appris et des problèmes résolus en jouant plutôt que par un enseignement systématique. Les enfants qui ont l'occasion de jouer démontrent des approches plus créatives face à des problèmes et des dispositions positives qui à long terme bénéficient à leur développement en tant qu'apprenant. Le jeu est une des voies qui mènent à la construction des savoirs. L'équilibre entre

jeu et enseignement direct semble actuellement être rompu, le dernier l'emportant graduellement sur le premier.

### Jeu et développement académique

Nous avons vu que les enfants ayant plus d'occasions de jouer ont de meilleures chances de réussir au niveau didactique plus tard (12).

De nombreuses études sur le développement de la lecture /écriture par le jeu montrent que les environnements riches en écriture dans l'environnement (listes d'épicerie, recettes, affiches pour protéger une construction, prescriptions du médecin...) amènent les enfants à lire spontanément l'écrit dans leur entourage. Les enfants vont progressivement intégrer de l'écrit dans leur dessin et chercher à écrire leur nom ou des mots qui sont importants pour eux. À nous de suivre ces manifestations d'intérêt et de les alimenter dans ce sens sans en faire une obligation pour tout le monde. De même dans un environnement riche en symboles mathématiques, les enfants parlent davantage des nombres et concepts mathématiques et les utilisent plus dans leurs activités. Soutenir l'intérêt naturel des enfants pour la compréhension de notre système graphique ou pour les concepts mathématiques est bien différent que d'enseigner de façon systématique et formelle en grand groupe ces notions. L'enseignement formel s'accompagne souvent de systèmes de motivations extrinsèques (des collants par exemple). Il est plus facile de créer de l'action/activité à partir de la motivation intrinsèque que par des systèmes de récompenses (qui incluent l'absence de récompense qui finalement est une forme de punition) (13). Le jeu contient en lui-même sa récompense.

### Jeu et réussite scolaire

Nous avons vu que la réussite scolaire semble encouragée lorsque les enfants ont eu au préscolaire des expériences d'apprentissages qu'ils ont pu initier et où ils ont pu être actifs. Leur progrès peut être ralenti par des expériences préscolaires trop académiques qui mettent l'accent sur un enseignement systématique formel trop tôt pour l'état développemental de la plupart des enfants (21). Les parents et les éducatrices en garderie sont de plus en plus préoccupés à « préparer les enfants à l'école ». Le concept de « Readiness » est un faux concept car il n'y a aucune base sérieuse de critères précadémiques qui établissent ce qu'un enfant doit savoir pour « être prêt » à la maternelle. L'enfant qui entre à la maternelle à cinq ans et c'est l'école qui doit être prête pour lui.

En fait, selon Pellegrini (26), le jeu est un très bon prédicteur de réussite à la fois en prélecture, écriture et langage, l'expression dramatique ayant l'impact le plus significatif (23). On se méprend souvent sur ce qu'est un programme éducatif intellectuellement stimulant : est-ce un programme centré principalement sur l'apprentissage systématique des lettres et des chiffres (qui sont en fait un exercice de mémorisation) ou un programme qui s'intéresse aux représentations, à la vérification d'hypothèses, la résolution de problèmes, la classification, les comparaisons, la formations de liens et associations c'est-à-dire aux processus mentaux fondamentaux ?

Mais regardons de plus près la contribution du jeu aux différentes compétences des enfants.

## JEU ET COMPÉTENCE SOCIALE

Vivre avec les autres a ses exigences et récompenses. Se faire des amis est un apprentissage et une grande joie. Voyons comment le jeu facilite l'intégration sociale de l'enfant.

### Jeu et développement social

Un cycle vertueux se développe pour les enfants qui ont développé des habiletés sociales car ils sont plus susceptibles d'enchaîner des expériences positives avec les autres et donc de se développer cognitivement (19). Le jeu est un terrain d'entraînement idéal pour l'acquisition de ces habiletés fondamentales.

Une étude sur les enfants au préscolaire qui ont des comportements non-sociaux ou de retrait indique que ceux-ci risquent d'être rejetés par les pairs, de souffrir d'anxiété et de solitude, de dépression et d'avoir une pauvre estime de soi plus tard dans l'enfance et à l'adolescence ainsi que des difficultés académiques.

D'autres chercheurs étudiant des enfants ayant des défis particuliers soulignaient la difficulté de ces enfants à s'engager dans des jeux de faire semblant et l'importance pour le leur développement de ce type de jeu.

L'enseignante ou l'éducatrice a donc comme rôle d'observer les enfants au jeu. Celui-ci joue-t-il toujours avec des enfants plus jeunes (n'étendant donc pas son répertoire ni sa zone proximale de développement), choisit-il toujours des activités solitaires plus passives (du type casse-tête), est-il plus observateur que participant, démontre-t-il l'envie de s'engager dans le jeu mais hésite, a peur de le faire et

semble anxieux (joue avec ses mains, ses cheveux) ou encore joue-t-il seul bruyamment, essayant maladroitement ou un peu brutalement de s'intégrer dans le jeu d'un autre ou d'un groupe sans succès ce qui fait est de plus en plus rejeté par les pairs ?

Rubin (26) décrit ainsi 4 types de joueurs : le non social passif, non social actif, le réticent et le social. La capacité des enfants à jouer avec d'autres est un indice de compétence sociale qui va les accompagner et les aider ou leur nuire dans la vie. Le jeu peut être un moteur de développement de cette compétence mais certains enfants ont besoin d'aide pour passer du jeu solitaire au jeu coopératif et social.

Tous les enfants doivent apprendre à savoir jouer (négocier, se trouver un rôle, faire accepter ses idées et accepter celles des autres afin que le jeu puisse continuer, comprendre et observer les règles qui s'appliquent...) mais pour quelques-uns, qu'il faut identifier, un soutien est nécessaire en leur donnant des stratégies pour entrer dans la ronde ou en les aidant à diversifier leurs activités, en les pairant avec un enfant coopératif ou plus expérimenté. L'adulte peut aussi lui servir de modèle comme joueur.

Jeu et autorégulation (cf. l'intelligence émotionnelle)

Quand les enfants sont dans des activités dirigées ou des cours, ils sont habituellement régulés par les adultes ce qui ne leur donne pas la chance de s'exercer à se réguler eux-mêmes. Le jeu créatif lui, met les enfants en contrôle (27). Quand les enfants jouent entre eux, ils développent des habiletés cognitives essentielles dont celle de réguler leurs comportements, une clef pour contrôler ses émotions, résister à ses pulsions et exercer sur soi-même contrôle et discipline. Le manque de cette « fonction d'exécution » est relié au décrochage et autres problèmes (délinquance). Une bonne auto-régulation est un meilleur prédicteur de succès à l'école que le quotient intellectuel.

Un certain nombre de recherches ont fait le lien entre le jeu et l'auto-régulation. Cela commence comme l'a observé Vygotsky par des enfants qui se parlent à eux-mêmes pour réguler leur jeu puis qui intériorisent ce discours qui devient une pensée qui soutient leur auto-régulation. Ce discours personnel, privé, a plus de chance d'advenir dans les programmes axés sur le jeu, surtout durant le jeu de faire semblant avec de petits personnages.

Le jeu de faire semblant social joue un rôle critique dans le développement de l'auto-régulation (1). Une des raisons pour laquelle le faire-semblant est un outil

puissant pour développer l'auto-discipline est que pendant ce type de jeu les enfants se parlent à eux-mêmes pour ce dire ce qu'ils vont faire et comment ils vont le faire. Ce discours privé est un bon prédicteur de l'auto-régulation. Des auteurs soulignent que le faire semblant qui demande aux enfants de définir les objectifs du jeu, puis de les réaliser, offrent plus d'occasions aux enfants pour du discours privé que les environnements de jeu moins complexes ou ceux qui ont des objectifs prédéterminés et plus dirigés par l'adulte. Plus le jeu devient structuré, plus le discours privé décline et moins l'enfant apprend à se discipliner lui-même. Les jeux d'imagination (dont les arts) peuvent aussi diminuer le niveau d'agressivité chez certains enfants et encourager l'intelligence émotionnelle.

Le jeu est donc un moyen d'exercer deux aspects essentiels de la vie en société : l'intelligence émotionnelle et interpersonnelle (19).

### Le jeu et la coopération

Dans une perspective socio-constructiviste, on conçoit que l'apprentissage est une expérience sociale. C'est dans l'interaction que les enfants apprennent. Dans le jeu coopératif les enfants sont exposés aux perspectives des autres et deviennent des experts les uns pour les autres. Des études démontrent que les jeux de type coopératifs, riches en interactions complexes jouent un grand rôle dans le développement cognitif et social. Selon Pat Broadhead (19), devenir sociable et coopératif est une entreprise intellectuelle. Elle a développé un outil d'observation afin d'évaluer le degré de développement social des enfants et leur progression. Le « Social Play Continuum » veut être un modèle divergent d'évaluation formative. Cet outil permet d'identifier le langage, les actions et interactions utilisés par les enfants quand ils sont sociables et coopèrent avec des pairs. Il nous aide à suivre l'évolution d'un enfant, de la sociabilité vers la coopération. Il peut nous servir à mieux comprendre et intervenir dans le jeu des enfants afin de les aider à progresser vers la coopération et mieux planifier l'environnement de jeu dans ce sens. Ce type d'observation/évaluation demande à être fait sur de longues périodes afin de voir :

- ∅ le jeu se développer et observer comment les idées et problèmes sont créés et résolus dans le jeu entre pairs ;
- ∅ des événements qui peuvent soudainement influencer la réciprocité dans le jeu et faire augmenter le momentum;
- ∅ des idées et des thèmes qui peuvent émerger et disparaître pour réapparaître de façon plus cohérente et avec plus d'impacts plus tard ;
- ∅ des solutions créatives venant de joueurs qui paraissaient peu impliqués.

Son tableau (2) comprend quatre domaines de jeu et nous donne des indices intéressants de comportements à observer chez les enfants en jeu. Il illustre combien le jeu coopératif pose des défis cognitifs élevés notamment parce qu'il exige de la résolution de problèmes, la compréhension partagée des objectifs, l'utilisation d'idées de façons très créatives alors que les thématiques de jeu sont établies et exigent un haut niveau d'engagement et de concentration.

<p>Le jeu associatif où l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regarde vers les autres (A),</li> <li>- regarde le jeu (A),</li> <li>- offre un objet mais celui-ci est refusé (A),</li> <li>- quelqu'un lui enlève un objet ce qui provoque une altercation (A/L),</li> <li>- joue parallèlement (A),</li> <li>- se parle (L),</li> <li>- commente l'action d'un pair qui ne répond pas (A/L)</li> </ul>	<p>Le jeu social où l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sourit (A),</li> <li>- rit (A),</li> <li>- fait des bruits ou des voix en jouant (L),</li> <li>- fait des contacts visuels avec les autres (AR),</li> <li>- un objet est pris mais ne provoque pas d'altercation (A),</li> <li>- un objet est offert et accepté (AR),</li> <li>- recherche un assentiment et prend l'objet (AR),</li> <li>- l'assentiment n'est pas accepté (L),</li> <li>- donne une directive qui n'est pas suivie (L),</li> <li>- donne une</li> </ul>	<p>Le jeu hautement social où:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des objets sont offerts et acceptés (AR),</li> <li>- les dialogues sont mixtes c'est-à-dire en lien ou pas avec l'activité mais un thème est évident (LR),</li> <li>- l'enfant fait des commentaires sur son action décrivant ses intentions. Ceci est accueilli par l'autre donnant lieu à un échange plus long (LR),</li> <li>- dialogue sporadique autour du thème du jeu (LR),</li> <li>- contacts oculaires, rires, bruits de jeu combinés</li> </ul>	<p>Le jeu coopératif où:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des objets sont offerts et acceptés et enrichissent le thème du jeu (AR),</li> <li>- le dialogue est soutenu et relié à l'activité et un ou des thème(s) émergent (LR),</li> <li>- des explications et descriptions sont utilisées (LR),</li> <li>- des idées et ressources nouvelles enrichissent le jeu qui est soutenu (LR/AR),</li> <li>- les enfants démontrent une compréhension partagée des buts du jeu (LR/AR),</li> <li>- de l'aide verbale est offerte et</li> </ul>
---	---	--	---

	<p>directive et reçoit une réponse positive (L/AR),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pose une question mais n'obtient pas de réponse (L),</li> <li>- pose une question et reçoit une réponse (LR),</li> <li>- commente sa propre action, décrit ses intentions à un pair et obtient une réponse (LR).</li> </ul>	<p>(AR/L),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de brèves séquences réciproques : donner et suivre des directives, rechercher ou donner un consentement, offrir et accepter des objets, poser des questions ou répondre (AR/LR)</li> <li>- de nouvelles idées et ressources ont un impact sur le développement du thème.</li> </ul>	<p>acceptée (LR),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de l'aide physique est offerte et acceptés (AR)</li> <li>- aide verbale et physique combinés (LR/AR),</li> <li>- les problèmes sont identifiés et résolus (LR/AR)</li> <li>- les scénarios joués sont reliés au(x) thème(s) (LR/AR).</li> </ul>
--	--	---	--

Note : A= Action observée, AR= Action réciproque, L= langage, L/A= Langage et action combinés, RL= Langage réciproque, LR/RA langage et actions réciproques combinés.

Dans le jeu coopératif on retrouve donc: la réciprocité des échanges, l'offre ou l'acceptation d'objets qui soutiennent ou enrichissent le jeu, des dialogues soutenus en rapport avec l'activité. La collaboration dans le jeu permet la rencontre et le partage des idées entre enfants, entre enfants et adultes (19). C'est un type de jeu qui présente des défis intellectuels importants.

Mais quelle aires de jeu et quels jeux encouragent le plus la coopération ? Dans cette étude, des enseignantes (d'enfants de 4 et 5 ans) ont observé le degré de coopération généré dans chaque coin. Elles ont trouvé que le coin sable était un coin de haute coopération, la construction aussi (surtout avec les gros blocs) et l'eau également. Ce qui les a surpris et (moi aussi) c'est que les coins maison, restaurant, magasins même s'il y avait échanges (et donc interaction et langage et donc socialisation) n'étaient pas aussi riches que les précédents. Pourquoi ? Sans doute parce que les thématiques sont prédéterminées laissant moins la place aux intérêts et préoccupations du moment des enfants. Elles ont donc décidé de créer un

espace de faire-semblant avec du matériel plus ouvert (boîtes de différentes grandeurs, tissus, tubes...), coin qu'une petite fille a ensuite baptisé: « Le coin où tu peux faire ce que tu veux ». Cet espace s'est révélé très stimulant: provoquant plus de scénarios diversifiés et complexes, plus de discussions pour établir les thématiques, plus de résolutions de problèmes, d'utilisations de matériaux et de manipulations, d'idées plus créatives bref un jeu intellectuellement et socialement plus exigeant. La flexibilité des matériaux permet aux enfants de collaborer dans un jeu satisfaisant qui pose de grands défis intellectuellement et émotionnellement. Si l'identité est construite socialement et que l'identité est reliée à l'efficacité des apprentissages, ces matériaux flexibles offrent un contexte qui permet aux enfants de développer des idées de jeu réciproques, de confronter ou répondre aux idées des autres, de résoudre les altercations, de recréer des expériences qui les intéressent et de poser et résoudre des problèmes ensemble, en fait, d'être créatifs (19). Imagination, créativité, pensée critique, anticipation et projection, prise de décisions, liens entre des phénomènes qui peuvent sembler disparates, capacité de faire face à l'inattendu et aux conflits sont autant d'aspects présents dans ces jeux. Les matériaux ouverts permettent aux enfants de travailler un large éventail d'habiletés sociales, langagières. Ils peuvent développer une capacité à partager des expériences, à leur niveau de compétence et qui correspondent à leurs intérêts, expériences et préoccupations du moment. Les longues périodes de jeu profitent aux enfants qui vont développer leurs thématiques et leur réciprocité (un temps trop court ne le permet pas). Les enfants ont besoin de jouer régulièrement en interaction avec des pairs pour devenir des joueurs sérieux, expérimentés. Les joueurs expérimentés peuvent jouer longtemps, sans interrompre l'adulte pour se plaindre en mots ou actions ou par ennui (13). Revenir sur le jeu des enfants en en parlant avec eux donne à ce jeu un statut élevé.

### Jeu, culture et interculturalisme

Les enfants apprennent à jouer dans un contexte culturel. Leur développement intellectuel et leur identité propre sont façonnés par les normes prévalentes de la culture ambiante. Mais ils ne vont pas simplement s'adapter à la culture. Si l'environnement le permet, le facilite, ils vont ajouter à la culture qui prévaut à travers leurs interactions avec leurs pairs et les adultes (19). Le jeu peut aussi servir à établir des ponts entre les cultures. On peut penser à diversifier le matériel : un coin maison où l'on retrouve des éléments de cuisine de d'autres pays, des illustrations de constructions dans différents pays, des coussins faits de tissus du monde (batik indien, motifs africains...), des activités d'art inspirées d'autres pays (peinture sous verre, mosaïques). On peut en fait considérer que chaque famille a une culture différente. On peut prévoir dans l'aménagement d'incorporer

des éléments dans lesquels les enfants vont se retrouver mais aussi découvrir des différences. On peut visionner des films sur les jeux d'enfants d'ailleurs qui jouent aux mêmes jeux qu'eux ou à des jeux différents. On peut aussi jouer à des jeux qui nous sont montrés par des enfants ou parents de diverses origines.

## Jeu et démocratie

Dans le jeu, les enfants vont développer leur système de valeur (équité, responsabilité, etc.).

Si on veut que les enfants deviennent des adultes et citoyens responsables, le programme préscolaire devrait faire en sorte qu'ils s'exercent à être des membres d'une communauté qui partagent la responsabilité de trouver des solutions aux problèmes de la communauté. Jones affirme (13) que la démocratie est mieux que l'autocratie et que partager le pouvoir est meilleur que de s'y accrocher. Le développement de la pensée divergente est une menace au totalitarisme mais elle est essentielle à la démocratie (16). C'est par le jeu que les enfants apprennent le plus efficacement le fonctionnement d'une démocratie. Dans le jeu, comme en démocratie, on doit faire des choix, négocier, prendre des décisions. Les habiletés que les enfants apprennent dans le jeu : la pensée critique, l'initiative, la curiosité la résolution de problèmes, la réflexion et l'empathie sont essentielles pour s'épanouir et protéger une société démocratique (16).

## Les jeux de faire-semblant (ou imaginaire, dramatique, symbolique)

De plus en plus de recherches indiquent de nombreux liens entre des compétences cognitives et le jeu de faire-semblant de qualité. Il semble que ce type de jeu est un important facilitateur pour des changements de perspective et de développement de la pensée abstraite ultérieure et qu'il peut faciliter la cognition de haut niveau. Il existe aussi des liens entre le jeu de faire semblant et les compétences linguistiques et sociales. Pourtant, on assiste dans le public en général et même chez les enseignantes/éducatrices à une confiance affaiblie dans la contribution importante du jeu de faire semblant dans la cognition.

En fait, le jeu de faire semblant, le langage réceptif et expressif et la représentation mentale débutent environ au même âge (entre un an et deux ans). Plusieurs stratégies cognitives sont démontrées dans le jeu de faire semblant tels que la planification, la négociation, la résolution de problèmes, et la recherche d'un but. Il est très probable que le jeu de faire semblant sollicite plusieurs sphères du

cerveau puisqu'il implique à la fois l'émotion, la cognition, le langage et des actions sensorimotrices et qu'il encourage le développement d'un réseau dense de connexions synaptiques (1). Lorsque ce jeu est soutenu, c'est un excellent moyen d'exercer sa fonction d'exécution, sa mémoire (l'enfant doit se rappeler de son rôle et celui des autres), son contrôle de soi-même (il doit s'empêcher de sortir de son personnage) et sa flexibilité cognitive (il doit s'ajuster aux différentes tournures que prend le scénario) (28).

### Le faire semblant et la cognition (26)

Les relations entre le faire-semblant (surtout le jeu socialement interactif) et le développement cognitif ont été étudiées. Par exemple, les liens entre jeu et les connaissances mathématiques des enfants, les habiletés linguistiques et littéraires, le contrôle des pulsions, les compétences de représentation et de résolution de problèmes.

Les liens entre le jeu de faire semblant et le développement de la représentation mentale a été un objet d'intérêt depuis plusieurs années. Les travaux de Vygotsky (19) sur les processus cognitifs dans le jeu des enfants soulignent son apport crucial au développement de la représentation symbolique. La pensée humaine, la culture et la communication sont fondées sur l'aptitude à utiliser des formes de représentations qui incluent le dessin, d'autres formes d'arts visuels, l'imagination, le langage sous toutes ses formes, les systèmes symboliques mathématiques, la notation musicale, la danse, l'expression dramatique (19). Le jeu selon l'analyse de Vygotsky est le premier médium à travers lequel les enfants explorent l'usage des systèmes symboliques, le plus souvent dans le faire-semblant. Le jeu est une transition vers la pensée abstraite adulte. Les vraies situations et objets permettent aux enfants de jouer avec les idées.

Le jeu de faire-semblant implique des représentations mentales ainsi qu'une forme de prise de perspective. Ce type de jeu oblige entre autre à des négociations « hors cadre » entre les joueurs ayant de opinions différentes, des représentations différentes simultanées d'objets (l'objet réel et son usage dans le jeu). Il requiert de jouer les idées des autres et les actions et émotions appropriées à des situations variées et aux rôles des différents acteurs. Ceux qui font semblant ont donc des habiletés de représentations mentales et d'en garder en tête plusieurs à la fois. Les représentations mentales sont une fonction cognitive essentielle pour des habiletés didactiques telles que la compréhension de l'écrit et l'usage des symboles mathématiques.

Parce que le jeu de faire semblant exige l'utilisation du langage et a lieu dans un contexte social, plusieurs études sur le faire-semblant nous informent sur les compétences langagières et sociales développées par ce type de jeu. Dans l'improvisation qui a lieu dans le faire-semblant, on peut observer leur habileté à communiquer.

Pour que le jeu de faire semblant se déploie, l'enfant doit se sentir en sécurité, savoir qu'il ne sera pas jugé, que son jeu va être accueilli. Il faut un environnement souple où on peut se servir des matériaux disponibles et même en détourner les fonctions (sans les abîmer évidemment). En allouant assez de temps et d'espace pour ce type de jeu, on permet aux enfants de découvrir leur vrai « soi » créateur. Le faire-semblant est un cadeau à la fois pour les enfants et les adultes qui s'en occupent car c'est une fenêtre sur leur cœur et leur esprit. (16). Dans ce type de jeu l'enfant réfléchit et tente de traiter l'information et les événements pour mieux les comprendre et leur donner un sens.

La tendance vers des méthodes d'enseignement plus didactiques fait que les enfants ont moins de temps pour s'adonner au jeu de faire-semblant. Ce type de jeu a besoin de longues périodes ininterrompues pour devenir complexe et porter fruit (au moins 45 minutes pour que les enfants puissent vraiment s'y plonger). Il est donc nécessaire de savoir expliquer aux autorités et aux décideurs comment les habiletés cognitives développées dans ce type de jeu sont plus importantes pour s'assurer que les enfants soient « prêts pour l'école » et la réussite ultérieure que la mémorisation d'un ensemble restreint de connaissances. Le jeu est une composante intégrale du progrès développemental de l'enfant. Comme éducateurs/enseignants, nous devons résister aux coupures sur le temps de jeu de faire-semblant des enfants.

Bref, il y a un corpus de recherches de plus en plus dense qui soutient les relations entre les compétences cognitives et le jeu de faire-semblant de qualité. Si les enfants n'ont pas l'occasion de s'adonner à de telles expériences de jeu, leurs capacités, à long terme, reliées à la métacognition, la résolution de problèmes, la cognition sociale de même que celles dans les domaines académiques comme la lecture/écriture, les mathématiques, les sciences peuvent être amoindries. Ces habiletés complexes et multidimensionnelles impliquant plusieurs aires du cerveau ont plus de chance de se développer dans une atmosphère riche en faire semblant de haut niveau.

Le jeu de faire semblant fait appel (entre autres) à deux capacités humaines magnifiques : celle d'imaginer et celle de donner du sens aux expériences vécues. Il permet à l'enfant de réfléchir sur l'information et les événements afin qu'ils

aient du sens pour lui et lui donne le sentiment d'une certaine maîtrise sur ce qu'il vit. Il est basé sur la capacité d'utiliser une chose pour en symboliser une autre ou comme substitut à une autre. Cet exercice d'imagination et de représentation pose les bases de la capacité à créer.

Le jeu de faire semblant sert à (16) :

- Ø faire face à l'adversité,
- Ø s'exercer à de nouveaux rôles,
- Ø se guérir,
- Ø se connaître,
- Ø grandir.

L'habileté à jouer est essentielle pour (16) :

- Ø prendre des risques,
- Ø expérimenter,
- Ø développer une pensée critique,
- Ø agir plutôt que réagir,
- Ø se différencier de son environnement,
- Ø rendre la vie plus signifiante.

Nous devons les laisser inventer les thèmes et histoires de leur jeu, les laisser décider et contrôler le contenu (à condition que cela ne représente pas une menace à la sécurité évidemment). Plus les enfants auront l'occasion de construire leurs propres scénarios, plus leur jeu va devenir élaboré. On peut alimenter ces scénarios par des lectures, des sorties qui permettront aux enfants d'ajouter des détails (on joue mieux au restaurant si on y est déjà allé !), des personnages. Générer leurs propres scénarios va leur donner un sentiment de puissance. En encourageant le jeu, le vrai jeu, on encourage l'enfant à être lui-même. Chaque occasion que nous leur donnons de jouer est un cadeau que nous leur faisons et un investissement pour la vie.

Comme enseignante ou parent, nous sommes parfois mal à l'aise des choses que les enfants inventent (un enfant ou un animal meurt) mais il est important de laisser l'enfant traiter de ces choses et de démontrer l'attitude appropriée par rapport à l'évènement joué (« Que c'est triste ») devenant un modèle d'expression face à des sentiments.

Laisser les enfants jouer mais se joindre au jeu si on y est invité sans toutefois influencer volontairement l'orientation du jeu ou imposer nos propres histoires.

L'adulte aide aussi l'enfant à ne pas imposer ses idées sur ceux qui ont décidé de participer ou de ne pas participer.

Sophie (4 ans) joue et rejoue le même scénario. Elle est la maman et amène son enfant à la garderie. Celui-ci est allergique à quelque chose. Elle détermine mon rôle : Je suis l'éducatrice. Elle me dit : « Il en aurait mangé. » Moi je lui dis que non, car si l'éducatrice le sait, elle ne lui en donnera pas mais elle insiste. Nous jouons donc selon ses prescriptions et ce qui s'en suit (hôpital médecin...). Ce qu'il faut savoir pour comprendre cette répétition c'est qu'un enfant à la maternelle, son meilleur ami, est extrêmement allergique à plusieurs choses. Sophie joue son inquiétude.

Le jeu qui console, le jeu qui guérit, qui construit et reconstruit

La thérapie par le jeu pour les enfants est connue depuis longtemps et Anna Freud en a fait une spécialité. On sait donc que le faire-semblant aide les enfants souffrant à extérioriser et exorciser leurs traumatismes. Le jeu est alors un moyen de survie. Mais tout enfant, aussi protégé soit-il, est aussi habité par des sentiments puissants (colère, jalousie, peine), des peurs (de l'abandon, de la séparation, du noir, des monstres, de se perdre, de se tromper) des événements difficiles (transitions, pertes et injustices, visites chez le médecin ou dentiste). Le jeu de faire-semblant est un bon moyen pour les enfants de faire face à leurs émotions et pensées. Dans ce type de jeu, l'enfant peut exprimer ses désirs les plus profonds, ses espoirs, ses peurs et fantasmes sans conséquences dans la vie réelle. Il lui donne une sensation de contrôle sur ce qui peut lui paraître écrasant. Les laisser jouer, c'est valider leurs expériences et leur permettre d'être eux-mêmes. Les observer dans ce type de jeu nous donne une idée de ce qui peut les préoccuper, des choses dont ils sont incapables ou ne veulent pas parler directement. À nous de leur donner le temps et le contexte pour qu'ils puissent instinctivement profiter du jeu de faire-semblant pour surmonter les défis de leurs vies. Les habiletés de résilience acquises à travers ces jeux sont transférées à la vie adulte comme outils d'expression et de détente.

Tous les enfants ont besoin de ce type de jeu pour être heureux et devenir des adultes productifs (16). Bien sûr, nous ne sommes pas des psychologues et il ne s'agit pas de thérapie mais le jeu de faire-semblant reste thérapeutique en soi.

Exemple :

Au retour de la garderie Sophie me dicte : « Tu es Sophie et je suis Dominique (l'éducatrice) ». Puis elle m'enjoint de pleurer. Je lui dis que non, je ne pleure pas car j'aime bien jouer avec les autres enfants. Elle insiste : « Tu pleures ». Ce que je

fais. Pendant ce temps, elle s'éloigne dans le corridor puis revient en disant ; « Sophie tu t'es coincé un doigt ou quoi ? » Je dis : « Non, c'est parce que maman est partie » et elle (qui joue l'éducatrice) de me prendre par le cou. Nous reprendrons des variations sur ce jeu pendant des semaines (séparation, retour du parent).

Note : Les enfants aux prises avec des préoccupations profondes vont répéter parfois pendant des mois des variations sur une thématique Sophie a trouvé par elle-même un moyen pour apprivoiser sa nouvelle expérience : être celle qui laisse et revient, celle qui console, celle qui a le pouvoir. Comme l'expression de ses sentiments est claire ! Comme se jeu est puissant.

## Jeu et télévision, vidéos et jouets très commercialisés (16)

Les enfants qui regardent beaucoup la télévision ou des vidéos sont parfois enfermés dans des scénarios prescrits par les auteurs des émissions ou films. Souvent ils connaissent les répliques par cœur. Ils imitent les gestes et la voix des héros.

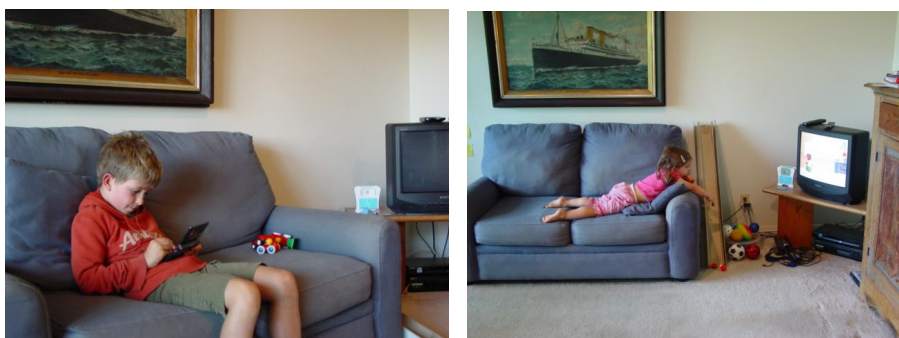
Les jouets comme les poupées ou toutous préprogrammées limitent aussi l'expression spontanée des enfants qui sont limités à réagir au « programme » inhibant leur initiative et les empêchant de générer leurs propres scénarios. Comme le faire-semblant permet aux enfants de « travailler » sur certains problèmes et même de les régler : il les aide à faire face aux contrariétés, à leurs peurs et aux différents ajustements nécessaires dans leur vie d'enfant (changement de garderie, arrivée d'une petit frère, déménagement, etc.). Il les aide à accepter les contraintes (la sieste, le dodo...), à jouer avec les notions de pouvoir (lorsque l'enfant prend le rôle de l'adulte ou du héros mais aussi lorsqu'ils négocient entre eux pour contrôler ou orienter le jeu). Les priver de cet outil va nuire à leur équilibre émotionnel, leur santé mentale. Linn (16) déplore que notre culture, dirigée par le commerce, encourage le bombardement de jeux électroniques, la dépendance aux écrans et les scénarios répétitifs qui réduisent la place du jeu créatif dans le quotidien des enfants et par conséquent limitent l'expression de la profondeur de leurs sentiments, leur réflexion sur eux-mêmes et tous les apprentissages qui fleurissent dans ce type de jeu d'invention.

Ce qui est à risque avec la disparition progressive du jeu de faire semblant, c'est un ensemble d'habiletés vitales dont la capacité de générer soi-même son amusement et de se pacifier quand on est stressé.

Elle ajoute que si les gens comprenaient mieux les pourquoi et comment du jeu créatif, ils comprendraient davantage son importance et s'assureraient que les enfants aient l'occasion de jouer à des jeux qui nourrissent leur imaginaire et leur pensée créative (16). Ils choisiraient aussi de s'opposer à la domination des médias

sur le jeu des enfants. Pour l'instant, il est difficile pour un parent d'échapper à cette pression car les médias sont habiles à les convaincre que ces émissions, vidéos, sites Internet ou jouets dit interactifs participent au développement des enfants tout en leur accordant des moments de répit.

Selon Linn (16) les matériaux qui nourrissent le plus l'imagination sont : les blocs, les matériaux d'arts plastiques, les poupées et animaux en peluche sans liens avec les médias et sans programmation. J'ajouterais le sable, l'eau, les marionnettes, les déguisements (foulards, etc.) mais aussi les petits personnages et animaux et les éléments naturels (roches, cocottes...). On choisira de favoriser les jouets ouverts qui permettent des interprétations multiples plutôt que ceux suggérant le scénario (bateau de pirate) et d'éviter les jouets pleins de sons et lumières qui les empêchent d'entendre leurs propres voix et qui auront à long terme pour effet de rendre l'enfant dépendant d'hyperstimulations et d'écrans.



### Le jeu et la violence et les super-héros

La capacité à se transformer d'un être faible en un être superpuissant répond au besoin de l'enfant de se sentir fort alors qu'il se perçoit comme vulnérable, d'où la popularité des super-héros. En ce sens le jeu de super-héros joue le même rôle que les autres thématiques du faire-semblant. Ne pas permettre ces jeux, les éliminer de la culture préscolaire c'est couper l'existence des enfants en deux. Sans aide, les enfants peuvent jouer de façon répétitive des scènes de violence et même passer à l'agression réelle. Au contraire si on discute avec les enfants de ce qui les attire chez ces personnages, on en arrivera souvent à conclure que ces héros veulent aider les gens. Est-ce que nous connaissons de vrais héros (les pompiers par exemple, les sauveteurs)? Le problème des émissions de télévision c'est non seulement le haut niveau de violence mais aussi que les images imposées dépassent souvent l'imaginaire et la compréhension de l'enfant. Elles peuvent encourager l'idée que la violence est un moyen pour arriver à ces fins. On peut profiter des manifestations de ce type de jeu de Spider Man et Cie. pour analyser avec les enfants les qualités de ces héros mais aussi les conséquences de la violence. On

peut aussi encourager les enfants à devenir plus créatifs dans ces jeux les invitant par exemple à faire leur propre maquillage, etc. L'extérieur est un lieu qui convient mieux à ce type de jeu étant donné sa vigueur. On doit aussi tenir compte des enfants dans le groupe que ce genre de jeu indispose et s'assurer qu'ils se sentent en sécurité et respectés par ces joueurs bruyants et énergiques. On pourra aussi se demander si dans notre horaire il y a suffisamment d'occasion pour la motricité globale et le dévouement dont ces enfants ont besoin.

### Les jeux de bagarres pour rire («Rough and Tumble»)

Ces « tirailages » sont des moments d'interaction intenses où chaque joueur évalue sa force et celle de l'autre et régule ses gestes selon les indices donnés par autrui. Chacun cherche à « lire » les réactions de l'autre car si un joueur ne trouve plus cela drôle, le jeu doit arrêter. Il ne s'agit pas ici vraiment d'agressivité mais d'alternance de dominant-dominé. Les cas d'escalade de l'agressivité arrivent seulement lorsqu'un enfant impliqué est un enfant impopulaire qui souvent n'a pas appris à bien jouer avec ses camarades (19). Ici encore on peut chercher à offrir aux garçons qui ont tendance à s'y adonner des exutoires pour leur énergie débordante, un moyen d'expression pour leur goût de l'effort et leur fournir des occasions de démontrer leur force et adresse.

Il est intéressant de noter que ce type de jeu ne se retrouve pas dans toutes les cultures. On le retrouve encouragé par les pères avec leurs garçons surtout en Amérique du Nord (26).

### Les princesses

Les jeux de princesses remis à la mode par Disney posent aussi certains défis. Ils sont effectivement pleins de rôles stéréotypés féminins ainsi que culturels (on peut noter l'absence de princesse noire). L'importance des contes de fées dans le développement des enfants a été bien étudiée mais la commercialisation des 4 princesses (Ariel et Cie), elle aussi enferme les filles dans des scénarios fixes et les influence dans leur conception d'elles-mêmes. Les costumes à paillettes et brillants deviennent plus importants que les thèmes traités dans les contes originaux (jalousie entre frères et sœurs, conflits parentaux, ode à l'astuce et la persévérance). Là aussi nous pouvons aider les enfants à diversifier leurs images de princesses et leurs comportements par la littérature entre autre. Je pense à La princesse du Mot Tordu de Pef par exemple. Laisser les enfants

inventer leurs costumes plutôt que leur fournir tout faits encourage aussi davantage la créativité.



En jouant avec les enfants nous pouvons nous-mêmes parfois aussi introduire de nouvelles idées en opposition aux stéréotypes ambiants, même si la plupart du temps on tentera de leur laisser diriger le jeu.

En plus du faire semblant, la construction, le jeu avec l'eau et le sable ont été identifiés comme favorisant le plus la coopération et donc les compétences ci haut mentionnées. Attardons-nous un peu à ces formes de jeu.

### Le jeu de construction

Il y a plusieurs aspects à considérer dans le jeu de construction : l'aspect technique (élaboration de structures) et le jeu symbolique créé autour de ces structures à la fois avant, pendant et après l'édification et bien sûr les échanges sociaux (et donc aussi langagiers) à la fois lors de l'action de construire et dans le jeu d'imagination qui en émerge ou lui a donné naissance. En fait tous ces éléments s'interinfluencent : le jeu de faire semblant aide à donner forme à ce que les enfants construisent. Ils utilisent leur construction pour représenter des choses pendant qu'ils jouent. L'adulte a souvent de la difficulté à s'empêcher de demander : « Qu'est-ce que vous construisez ? » Mais souvent la construction évolue et change de fonction (et donc de nom) pendant le jeu.

Les blocs aident les enfants à développer entre autres une conscience spatiale, le sens de l'équilibre, des concepts mathématiques et de physique, des habiletés de résolution de problème et la patience (16). Erikson (16) souligne qu'il y a toujours un conflit ou un thème central dans le jeu de construction des enfants qui est un miroir du défi développemental du moment.

On en retrouve dans Insights (8) un exemple de cela: Deux garçons (en Nouvelle Zélande) au lendemain du 11 septembre font des édifices. Quant on les écoute, on se rend compte qu'ils élaborent des systèmes de défense pour que les gens à l'intérieur des tours soient en sécurité. Un bel hommage à la puissance du jeu de blocs au niveau émotionnel et comme outil dans des moments de crise!

On en voit d'autres exemples dans le faire semblant de Sarah qui ayant construit un petit lit en blocs Kapla leur dit de façon autoritaire : « Ça suffit, c'est l'heure du dodo » adoptant le rôle du parent puissant ou de Sophie 4 ans qui avec les Duplos joue en montrant un personnage féminin : « Ça c'est la gardienne » et à d'autres moments « C'est l'éducatrice ». Son besoin de jouer ces moments de séparation est évident.

Pour nous aider à mieux identifier ce qui se passe au niveau des différents apprentissages pendant le jeu avec les blocs on peut consulter l'analyse détaillée faite dans le guide accompagnant le vidéo sur le jeu du Ministère de l'éducation (6) établissant les liens entre certains aspects du jeu avec les blocs et le programme des maternelles québécoises.

La documentation (de vraies petites histoires commentées) l'enseignante/éducatrice donnant de nombreux exemples de construction et des apprentissages qui y sont associés, destinées à la fois aux enfants et aux adultes permettraient de souligner les différents apports au développement des habiletés (langagières, sociales, de résolution de problèmes de toutes sortes, sens esthétique, symétrie et autres concepts et problématiques évoqués ou sous-jacents. Ex. : sexisme latent, théories des enfants, ainsi que les sentiments des enfants, etc.) et les rendraient visibles pour le regard de tous (petits et grands).

Quelques exemples :

Le concept de mesure, la reconnaissance de propriétés des objets :

Zoé me dit : « J'ai besoin de celui-là » en me désignant un certain bloc (Pratt). Je constate qu'elle cherchait un bloc (parallélépipède rectangle) de la même forme et grandeur que celui qu'elle avait déjà. Elle a donc en un regard reconnu leurs ressemblances. Elle est donc capable de faire des comparaisons et de mesurer à l'œil la longueur, largeur et épaisseur du bloc ainsi que d'identifier sa forme qu'elle n'a pas nommée (je lui nomme en lui tendant).

Sarah elle, travaille avec les Duplos. Elle a fait une enceinte et cherche à la fermer (c'est la chambre du bébé). Elle prend un bloc (cube) et l'essaie mais il est trop petit. Elle en prend un autre (même grandeur, couleur différente). Elle s'y reprend à plusieurs reprises et je l'entends dire : « Je suis capable ». Elle réussit enfin, satisfaite. « Tu as réussi » lui dis-je (je suis en train de la filmer), elle me sourit et

continue son jeu. « C'est l'heure de la sieste », dit-elle à ses personnages avec autorité en les couchant (elle sait que c'est bientôt l'heure de la sieste).

On pourra noter ici sa persévérance, ses tentatives (essais et erreurs), le fait qu'elle ne semble pas capable de percevoir en même temps les deux qualités d'un même objet (la couleur et la grandeur), sa confiance dans sa capacité à réussir. On voit aussi la façon dont elle apprivoise le fait que c'est le temps d'aller se coucher en étant celle qui (encore une fois) impose le dodo et va laisser les bébés dans la chambre.

## L'aménagement du coin blocs

Dans les écoles préscolaires municipales de Reggio Emilia, on utilise souvent des plateformes sur les quelles on peut construire (si on les recouvre de tapis cela atténue le bruit) et qui parfois ont en-dessous des tiroirs de rangement. Le type, la quantité et variété du matériel disponible vont influencer la complexité des constructions, le nombre de personnes qui vont pouvoir jouer et les types de scénarios qui pourront s'y dérouler de même que les apprentissages potentiels. Différents types de blocs offrent des défis différents : les Lègos qui s'emboîtent ne posent pas les mêmes problèmes d'équilibre que les blocs de bois lisses, par exemple.

Les blocs Lègos invitent davantage au jeu parallèle et associatif, les plus gros blocs au jeu plus coopératif. Les blocs en bois Pratt ont avantage à être complétés avec de petits blocs de couleurs par exemple (plaisir esthétique supplémentaires, séquences, symétrie). Il est important d'avoir un grand nombre de blocs si on veut que les structures deviennent sophistiquées.

Pour favoriser la créativité dans les jeux de blocs, j'aime que les enfants sachent que tout le matériel de la classe est disponible pour être utilisé avec leurs constructions.

On retrouvera bien sûr dans ce coin le matériel classique (animaux, véhicules personnages ...) mais aussi des éléments naturels (coquillages, jolies pierres que les enfants vont souvent utiliser comme ornements). Bien sûr, on peut toujours provoquer des choses en « semant » à certains moments des objets nouveaux près de l'endroit et beaucoup réfléchir à l'effet de la disposition des accessoires possibles. L'observation des enfants au jeu va nous donner des idées sur ce que nous pourrions ajouter ou leur proposer pour extensionner leur jeu et leurs expériences.

On pourrait planifier encore pour aider les enfants à aller plus loin, une sortie sur un chantier, une visite dans le quartier pour remarquer des caractéristiques

architecturales (qu'on prendra en photo ou que les enfants pourront dessiner sur place), disposer des livres illustrant des édifices dans le monde qui aideraient les enfants à incorporer plus de détails et complexifier leurs constructions et scénarios. Du matériel comme des équerres, règles souples d'architectes, du papier quadrillé... vont inciter les enfants à dessiner des structures, reproduire celles qu'ils ont érigé ou en planifier. Les enfants pourraient s'ils le veulent dans un premier temps dessiner ce qu'ils ont construit (les obligeant entre autres à compter les blocs, se repérer dans l'espace..) ou l'inverse : dessiner d'abord puis bâtir en modifiant selon les problèmes rencontrés.

Seraient disponibles également des cartons et marqueurs, bâtonnets, pâte à modeler, ciseaux pour faire des écriteaux si nécessaire et personnages. Certaines éducatrices ont aussi collé des photos d'enfants de la classe sur certains blocs qui deviennent des personnages. On peut leur fournir aussi un jeu d'imprimerie «Fun with architecture» (Metropolitan Museum of Art) qui permet d'inventer une construction sur papier, de reproduire sur papier une structure qu'on a faite ou de la planifier avec les étampes puis l'exécuter. Ce jeu existe aussi en formes magnétiques.

La construction est une activité à revaloriser (certains directeurs refusent qu'on achète des blocs). Pour encourager davantage la construction chez les filles et les garçons on peut:

- ∅ être plus présente physiquement dans le coin de construction ;
- ∅ mettre un appareil vidéo sur pied dans ce coin (et permettre aux enfants ensuite de se voir et de rediscuter avec nous de certains points) ;
- ∅ présenter un film comme Tchou Tchou de l'Office National du Film peut motiver de nouvelles créations mais aussi conduire à l'invention d'histoires ;
- ∅ proposer aux enfants de photographier eux-mêmes leurs structures et leurs représentations de celle-ci avec la caméra digitale ;
- ∅ inviter des experts en construction en classe (une femme ingénieure ou architecte pour contrer les images de rôles stéréotypés qui se forment immanquablement dans l'esprit des enfants) ;
- ∅ utiliser d'une source lumineuse (un projecteur à diapos fait l'affaire) projetée sur une construction dont on voit l'ombre spectaculaire agrandie sur le mur ou un écran (idée empruntée aux écoles de Reggio Emilia) ;
- ∅ afficher ou présenter des images de différentes maisons dans différents pays et à différentes époques (prises dans des revues, calendriers) qui peuvent servir à une étude des différentes formes d'habitations et lieux public ouvrant ainsi sur la valorisation des maisons ancestrales, et l'interculturalisme ;

- ∅ proposer certains enrichissements : « J'ai remarqué que vous... » ;
- ∅ « J'ai apporté ceci qui je crois pourrais peut-être vous intéresser ou vous aider à... » ;
- ∅ fournir des livres à proximité sur les sujets abordés dans la construction;
- ∅ étudier dans des œuvres d'art les représentations du bâti.

Il y a aussi les plus gros blocs en bois évidés, très pratiques dehors car ils permettent de plus grandes enceintes. Grounds for Play a également de gros blocs (en plastique) et planches en bois pour permettre la construction par exemple d'un train utilisable par un groupe d'enfants de même que des blocs et gouttières pour construire des jeux d'eau pour à l'extérieur. Le jeu avec du matériel de construction dehors, pour se faire des cabanes (boîtes, draps...) est aussi une activité trop peu coutumière dans nos CPE et maternelles.

En Scandinavie, certaines « classes » se font presque toujours en plein air (« Forest Schools ») et les enfants construisent entre autre des abris avec des branches de sapin, etc.).

Légos, blocs de bois, blocs évidés, etc. sont chacun d'une certaine façon un médium différent qui permet et demande des choses différentes. Mais on peut aussi construire avec d'autres éléments que les blocs. La construction est une activité très prisée à Reggio et le matériel fort diversifié (construction avec des tuyaux souples et rigides, des entonnoirs...).

Bien sûr, si on prend le terme construction au sens large (ne la limitant pas aux blocs, les possibilités s'élargissent encore et les apprentissages potentiels aussi à travers des sculptures, sculptures musicales, constructions avec des matériaux naturels à la Goldsworthy, assemblages d'objets, menuiserie, maquettes (de la classe, de la cour d'école), conception de mangeoires, assemblages divers en trois dimensions avec des matériaux inusités (voir tous les documents de Reggio Children dont Remida et Children's Art and Artists). Quelques soient les matériaux on retrouvera des constantes : la résolution de problèmes (comment faire pour faire tenir..), les caractéristiques et propriétés des matériaux dont il faut tenir compte, comment représenter son idée, comment planifier.

Les blocs sont un des matériaux les plus ouverts aux manipulations par des enfants de tout âge qui l'aborderont à leur niveau et l'investiront de leurs idées et préoccupations.

J'ai vu des enfants de 2 à 12 ans construire avec les blocs Kapla, les blocs architecturaux en bois, les blocs Pratt, des environnements correspondant à leurs

intérêts (Sarah 2 ans : un lit pour un petit personnage, Vincent 6 ans, un parc avec piscine et plongeoir, Etienne 9 ans, un aéroport et Juliana 11 ans, l'intérieur d'une maison avec tous ses détails). Ce matériel se laisse approcher de différentes façons. Il permet à des enfants de niveaux d'habiletés très différents de réussir et d'apprendre. Dans ce sens le jeu avec les blocs est très démocratique. Il peut faciliter l'intégration de certains enfants au groupe.

Les enseignantes/éducatrices sont souvent préoccupées que certains enfants (souvent des garçons) choisissent trop souvent cette activité. Mais si on documente (les photos permettent de rendre permanentes les constructions éphémères et d'enregistrer les différentes étapes de la construction et de comparer les constructions dans le temps) on pourra suivre les progrès de ces enfants et l'évolution de leurs structures et scénarios. Il ne faut pas oublier que cela prend du temps pour devenir un expert-constructeur-joueur.

L'observation de leur jeu pourra indiquer si leurs constructions sont de plus en plus complexes (ils maîtrisent de plus en plus ce médium et ont trouvé des solutions à des problèmes techniques), si leurs échanges avec les autres et les scénarios sont plus longs. On pourra vérifier si l'enfant persévère davantage, se frustre moins, développe des habiletés à coopérer, à prendre des initiatives, à proposer/verbaliser plus clairement ses idées. On se réjouira ensemble de ces apprentissages même si d'autre part on pourra également encourager subtilement une diversification de ses activités.

Évidemment si l'enfant répète toujours les mêmes schémas, reste accroché à la même thématique sans complexification de celle-ci ou joue toujours seul; cela méritera une attention particulière pour identifier le problème sous-jacent et intervenir.

Pour aider certains enfants à faire le pont vers d'autres activités, la construction d'habitats en terre glaise pourrait être une proposition intéressante. On pourra attirer les enfants qui évitent les autres médiums à représenter un élément de leur jeu (supposons un avion de leur aéroport) avec d'autres matériaux (de recyclage par exemple ce qui pose de nouveaux problèmes techniques) ou en dessin, peinture ou expression corporelle (décollage, envol, atterrissage).

L'intervention directe et indirecte

Écouter les enfants pendant qu'ils construisent et noter (ou enregistrer puis réécouter) leurs dires et leurs faires permet d'enrichir leur jeu, de faire des liens

avec d'autres domaines que la mathématique ou les sciences, comme les arts plastiques, la littérature enfantine. Je pense par exemple au livre sur des enfants en maternelle de Robert Munsch. On partage tout où une petite fille détruit la tour Eiffel d'un petit garçon. Ce livre nous donnera d'ailleurs l'occasion d'établir avec eux les règles concernant la destruction des structures car détruire est un plaisir. C'est pour les enfants un acte important (de pouvoir); les enseignantes connaissent la joie des enfants lorsqu'on fait s'écrouler la tour à moins qu'on ne le voulait pas évidemment). Pour certains faire, défaire et refaire sera un défoulement bienvenu. Les constructions/assemblages peuvent aussi être le point de départ ou faire partie de projets.

Le jeu de blocs ouvre aussi sur toutes sortes d'autres sujets que le bâti si on observe/écoute les enfants pas seulement sur les structures/objets représentés : qu'est-ce qu'un garçon ?, Une fille ? Un adulte par exemple ? La justice sociale, l'environnement, la santé et même la guerre ? Ou tout autre contenu de leur jeu.

Il ne faut pas oublier les savoirs, la richesse du langage dans les jeux symboliques et les possibilités d'émergence de l'écrit qui y sont développés (panneaux, scénarios transformés en livres d'histoires ou en jeu dramatique). On peut penser aussi aux liens entre la construction avec les blocs (ou d'autres matériaux : cartons, objets de recyclages, tissus) et les projets qui se passent en classe.

Le rôle de l'enseignante est de réfléchir sur ce que les enfants disent, voient et font. La documentation accumulée va permettre de pouvoir constater soi-même l'évolution des constructions, faire remarquer leurs progrès aux enfants et à leurs parents mais aussi rendre également visibles à tous, la complexité/diversité des structures et des discussions entre les enfants et donc leur pensée. Les photos, transcriptions d'enregistrements des dires des enfants ou vidéos vont être analysés (pratique réflexive oblige), si possible revisités avec les enfants puis montrés sous une forme ou une autre (affiche, classeur à anneaux qui circule, site Internet de la classe ou du groupe) pour rendre les apprentissages évidents ainsi que les compréhensions, incompréhensions, questions, valeurs, préjugés, intérêts, préoccupations, joies et peines des enfants. De plus l'enseignante va commenter non seulement la démarche des enfants mais aussi la sienne (ses questionnements, ses prises de décisions, ses conclusions, ses projections dans l'avenir...).

Le jeu de blocs se prête très bien à la documentation avec caméra vidéo par exemple (on n'a qu'à la planter dans le coin et la laisser filer) et à des photos à la fois du processus et du résultat. La vidéo est un médium encore plus puissant que la photo. Je l'ai utilisée cet été avec des petites de deux à cinq ans. Non seulement

elles étaient ravies de se voir, commentaient ce qu'elles avaient fait mais aussi s'évaluaient : Zoé deux ans dit : « je fais du bon travail » en se regardant.

En regardant avec les enfants la vidéo on peut leur demander : « À quoi pensais-tu quand tu faisais cela ? » ou « Qu'est-ce que tu essayais de faire à tel moment ? » ou commenter « Oh !, je vois que tu as eu de la difficulté là, mais que tu as trouvé une solution »... On peut surtout les écouter car ils réagissent spontanément face à leur activité et celle des autres. Ils auront non seulement du plaisir à se voir en action (et ainsi consolider leur image de soi) mais vont expliquer ce qui s'est passé, les difficultés rencontrées, la contribution de l'un ou de l'autre, etc. qui éclaireront encore davantage la situation. Il s'agit d'une forme de rétroaction/évaluation de même qu'un bel exercice de réflexion et de communication. L'analyse avec eux des photos, vidéos ou autres artefacts peut nous ouvrir à quelque chose d'autre (meilleure connaissance des enfants, émergence d'un projet ou d'une nouvelle activité, introduction d'un nouveau médium).

En visionnant plusieurs fois la vidéo, on voit de plus en plus de choses.

La vidéo permet de remarquer des choses impossibles à capter autrement.

Pouvoir revisiter la documentation avec d'autres adultes (quand c'est possible : une collègue ou quelqu'un dans votre environnement familial ou un parent) donne souvent une perspective nouvelle à nos observations/consignations et en enrichit l'interprétation. Des enseignantes (8) soulignent très justement que différentes personnes peuvent voir des choses différentes dans la même situation et combien c'est enrichissant d'avoir plusieurs perspectives sur ce qui se passe. Un des exemples donné est le jeu de deux garçons dans le coin blocs qui parlent fort et gesticulent. Une des enseignantes le voit comme de la négociation, de la coopération entre les garçons et l'autre une forme d'exclusion des deux filles qui voulaient entrer dans le jeu.

En observant les enfants qui construisent on peut se demander : quels sont les thèmes, concepts abordés ? Comment l'enfant démontre-t-il sa créativité, sa capacité de résolution de problème ? Combien de temps y a-t-il consacré, fait-il preuve de persévérance ou abandonne-t-il à la première frustration (sa construction tombe) ? L'enseignante va adopter une attitude de chercheur : sa question fondamentale va être : qu'est-ce que je peux apprendre en regardant les enfants jouer avec des blocs ? Sur ces enfants-là, sur l'apprentissage, sur ma propre pédagogie, sur les blocs.

Avant d'intervenir, elle va écouter pour ne pas imposer son interprétation de la construction (OH ! vous avez fait une maison ! et se faire répondre que non, c'est...). Je crois au discours qui accompagne l'action des enfants (commentaires descriptifs). « AH ! Je vois que tu as pris les cylindres pour faire tes colonnes ou

j'ai vu que vous avez travaillé longtemps ensemble... Vous avez fait plusieurs étages... ». On peut aussi poser des questions qui portent autant sur les éléments de la structure, les techniques de constructions que sur le contenu du jeu. Dans le cas de la construction d'un garage on pourrait par exemple, leur demander de nous raconter leurs expériences au garage (pompe, lave-auto...) afin qu'ils incorporent plus de détails dans leur représentation. Peut-être auraient-ils envie d'en dessiner un (pour expliquer le fonctionnement du lave-auto). On chercherait à identifier ce qui les intéresse dans ce jeu. Exemple : s'ils ont construit un garage et jouent avec les autos sur un plan incliné, est-ce la vitesse des autos ? (Si oui, nous pourrions fabriquer d'autres plans inclinés pour essayer de comprendre pourquoi certaines vont plus vite ou plus loin (leur grosseur, poids, couleur?). Cela peut nous amener à parler d'environnement, de santé, de voyages que sais-je... Nous pourrions chercher des livres sur le sujet, visiter un garage, inviter un mécanicien... pour pousser plus loin les connaissances des enfants sur les thématiques abordées.

Privilégier les questions ouvertes portant sur le processus (Comment as-tu fait pour... ?) qui amènent les enfants à donner des explications (phrases plus longues, vocabulaire, description de séquences d'actions). Il me semble que nos questions ne doivent pas être pour vérifier des connaissances pointues mais pour soit aider les enfants à complexifier leur jeu ou les faire parler sur certains points qui semblent avoir du potentiel. Je crois qu'on devrait éviter les demandes trop didactiques (du genre combien y a-t-il de cylindres ?) qui me paraissent trop contraignantes et risquent de mettre fin au jeu ou de décourager les enfants d'entreprendre d'autres constructions. Dans ce type de question : si l'enfant sait le faire, je lui fait perdre son temps et s'il ne le sait pas, il n'est pas plus avancé (et ressentir un sentiment d'échec). C'est par l'observation régulière que je vais savoir ce que l'enfant sait, ne sait pas, sait faire, ne sait pas faire. Par l'écoute des enfants en train de construire je pourrai noter s'ils connaissent les formes, les couleurs (pas besoin de les questionner à ce sujet ou de l'enseigner de façon systématique. « Passe-moi le cube rouge » dit Robert à Denis qui lui tend. Dans le cas où un enfant ne nomme pas les formes, c'est dans le jeu ou dans le rangement ou même à une autre occasion (de peur d'interrompre leur jeu qui n'est lui pas axé sur ces éléments didactiques) que je glisserai le mot (« Ah, tu cherches le cylindre »): pour que progressivement il l'intègre. Il me semble que si j'étais un enfant et que je savais que je vais être questionné et devoir donner une bonne réponse, je ne choisirais plus de construire. Par contre si comme enseignante je leur propose de dessiner leur construction, ils seraient appelés à les compter pour le faire (s'ils le désirent). On peut nommer de façon très précise et détaillée pourquoi on trouve une construction intéressante (pas seulement parce qu'elle est grande) : symétrie, blocs choisis, difficulté que représente de faire un escalier ou une fenêtre... et d'ajouter

ce qui fut révélé au cours de la construction sur les habiletés des enfants ainsi que tout autre manifestations de leurs pensées ou de la qualité de leurs relations.

Pendant le jeu, je m'intéresse aussi (et peut-être davantage) à l'habileté des enfants à travailler ensemble, à persévérer autour d'une idée, à faire des hypothèses (« Si on met ça ici, ça va tenir »), à raconter/inventer des histoires, à avoir des conversations (souvent sérieuses sur des choses importantes pour eux).

Si on veut promouvoir l'importance du jeu de blocs, il faut la démontrer et la documentation pédagogique de cette forme de jeu peut servir à ça. Il faut également montrer les liens entre la construction et le programme (voir le Guide d'accompagnement sur le jeu).

Petite histoire de construction (extrait du journal tenu été 2008)

- Le jeu associatif et l'échange d'idées

Zoé (3ans) avait commencé à construire avec les petits blocs en bois. Sophie (5ans) vient se placer à côté d'elle et se met aussi à construire. Elle pige des blocs dans la boîte qui est du côté de Zoé. Elle prend une fenêtre déjà placée sur la table. Zoé lui fait remarquer que c'est sa fenêtre (élément qui faisait partie de sa construction). Je suggère à Sophie d'utiliser les blocs Kapla qui sont juste à côté d'elle. Elle commence à faire « un château à plusieurs étages ». Elle s'applique tellement qu'elle en tire la langue.



Zoé cherche à faire tenir de longs bouts de bois debout mais ils tombent dès qu'on les frôle. Elle décide de les coucher, appuyés sur le rebord de la boîte. Un adulte dit que cela ressemble à des glissières. Chacune observe ce que fait l'autre tout en continuant leurs constructions. On discute de la fragilité des constructions, de la délicatesse qu'il faut avoir...



Les étapes du château de Sophie

Sophie annonce : « Je vais chercher des personnages pour mon château ». Zoé la suit. Zoé en place sur ses « glissoires » et en place aussi en ordre derrière chaque fenêtre (celles-ci sont alignées, Zoé aligne toutes sortes de choses es temps-ci).



- Un exemple de résolution de conflit

Sarah arrive; elle aussi veut construire mais il n'y a plus de place sur la table; elle cherche à mettre un bloc près de ceux de Zoé. On lui suggère une autre surface mais elle voudrait contribuer à la construction de Zoé. Celle-ci n'est pas d'accord et Sarah s'éloigne tristement. Je la prends sur mes genoux et elle me dit qu'elle a de la peine. Zoé s'approche. Elle semble mal à l'aise d'être à l'origine du chagrin de Sarah. Elle dit : « Sarah a de la peine » puis va chercher un « petit hérisson » (une petite boule rose) en signe de réparation et la tend à Sarah pour la consoler. Sarah l'accepte.

Les deux se mettent à construire avec les Duplos sur une même plaque en se parlant. « C'est beau quand on fait à deux », dit Sarah. « On a pas de peine » ajoute-t-elle. Puis avisant le poteau des lumières de circulation qui est sur la

plaque, elle dit en appuyant : « lumière verte on avance, lumière rouge, on arrête ». « Tu connais bien tes lumières » lui dit Zoé. Je rajoute une deuxième plaque pour qu'elles aient plus de place. Elles continuent à placer des blocs et à échanger.

Plus tard, Sarah revient à la table des blocs en bois et fabrique un petit lit pour un personnage. La boucle est bouclée.



Note : Ce qui m'intéresse surtout ici, au-delà des habiletés de construction, les concepts mathématiques démontrées (reconnaissance de formes et longueurs identique), la concentration et persévérance des deux constructrices ou les thématiques abordées, c'est l'interaction réciproque entre les enfants. C'est aussi de constater la capacité de Zoé de comprendre le sentiment de quelqu'un d'autre, d'en tenir compte, de trouver une stratégie pour régler la situation problématique (et faire amende honorable) et de démontrer de l'empathie. Cela me permet de constater ses progrès au niveau social. Je remarque aussi la facilité de Sarah à « pardonner » et la petite morale qu'elle tire de l'évènement au profit de tout le monde.

Cet épisode me fait penser de mettre une plus table plus longue à cet endroit pour la construction afin d'intégrer plus de joueurs et devenir plus coopérative.

### Jeu de sable et d'eau

Le jeu dans le sable et le jeu avec l'eau (de préférence combinés) sont les préférés des jeunes enfants, ceux qui les motivent pendant le plus longtemps mais qui ont été les premiers à disparaître des milieux préscolaires. Pourtant ils ne coûtent presque rien et rapportent beaucoup. Oui les concierges ne les aiment pas ! Pourtant le sable sec offre aux enfants des explorations sur les propriétés des liquides (car il se comporte comme un fluide) et les notions de quantité et de volume. L'enfant va apprendre à anticiper lors de transvasements (pour ne pas que cela déborde) et à contrôler ses mouvements. Il aura à comparer les quantités dans des contenants aux formes variées travaillant ainsi la notion de conservation de la matière. Si on ajoute ou fabrique un sablier, ils apprivoiseront le concept de temps et si on ajoute une balance, celui de poids. Des activités de « cuisine » initient aux notions de

mesure (une tasse de farine) et au vocabulaire mathématique (premièrement, on ajoute) abordant la notion de séquence. L'ajout de l'eau nous amène à découvrir les phénomènes d'absorption et d'évaporation. Le sable mouillé qui se comporte comme un solide va permettre la construction de ponts, montagnes et vallées (géographie) et la création de toutes sortes de formes. Les deux donnent lieu à l'invention d'histoires d'aventures dans le désert, d'animaux dans la savane ou de familles à la plage, etc.

La cour extérieure permet des coins de sable plus grands qui peuvent accueillir plus de joueurs, le jeu devenant plus coopératif et complexe tout en permettant le jeu solitaire. L'ajout de l'eau et d'autres matériaux naturels (pierres, cocottes, branches, marrons, glands) et fabriqués (personnages, petits animaux, camions) rendra cette activité encore plus riche. Les enfants auront peut-être eu l'occasion de voir sur place ou en photo des grandes sculptures de sable ou des images de Goldsworthy qui les inspireront dans la création de dessins avec des matériaux naturels (et on parlera de cercles, de spirales). Ils choisiront peut-être spontanément de faire des tracés avec des bâtons que nous nommerons (lignes droites, courbes, parallèles qui se croisent) dont des lettres ou même leur nom. Commenter et photographier les réalisations des enfants dans le sable (ou leur permettre de prendre les photos eux-mêmes) va leur montrer que ce type de jeu est valorisé.

Quand à l'eau elle est malheureusement souvent absente des environnements. Quelqu'un a-t-il encore un bac à eau dans sa classe ou local ? Si oui, accumulez les entonnoirs, siphons, roues à eau, tubes transparents et opaques de différentes longueurs rigides et souples ainsi que des bouchons assortis. Des cylindres qui s'emboîtent permettant d'essayer de prédire le parcours de l'eau, des morceaux de gouttières pour faire passer l'eau d'un contenant à l'autre. Des bouteilles de plastiques (quantité), des éponges (degré d'absorption), des pipettes (capillarité, motricité fine), des matériaux pour construire des bateaux (créativité, résolution de problèmes, observation de livres sur les sortes de navires), des objets qui flottent ou pas (vérification d'hypothèses), du matériel varié pour faire des bulles (pailles, élastiques, boîtes de conserve) pour explorer la résistance et les dômes (à construire ensuite avec autre chose), du colorant alimentaire (pour les mélange des couleurs)... Quant à l'extérieur, les formes qu'une source d'eau peut prendre dehors sont variées; cela va du simple robinet et arrosoir ou boyau d'arrosage, à la mini-cascade, petit ruisseau, étang ou fontaine ou bain d'oiseau ! Même la flaque d'eau peut être source d'apprentissage (réflexion de l'image) et de plaisir (9).

## JEU ET EXPRESSION : Les cents langages

Le jeu est un des modes d'expression les plus riches qui touche d'ailleurs à toutes les formes de langages : l'oral, l'écrit, les arts visuels, la danse, l'expression dramatique, la musique, les mathématiques, les sciences et même les technologies. Nous ne pourrions pas dans le cadre de ce texte rendre justice à la richesse de tous ces domaines; nous ne pouvons ici malheureusement les aborder que de façon très succincte. L'élément commun à tous ces langages étant bien sûr la créativité.

### Jeu et créativité

La pertinence du jeu par rapport à la pensée de l'enfant, à ses capacités de résoudre des problèmes et à la créativité sont reconnues depuis une vingtaine d'années (19). Pour Bruner (19) jouer c'est développer une flexibilité de la pensée. Cela donne l'occasion d'explorer des possibilités, de mettre différents éléments ensemble de diverses façons et de regarder les problèmes de différents points de vue.

Les actes de création peuvent avoir une manifestation physique (on peut penser à la peinture par exemple) mais peuvent aussi être une pensée. Le processus créatif est enraciné dans l'intuition (l'intelligence intuitive de Gardner). Deviner, inventer sont les fondements de la création ainsi que du jeu. Faire disparaître ces qualités tôt dans la vie de l'enfant (en n'accueillant pas positivement leurs tentatives de réponses par exemple) peut avoir des effets néfastes sur leur capacité de se percevoir comme des individus qui peuvent résoudre des problèmes et fonctionner à égalité avec des pairs. Les manières dont le jeu, la pensée, l'apprentissage, le développement et la créativité s'influencent ont été l'objet de recherches extensives (19). Tous les auteurs confirment des liens importants entre le jeu et la créativité.

La créativité est la capacité de voir quelque chose d'autre dans quelque chose, saisissant les similitudes et mettant de côté les différences (une boîte d'allumette devient une auto, un lit, un bateau)(5). Les enfants d'aujourd'hui feront face à un avenir qui demandera des capacités d'adaptation, de la flexibilité et de la créativité, à la fois pour leur bien-être social et leur développement cognitif (19). Vivre en jouant c'est épouser l'ambiguïté, c'est développer une attitude fondamentale pour faire face à un avenir incertain, une compétence essentielle pour le maintien de la vie (19). Les études récentes sur la créativité indiquent que la fonction biologique du jeu, de la musique, de la danse est là pour soutenir le développement de la créativité qui permet à nos magnifiques cerveaux de

développer de la flexibilité (19). La créativité est vue comme importante parce qu'elle nous permet de répondre à un monde qui change rapidement et aux expériences inattendues en extensionnant les connaissances acquises à de nouvelles situations et en utilisant l'information de façons nouvelles. La créativité est nécessaire pour apprendre de façon efficace. Être créatif permet aux enfants de faire des liens entre un domaine d'apprentissage et un autre. La créativité est aussi importante que la « littéracie » (mot que je n'aime pas).

Quand on observe attentivement les enfants en jeu, les liens entre jeu et créativité deviennent évidents. Nous les praticiens sommes la plus importante ressource des enfants ; nous avons dans nos mains le pouvoir de détruire la créativité des enfants ou de la nourrir et de la faire grandir. Un des moyens que nous avons de l'aider à s'épanouir est le jeu.

### Jeu et communication orale

Le jeu est un magnifique véhicule pour l'acquisition du langage ; les enfants apprennent de nouvelles structures en comprenant les messages des autres contenant de nouvelles structures pour eux. Le jeu offre aux enfants de multiples occasions d'entendre du langage dans différents contextes et de déchiffrer ce que le compagnon de jeu veut dire. (13).

Le langage est utilisé de façons très variées dans le jeu que ce soit pour se réguler ou réguler les autres, jouer un rôle, en changer, pour décrire, résoudre des problèmes, pour planifier, pour raisonner, convaincre et pour collaborer (19). Dans le jeu, ils parlent beaucoup, ils pratiquent leurs compétences langagières plus effectivement en interaction avec les pairs que dans des leçons par un adulte à un groupe. Ils s'adonnent à des jeux de mots qui les font rire, inventent de petites chansons et même des comptines.

Le jeu nous donne une belle occasion d'évaluer le niveau de langage des enfants. Parfois on constate l'intégration dans le jeu de phrases ou formules, de thématiques ou détails tirés de livres que nous leur avons lus. Le jeu est donc nourri par les autres activités tant au niveau du langage que dans la complexité des scénarios. Les marionnettes par exemple sont une forme de jeu sous-utilisée qui est pourtant riche au niveau de la conception d'histoires et de l'expression langagière.

Pelligrini (19) a montré que les narrations des enfants d'âge préscolaires qui jouaient beaucoup à faire semblant étaient plus élaborées et cohérentes que ceux des enfants qui préféraient d'autres formes de jeu.

Vygotsky (26) remarque que c'est dans l'entre jeu ou la parenthèse dans le jeu de faire semblant - alors qu'on s'explique ce qu'on va faire, qu'on rectifie ou précise un scénario, ou qu'on change de rôle- que les enfants ont le plus haut niveau de langage. En empruntant la voix d'un personnage adulte, l'enfant va utiliser un autre registre, des formules plus complexes (un médecin ne parle pas comme un bébé). Pendant le jeu comme pendant le travail en petit groupe dans des projets par exemple les enfants utilisent le langage pour : obtenir un assentiment (Est-ce que c'est beau ?), donner un assentiment (C'est beau), demander conseil (Qu'est-ce que tu en penses ?, Es-tu d'accord ?), exprimer son point de vue (J'ai une idée !), demander de l'aide (Comment est-ce que je pourrais faire pour... ?), intervenir pour aider ( Regarde comment j'ai fait) proposer des possibilités utilisant le pluriel ( On pourrait faire ceci, Faisons ceci, allons-y), négocier immédiatement après une dispute (On va faire ça comme tu dis et ça comme moi j'ai dit), séduire (Oh ! tu es vraiment bon), interpellier pour attirer l'attention des autres (François, regarde !). Les enfants entre eux se corrigent aussi et se fournissent du vocabulaire.

Zoé et Sarah (3ans) jouent à faire de la cuisine. Est-ce que c'est quelque chose aux œufs ? (elle prononce (eufs) demande Sarah. « On dit à l'œuf » répond Zoé, « à l'œuf », Sarah reprend :  
« Est-ce que c'est quelque chose à l'œuf? » « Oui » dit Zoé. Je leur précise qu'on peut aussi dire aux œufs mais prononcé « eux ». Car l'adulte peut aussi fournir le mot juste à l'enfant dans le jeu (Ah, tu veux le stéthoscope) sans en interrompre l'intensité ou la direction.



### Les histoires jouées

Le jeu est le premier langage des enfants dit Vivian Paley (22), ne les bâillonons pas. Créer des histoires est leur second langage. Celle-ci a mis une forme d'activité tout à fait originale qui fait à la fois appel à l'invention d'histoires et le jeu dramatique. Paley propose tous les jours aux enfants qui le veulent de lui dicter une histoire. Elle va donc voir chacun des enfants volontaires et écrit ce qu'il lui dit (pas plus d'une page). Plus tard dans la journée, ces histoires (souvent très courtes) seront jouées par les enfants. Les enfants forment, assis, un grand cercle. Les acteurs sont choisis dans le cercle. Ceux qui ne veulent pas participer, passent leur tour. Les enfants qui ont écrit l'histoire distribuent les rôles (toi tu es le chien, toi la mère). Puis l'enseignante lit le scénario et les enfants jouent la scène à l'intérieur du cercle. Il semble que le tout crée un extraordinaire sens communautaire tout en développant les capacités narratives et d'expression corporelle des enfants. Les enfants se révèlent dans ces histoires et ces moments

de jeu dramatiques sont des vrais moments de vérité. Les histoires de chacun souvent illustrées sont conservées dans un livret.

### Jeu et littérature

Les livres vont alimenter le jeu des enfants tant au niveau des thématiques, des personnages que dans le niveau de langage. Ils vont intégrer les structures grammaticales entendues dans les histoires (le passé simple entre autre) et les utiliser dans leurs scénarios et histoires.

Exemples : La lecture des « Trois petits cochons » a donné lieu à de multiples jeux moteurs, cachettes, rires, cris et apprivoisement de la peur.

Zoé (3 ans) raconte des histoires, invente des scénarios dans lesquels elle est incluse : elle ponctue son récit de : « Puis ils décidèrent » ou « ils allèrent » et même « ils avèrent » (une généralisation grammaticale tout à fait logique mais inexacte).

### Jeu et narration

Une recherche menée sur les relations entre le jeu et la narration (19) a démontré l'utilité de la manipulation d'accessoires par les enfants pour restructurer des récits.

L'animateur a raconté une histoire à trois groupes d'enfants. Avec le premier groupe il a utilisé seulement le livre. Avec le deuxième, le livre et des accessoires en rapport avec l'histoire que l'animateur seul manipulait. Le troisième groupe a pu jouer avec les accessoires. On a ensuite demandé à tous les enfants d'inventer une histoire. Cette expérience a démontré les enfants qui avaient pu jouer avec les accessoires racontaient avec plus de confiance des histoires plus complexes et créatives. La création de sacs avec des accessoires accompagnant les livres pourrait donc être un ajout intéressant dans le coin lecture.

### Jeu et arts

Dans les écoles municipales préscolaires de Reggio Emilia, on parle des cent langages (et plus) que l'enfant peut adopter pour s'exprimer. Chaque médium à l'intérieur des différentes disciplines (danse, arts visuels, etc.) est considéré comme un langage posant ses difficultés et offrant un potentiel différent : dessin

(et chaque outil : fusain, pastels, encre de chine...), peinture, glaise, fil de fer, photo, etc., inventions sonores, expression corporelle, ombres chinoises...

Les enfants sont créatifs quand ils utilisent le matériel de façons nouvelles, quand ils font des découvertes. Pour les enfants, le processus créatif qui inclut la curiosité, l'exploration, le jeu et la créativité est aussi important que le produit qu'ils créent.

Tous les domaines d'apprentissages et langages ont le potentiel d'être des expériences créatives. Le processus créatif, comme le jeu, met l'accent sur des expériences ouvertes et offre aux enfants la chance de faire leurs propres choix et de tirer leurs propres conclusions.

Les expériences créatives et le jeu regroupent les enfants et leurs offrent des occasions significatives d'écouter et de répondre aux autres. Ils en viennent à comprendre l'importance de négocier et de se comprendre les uns les autres et à se rendre compte que de telles relations sont bénéfiques pour tous. De plus ce type d'activité permet d'exprimer des sentiments et encourage une stabilité émotionnelle ainsi que la résilience (19).

L'enfant est un faiseur d'images. Il utilise ces images pour donner du sens aux choses et jouer avec des idées. Il aime jouer avec les matériaux, les lignes, les formes, les couleurs, la lumière (arts visuels), avec les sons (musique), les mots (rimettes), avec son corps (expression corporelle et dramatique).

On retrouve encore dans certains milieux des activités d'arts plastiques (souvent appelés bricolages) qui imposent aux enfants une forme de représentation (le modèle) ainsi que des processus prescrits rigides (faire ceci d'abord, ensuite mettre la voile comme ceci...) qui ont peu à voir avec l'expression plastique mais sont d'avantage un exercice de motricité fine et de respect d'une séquence et de consignes et inhibent le geste créateur de l'enfant. La danse créative aussi est assez rare, les enfants apprenant plutôt les pas d'une petite danse pour un spectacle à venir et l'expression dramatique et corporelle est souvent remplacée par la pièce de théâtre dont l'histoire ainsi que la mise en scène est décidée par l'adulte. Pourtant si on les laisse aborder par eux-mêmes le matériel mis à leur disposition (et avec du soutien sur demande), ils vous surprendront.

Au cours de ces activités artistiques, la dimension sociale est aussi très importante au cours. On voit comment ils échangent des idées pas seulement sur des points d'intérêt mais aussi sur comment surmonter des problèmes graphiques ou de représentation.

Le jeu est un art et les arts sont un jeu dans lesquels l'enfant se retrouve comme compétent.

Sophie (4ans) me demande de faire de la glaise. Tous les autres enfants présents (Juliana, 12 ans, Étienne 8 ans, Vincent, 6 ans et Zoé, 2 ans) disent moi aussi ! Tout le monde se met au travail. Chacun regarde ce que l'autre fait et se laisse influencer soit par une technique (enrouler la glaise pour donner un pot de fleur, volcan) ou par une thématique (Sophie a fait une chute d'eau et Vincent en fait une très différente) ou encore dans l'utilisation d'accessoires. Juliana a utilisé des plumes et Étienne sur une de ses pièces en fait autant. Tout le monde est très occupé, concentré. Juliana nous quitte mais les autres continuent et me redemandant de la glaise.

C'est magnifique de voir comme ce matériau peut satisfaire, captiver des enfants d'âges différents (de deux à onze ans). Ils sont tous concentrés et persévèrent longtemps dans l'activité.

Sarah qui dormait la veille pendant cette activité, regardant les productions des autres le lendemain, me demande de la glaise et se met au travail avec beaucoup de sérieux.

## Jeu et musique

Quelques mots sur l'expression musicale.

Trop souvent, malgré le riche potentiel offert par la musique, l'usage principal qui en est fait est d'amener les enfants à se conformer, à faire la même chose tous en même temps. L'accent est mis sur l'écoute ou sur chanter les mêmes mots mais aussi sur la discipline, marcher en cadence, se déplacer en ligne, en cercle (19). Comment faire pour que l'éducation musicale au préscolaire reste plus ludique ?

La voix est le premier outil de jeu du bébé (19). L'invention musicale, la composition de chansons et l'implication physique sont trois façons de rendre les activités musicales plus créatives. On entend souvent les enfants improviser des chansons alors qu'ils jouent à d'autres formes de jeu. Ils inventent des chansons de trois types : celles où c'est l'histoire qui compte, celles où ils empruntent le cadre d'une chanson familière remplaçant les mots tout en en gardant le rythme, et les chansons secrètes. Si ces chants ne sont pas valorisés, ils disparaissent du répertoire de jeu de l'enfant. Par contre si on leur fournit une enregistreuse avec micro et qu'on conserve leurs inventions (une cassette par enfant par exemple, cassettes qui seront toutes mises dans le coin d'écoute musicale), les enfants vont continuer à en composer.

Comme le jeu, les chansons aident au développement du langage. Le haut niveau de répétition, inconcevable dans les conversations quotidiennes ainsi que le soutien de

la mélodie font en sorte que le vocabulaire est plus facilement mémorisé et ensuite intégré dans les autres situations de la vie dont le jeu.

En partant des actions des enfants (un enfant entrechoque des cailloux) on peut enrichir l'activité en proposant une extension de celle-ci (inventer des rythmes).

Si les enfants ont décidé d'organiser une « parade », on peut peut-être ensuite introduire la notion de mesure, d'intensité.

## Jeu et mathématique

- La motivation

«Enseigner» les mathématiques par le jeu a bien des avantages. Le jeu peut augmenter la motivation des enfants en fournissant un contexte agréable et en permettant aux enfants de diriger leur apprentissage. Le plaisir est suffisant pour encourager à se concentrer sur une tâche assez longtemps pour qu'il y ait apprentissage. Aider les enfants à comprendre la mathématique par le jeu peut leur donner la confiance nécessaire pour s'atteler à des idées assez complexes. Certains faits mathématiques demandent à être inventoriés, examinés par soi-même pour en arriver à une réelle compréhension. Les enfants peuvent réciter le nom des chiffres qu'ils auront appris par répétition mais ont besoin de comprendre par eux-mêmes grâce à des activités signifiantes la notion de nombre. Le jeu va fournir la variété et la répétition, la motivation et les relations avec les pairs et adultes nécessaires pour établir la compréhension de façon plaisante. Faire et agir, parler et écouter, dessiner, écrire offrent une meilleure voie pour comprendre la mathématique que des méthodes formelles prématurées. Poser des problèmes qui intéressent les enfants les motivent à acquérir de nouvelles habiletés afin de les utiliser immédiatement (19).

- Le contexte

Aider les enfants à faire des liens entre des idées concrètes et abstraites peut souvent être fait en commençant par des situations pratiques qui ont du sens pour les enfants dans le contexte fourni par le jeu. Le jeu assure que l'accent restera sur des activités concrètes, pratiques (19).

- Les types de jeux

Plusieurs activités aimées des enfants incluent des formes, des patrons, des séquences, des positions, du mouvement. Construire, enfiler, coudre, imprimer,

danser et grimper en sont quelques exemples. Les enfants apprennent davantage lorsqu'ils ont des problèmes à résoudre que lorsqu'on leur demande de nommer des formes par exemple. Ils ont besoin d'appliquer leurs connaissances mathématiques grandissantes.

En théorie, les jeux de table devraient encourager les enfants à compter, associer et suivre des règles. En réalité, les enfants jouent à ces jeux sans vraiment gagner beaucoup en terme d'expérience mathématique. Les enfants qui ont besoin de pratique pour compter se font souvent bouger leur pion par des enfants plus expérimentés ou qui leur disent où le bouger. Si l'objectif est de gagner, les enfants auront moins tendance à s'expliquer des choses et de discuter que s'il s'agit de jeux coopératifs. Il est plus intéressant d'inviter les enfants à créer leurs propres jeux de société et d'en inventer les règles. (19)

- Contrôle et responsabilité

Permettre aux enfants d'avoir le contrôle de l'activité est un aspect très important de l'enseignement des mathématiques. Il est difficile de développer plus d'habileté à résoudre des problèmes, investiguer ou discuter si l'éducatrice/enseignante est toujours en train de dire aux enfants quoi faire et comment faire. Les enfants qui sont habitués à s'organiser par eux-mêmes dans le jeu seront plus susceptibles d'être des mathématiciens confiants et créatifs que ceux qui ont été continuellement dirigés.

Selon Kamii (19), les exercices photocopiés nuisent au développement des mathématiques chez les enfants de première année et donc encore plus du préscolaire alors que le jeu lui est hautement bénéfique. Nous n'avons pas besoins d'enseigner le concept de nombre, en fait, il ne s'enseigne pas, les enfants vont le construire par eux-mêmes.

- Le temps

Les enfants ont besoin de temps pour expérimenter et pour voir que la mathématique peut être agréable et utile. Ils ont besoin d'activités variées, nombreuses et pratiques pour construire les concepts mathématiques. Ils ont besoin de temps pour répéter des expériences et maîtriser leurs actions et leurs idées, pour poser des questions, pour discuter avec leurs pairs et clarifier leurs idées, libres de la pression de progresser trop vite vers le prochain concept mathématique. Il leur faut du temps pour assimiler, spécialement pour les aspects qui sont hiérarchiques c'est-à-dire où la compréhension d'une idée dépend d'avoir compris la précédente.

- Reconnaître les aspects mathématiques dans le jeu (19)

Les adultes ne savent pas toujours reconnaître les aspects mathématiques dans le jeu et ont parfois besoin de temps pour l'analyser avec attention, de préférence avec une collègue. En jouant à construire les voies d'un petit chemin de fer par exemple, des enfants étaient en train d'acquérir des expériences en évaluant des distances et des longueurs, utiliser et nommer des lignes courbes et droites, intégrer la notion de ligne parallèle, discuter position et mouvement, lire des diagrammes et construire en trois dimensions.

Jouer avec les enfants permet aux éducatrices/enseignantes de discuter avec les enfants de leurs idées et de partager avec eux certaines informations ou de leur fournir un fait mathématique de façon plus directe quand les enfants en ont besoin ou le demandent (ex.: Quand on compte des objets, on compte chaque objet une seule fois).

Apprendre à compter un groupe d'objets peut prendre assez longtemps à des jeunes enfants et le concept de nombre est fondamental à la compréhension des mathématiques. Les enfants ont besoin de nombreuses occasions de compter dans une variété de situations et contextes dans lesquels ils sont réellement intéressés à savoir combien d'objets il y a. S'asseoir souvent avec les enfants qui sont en train de jouer et parler nous donne la chance de vérifier leurs acquisitions et de penser à ce qu'on pourrait proposer ensuite qui pourrait leur être profitable; cela est bien plus précis et juste que toute autre méthode formelle d'évaluation. (19)

- Le rôle de l'éducatrice/enseignante

Le rôle de l'enseignante est de suggérer de nouvelles possibilités, de donner de l'information au besoin, de soutenir les idées des enfants et d'encourager les discussions (19) et de noter les explorations et usages que font les enfants des notions mathématiques.

Zoé (3 ½) ans aime dénombrer (correspondance un à un), tout ce qu'elle voit cela l'intéresse ces temps-ci.

Sophie (4 ans) a fait spontanément plusieurs dessins à contenu mathématique.

« Je vais te faire une suite », me dit-elle. Et elle dessine des petits ronds aux couleurs alternées. « Cela fait un joli collier » dis-je. Elle complète sa suite en créant un personnage « élégant ».

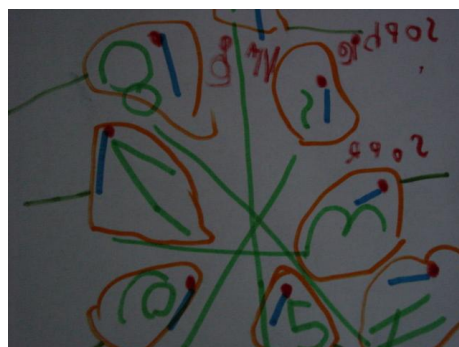
Le lendemain, elle me montre un autre dessin : « c'est une horloge ».

Puis plus tard, elle nous montre un bouquet de fleurs et nous fait remarquer qu'il y a une fleur avec un pétale, une avec deux, trois, quatre cinq... Puis elle illustrera le nombre 4.

On notera aussi son intérêt pour l'écrit (son nom et mamie inscrits en haut sur le premier dessin).



Le suite



L'horloge



Pouvez-vous compter le nombre de pétales ?



Illustration du nombre 4

## Jeu et Sciences



Chaque fois qu'un enfant ramasse, écrase, fait glisser ou rouler des objets, les range en ligne ou construit une tour, il exerce les parties de son cerveau qui sont en rapport avec la pensée spatiale et logico-mathématique (Gardner); il est scientifique. Puisque le jeu est une activité à risque minime et agréable, les émotions encodées qui y sont associées auront tendance à être agréable. Avec des expériences de jeu appropriées, il n'y a pas de raison qu'un enfant ne développe pas un « esprit scientifique ».

Le rôle du praticien comme facilitateur du jeu scientifique est de reconnaître dans son environnement (local, classe, cour, lors de sorties) où il se fait de la science. Si notre définition de la science est trop étroite (si à cause de notre expérience on considère la science comme un ensemble de lois découvertes à travers des expériences complexes), nous aurons alors de la difficulté à reconnaître la signification scientifique d'enfants de quatre ans qui se poussent l'un l'autre assis sur un petit véhicule. Si par contre, on croit que les connaissances scientifiques bougent et sont des tentatives d'explications, enracinées dans l'ici et maintenant des choses de la vie et des événements, la science des premières années apparaîtra comme une composante du jeu des enfants. Beaucoup d'activités des enfants sont intrinsèquement scientifique : souffler des bulles, jouer avec l'eau et le sable, regarder des fleurs ou des toiles d'araignées. Les processus scientifiques (explorer, observer, poser des questions, essayer des choses) sont des aspects très important dans les sciences des premières années.

La reconnaissance de la science dans le jeu doit être une notion partagée dans l'établissement. Nous avons vu que les apprentissages scientifiques en jouant dans l'eau et le sable touchent, entre autres: la force, gravité, flottaison, densité, volumes, tension de surface, la lumière, les couleurs, les propriétés des matériaux, l'évaporation, les mélanges, le débit.

Même dans le jeu de rôles, les enfants explorent des notions scientifiques : dans le coin maison par exemple, les enfants vont découvrir les propriétés des liquides, des solides, des mélanges.

L'apprentissage à caractère scientifique au préscolaire consiste surtout en (18) :

- Ø de l'exploration libre (initiée par l'enfant mais l'adulte peut se joindre à eux),
- Ø l'exploration guidée (initiée soit par l'enfant ou l'adulte dans laquelle l'adulte intervient pour poser une question ou suggérer une piste),
- Ø l'exploration structurée (initiée par l'adulte avec étayage délibéré par rapport à des habiletés, des concepts ou des attitudes scientifiques).

En jouant avec les enfants on peut contribuer à élargir leurs connaissances et même parfois confronter ou élargir la pensée (introduire une incongruité). Le langage que nous utilisons dans le jeu avec les enfants est important. Les enfants aiment les nouveaux mots et retiennent même ceux qui nous paraissent très compliqués (pensez aux noms des dinosaures).

Je crois beaucoup à la pédagogie de l'instant, celle qui profite d'une découverte du moment (une chenille) pour « faire du pouce » sur l'excitation et l'intérêt des enfants.

Un outil puissant pour documenter le jeu scientifique est la caméra digitale. Les photos peuvent être prises par les enfants ou les adultes, utilisées de plusieurs façons et vont souligner des activités ou événements qui provoquent l'intérêt. Les enfants vont revoir ce qu'ils ont fabriqué vu ou fait. Ces images pourront être montrées aux parents afin de favoriser la discussion avec les enfants sur leurs attitudes face à la science incluant la curiosité, la persévérance et le plaisir qu'ils ont dans des activités scientifiques.

L'extérieur est le lieu idéal pour des « provocations » à caractère scientifique (le froid, le chaud, le vent, les insectes, les nuages, les orages, les ombres...) et fournit des occasions d'investigations sans fin. La création d'un jardin, les visites à la ferme ou d'une boulangerie ou d'un musée des sciences et technologies sont toutes des façons d'alimenter les découvertes des enfants. Dans leur jeu les enfants vont vivre le processus scientifique d'observation, élaboration d'hypothèses, vérification d'hypothèses, conclusion. Ils vont apprendre à utiliser les ressources du milieu (bibliothèque, ordinateur) pour répondre à leurs questions.

Zoé (3) a trouvé des coquilles d'escargots près de la rivière. Elles sont vides. Un intérêt pour ces petites bêtes est né. « Qu'est-ce qu'ils mangent demande-t-elle? » On va aller voir dans les livres. Nous apprenons toutes sortes de choses : « ils mangent de la verdure me dit-elle ». Elle a appelé un petit toutou escargot Tonne de bulles (parce que les escargots en font beaucoup) et lui fabrique des habitats et l'habille aussi. Puis un autre jour, nous en avons trouvé des vivants quelle émotion ! Plus tard nous avons trouvé des limaces dans le jardin et les découvertes continuent...

## Jeu et extérieur

Les enfants passent de moins en moins de temps à jouer dehors en fait deux fois moins qu'il y a vingt ans. Les médecins constatent que les enfants sont de plus en plus stressés et anxieux et même dépressifs. Il y en a de plus en plus qui sont obèses et à risque de diabète et de problèmes cardio-vasculaires. Ce n'est pas surprenant quand on sait que les enfants de 3 à 12 ans passent 1% de leur temps dehors et 27% de leur temps devant la télévision, l'Internet ou des jeux vidéos. Cela représente environ 6 heures et demi par jour ou 40 heures semaine. Louv (17) parle de « déficit de nature » chez les enfants. L'Académie américaine de pédiatrie a

lancé un cri d'alarme et recommande aux parents d'aller jouer à l'extérieur avec leurs enfants afin d'assurer leur bien-être.

Pourtant le jeu à l'extérieur et particulièrement dans la nature est bénéfique pour la santé mentale, la croissance (capacité pulmonaire, densité osseuse, maturation, perception sensorimotrice), le développement physique (coordination, équilibre, motricité) et cognitif (développement du cerveau, concentration, observation, questionnement, hypothèses, résolution de problèmes) ainsi que pour l'estime de soi. Il réduit le stress, l'anxiété et l'agressivité. Des enfants jouant de façon non structurée dehors développent davantage de créativité et réussissent mieux au niveau académique (15). Ils sont de façon générale plus en forme et plus heureux. Les avantages sont nombreux : intérêt, curiosité, motivation plus grande pour apprendre, confiance en soi, pensée critique, compétences scientifiques, autorégulation et habiletés sociales améliorées (meilleure communication, moins de conflits et résolution de conflits), meilleurs comportements en classe. Des recherches ont démontré que le jeu à l'extérieur réduit les manifestations d'hyperactivité (14).

Le contact direct avec la nature dans l'enfance et l'éducation relative à l'environnement ont des effets permanents sur le développement des êtres, leurs attitudes envers l'environnement et leur désir de le protéger.

Comment pouvons-nous contribuer à l'augmentation du temps passé dehors pour les enfants ? D'abord en examinant les milieux et activités extérieures que nous leur proposons. Qu'est-ce que l'environnement extérieur de l'école ou du CPE leur offre ? Pourrait-on y intégrer davantage d'éléments naturels ? Pourrions-nous diversifier les types de jeux possibles ? Puis notre horaire. Combien de temps ces enfants passent-ils dehors et à quoi faire ? Pouvons-nous augmenter le temps passé à l'extérieur non seulement de « récréation » mais d'enseignement/apprentissage. Car la cour extérieure, bien aménagée, peut être un lieu pédagogique très riche.

On peut aussi encourager les parents en les informant sur les bienfaits des activités libres à l'extérieur pour leurs enfants. Plusieurs enfants participent à des activités organisées à l'extérieur (soccer par exemple), mais celles-ci sont axées sur la performance et n'ont pas les mêmes effets que des activités en nature (excursions) avec des personnes significatives ou du jeu libre entre enfants. Pouvoir justifier auprès des administrateurs et parents le temps qu'on passe dehors avec les enfants est un aspect important du problème. Faire connaître les études récentes démontrant les bienfaits des activités et savoir rendre visible ce qu'ils apprennent en le documentant pourra convaincre ceux qui en doutent de l'utilité et la nécessité même d'aller jouer dehors.

## LE JEU ET D'AUTRES DIMENSIONS DU PRÉSCOLAIRE

### Jeu et projets

Pour moi, le jeu et les projets sont les deux moteurs de la vie au préscolaire et devraient avoir la part du lion dans l'horaire. Ils sont l'alternative au retour de l'enseignement systématique formel en grand groupe et sont totalement justifiés.

Jeu et projets ont des similitudes. L'élément commun le plus fort est qu'ils répondent tous deux aux intérêts des enfants. Le jeu et les projets leur permettent de faire des choix. Les enfants sont donc très motivés dans les deux cas. Les enfants y fonctionnent à leur niveau ce qui fait que jeu et projets sont appropriés pour leur développement. Ils demandent tous deux également du temps. On retrouve entre autres, souvent, dans l'un et l'autre :

- ∅ des discussions et décisions sur le choix du sujet ou d'aspects particuliers du sujet joué ou étudié;
- ∅ le partage des expériences (histoires) personnelles;
- ∅ l'échange d'idées et d'informations ou de techniques et stratégies;
- ∅ l'entraide ;
- ∅ l'expression des connaissances et théories initiales à propos de la thématique;
- ∅ l'exploration des possibilités de développement du sujet de l'action ou sujet étudié ;
- ∅ l'expression de questions;
- ∅ la recherche de ressources possibles;
- ∅ des discussions sur le choix d'activités/actions à poursuivre;
- ∅ le choix de mode de représentation des idées;
- ∅ l'utilisation de différents langages, médiums (et passage des uns aux autres) durant tout le projet ou le jeu ;
- ∅ décider quand arrêter le jeu ou clore le projet.

Ils se font également souvent en petits groupes et favorisent tous deux les échanges et autres habiletés qu'on retrouve dans les activités collaboratives.

Il y a dans les deux types d'activités un degré de contrôle (plus ou moins grand selon les situations) des enfants sur le choix des problématiques, le contenu et déroulement de l'ensemble des activités. Le sujet de l'un comme de l'autre peut être provoqué par quelque chose qui arrive dans la vie d'un enfant (un plâtre) ou de plusieurs, dans la classe/le local ou la cour, ou encore à l'occasion d'une sortie ou un évènement marquant dans la communauté (panne d'électricité).

Mais souvent jeu ou projet naissent l'un de l'autre, ils sont comme des vases communicants. Le jeu peut être la source d'initiation d'un projet. C'est souvent en observant leur jeu qu'on va remarquer un intérêt (ex. : à l'époque de la projection du film Titanic, des enfants d'un CPE jouaient au bateau... ce qui donna naissance à un projet). En écoutant attentivement ce qu'ils disent, on pourra identifier des théories intuitives, inexactes sur des sujets ou des préoccupations sur lesquelles on pourra revenir et qui pourront faire l'objet d'un projet.

Inversement : à l'intérieur d'un projet, il y a place pour du jeu. Des enfants lancés dans un projet sur les animaux par exemple, ayant fait une visite chez le vétérinaire transforment le coin maison en clinique pour y jouer, intégrant ainsi à leur jeu les nouvelles informations acquises au cours du projet. Jeux et projets s'enrichissent mutuellement. Tous les deux nous forcent (et forcent les enfants aussi) à faire face à l'imprévu. On est parfois surpris de la tournure des événements et on doit être prêt à modifier le cheminement de la journée pour tenir compte des développements.

### Jeux, matériaux et aménagement de l'espace

Il nous semble que la place dans l'espace de la classe d'un certain matériel « traditionnel » du préscolaire (sable, eau, blocs, menuiserie, marionnettes pour ne citer que ceux-ci) est progressivement remplacée par du matériel plus « scolaire ». Si on examine notre local ou la classe, qu'est-ce qui est le plus présent sur les murs ou dans l'environnement ? Pour construire des contextes qui accueillent le jeu, nous devons inclure dans l'environnement des matériaux et jouets qui se prêtent au jeu (même le mobilier peut être plus ou moins ludique; pensez à tout ce qu'un enfant peut faire avec des coussins), des matériaux qui peuvent être utilisés et transformés pendant le jeu. Des matériaux qui sont ouverts aux actions, aux pensées aux désirs et aux apprentissages.

Si le jeu des enfants nous paraît pauvre, répétitif, pas assez complexe pour leur âge, on pourrait d'abord examiner quel matériel est à leur disposition, en quelle quantité et s'il est enrichi et complexifié régulièrement.

### LES RÔLES DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ÉDUCATRICE DANS LE JEU

L'adulte peut aussi être un compagnon de jeu, un metteur en scène, un accessoiriste (voir le Guide d'accompagnement sur le jeu). Il planifie l'environnement et les matériaux. Il soutient les enfants dans leur jeu et plus particulièrement ceux qui

ont besoins d'apprendre à jouer. Car l'adulte qui s'engage dans le jeu avec les enfants les aide à devenir des joueurs experts.

Mais le rôle principal de l'enseignante/éducatrice est d'être à l'écoute des processus en action dans le jeu des enfants (19) et de répondre à ce qu'elle a identifié. La capacité des adultes à étayer le jeu dépend des compétences et des habiletés d'observation ces pédagogues. La pratique réflexive dans le contexte de l'apprentissage par le jeu joue un rôle clé dans l'élaboration d'activités ludiques créatives et expérientielles de qualité.

### Jeu et observation

Le jeu recèle des secrets merveilleux pour ceux et celles qui savent comment écouter (8) (variation sur une phrase de Rodari).

Que voulons-nous apprendre en les regardant les enfants et les écoutant ? Quelles informations, quelles clefs ces observations vont-elles me donner ?

En observant et en devenant partie prenante dans le jeu d'un enfant nous découvrons un style individuel, personnel de jeu ce qui nous permet de voir ce que nous pouvons faire pour aider l'enfant à développer les dispositions qui soutiennent l'apprentissage actif à travers le jeu. (p19). En observant les enfants au jeu, nous prêtons attention à leurs mots, leurs gestes, leurs expressions, captant des détails de leur jeu qui nous aident à les connaître intimement et bien. Cela nous aide à soutenir et enrichir leur jeu et leur vie. On remarque ce qui se déroule puis on détermine quel soutien ou défi va leur permettre d'aller plus loin. Dans bien des cas, nos commentaires et actions dans ou sur leur jeu seront une source d'apprentissage signifiant.

L'observation est un outil central dans la compréhension des processus d'apprentissage et pour créer un environnement stimulant. Mais qu'est-ce qu'un environnement stimulant ? C'est un environnement dans lequel les intérêts, le savoir et l'expérience des enfants ont une grande place dans le cadre du programme prescrit quel qu'il soit.

L'observation des enfants au jeu nous renseigne sur pourquoi le jeu est un médium si puissant d'apprentissage. Les enfants sont complètement engagés dans ce qu'ils font. Si leurs jeux sont parfois répétitifs, c'est qu'ils s'exercent à des choses (19).

## Jeu et documentation (8)

Documenter le jeu nous permet de porter davantage d'attention aux mots des enfants, à la complexité de leurs jeux. On va noter les thèmes ou des idées qui reviennent ce qui nous aide à identifier non seulement à quoi les enfants jouent mais pourquoi ils jouent. Il y a souvent des thèmes sous-jacents très sérieux, chargés d'émotions sous leurs apparences légères. C'est tentant de rester avec le sujet « apparent » (ex.: les dinosaures) et certainement plus facile que de déterrer les thèmes sous-jacents (dans ce cas-ci, la force, la disparition). Lorsque nous remarquons les thèmes sous le jeu des enfants, nous honorons leur vrai travail et nous pouvons les rencontrer. Notre curriculum devient guidé par les enfants on pourrait le qualifier d'interactif. Cela devient fascinant pour les enfants et les adultes. Notre observation nous donne l'occasion de nous interroger : Qu'est-ce qu'ils essaient de comprendre ? C'est une fenêtre ouverte sur leur pensée et leur cœur. En réexaminant les dessins, photos, notes et vidéos souvent en collaboration avec d'autres enseignantes-éducatrices-parents ou même avec les enfants on peut mettre le doigt sur une problématique développementale importante ou on peut voir des éléments de thèmes tels que : l'identité, la relation, l'expression, la recherche scientifique qui émergent chaque année mais toujours dans un contexte différent, spécifique à ce groupe d'enfants en particulier. On peut aussi remarquer des situations de racisme, d'inclusion ou exclusion qui nous inviteront à intervenir. C'est en observant régulièrement qu'on découvre des sujets d'étude et de projets potentiels. Certains de ces bourgeons d'idées s'épanouissent lentement, d'autres explosent et sont jouées dans l'heure. Il arrive très souvent que les enfants eux-mêmes transforment leur jeu spontané en projet à court ou long terme. Le contraire aussi peut se passer un jeu naît d'un sujet d'étude.

C'est notre responsabilité de remarquer les occasions qui semblent riches en possibilités d'exploration et de développement, celles qui peuvent favoriser le rapprochement des enfants ou provoquer le développement d'activités ou compétences particulières.

On rit, on parle, interagit avec les enfants tout en étant à l'affût de moments où il y aurait dans le jeu (ou les conversations) une photo ou des notes à prendre sur quelque chose qui ressort pour une raison ou une autre.

L'observation, l'écoute (dans le sens large du terme) des enfants en jeu (et dans les autres moments de vie) nous révèle un enfant compétent qui désire comprendre, apprendre et être en relation avec les autres et qui apprend avec les autres. Dans son jeu, ses paroles et ses actions, on peut voir ce qui le préoccupe, les concepts avec lesquels il jongle, les hypothèses, explications et réponses qu'il s'est créé face

aux mystères du monde (la naissance, la mort, la le soleil, l'électricité, l'amitié etc.) et comment il se sent. Le jeu devient la porte ouverte sur la pensée de l'enfant, ses connaissances, ses croyances, sa façon de voir et d'agir, ses stratégies, ses capacités d'entrer dans le jeu de l'autre, etc. Il devient alors le catalyseur, le moteur de nos commentaires, des décisions prises par rapport à l'environnement (matériel à inclure, exclure, modifier, aménagement, etc.). Tant d'aspects du jeu de l'enfant peuvent être analysés pour définir le curriculum. Documenter les dires et faire des enfants dans le jeu (photos, enregistrements, vidéos) nous permet de suivre et de soutenir la construction des processus d'apprentissage des enfants. Cela aide les enfants à se souvenir de ce qu'ils ont fait, à nous donner d'autres informations, à soutenir leur intérêt et à renforcer leur estime de soi et la formation de leur identité.

Interpréter ce qu'on voit est un aspect central de notre rôle. Cette interprétation est enrichie par le regard de l'autre. Le partage et donc l'interprétation plurielle de nos observations peut aussi nous faire découvrir un enfant ou la situation sous un autre jour. Nous documentons ce qui se passe dans le jeu pour connaître et comprendre chaque enfant individuellement. Cette documentation va servir de catalyseur pour des discussions avec les autres et pour partager de l'information avec d'autres dans notre milieu ou dans d'autres milieux. Face à cette documentation on s'interrogera : Qu'est-ce ce qui se passe dans cette situation ? Pourquoi on a choisi cela ? Comment cette documentation peut-elle soutenir le développement et l'apprentissage ? Qu'est-ce que ceci nous dit sur notre milieu (classe, local, groupe, pédagogie) ? Elle servira aussi à réfléchir sur nos pratiques et à planifier pour des individus et pour le groupe. L'accumulation des données recueillies sur les enfants, pendant le jeu, sur une certaine période démontrera clairement les progrès de ceux-ci.

La documentation pédagogique est une façon d'expliquer à tous les intervenants de l'école la profondeur des apprentissages des enfants dans le jeu et de justifier les activités ludiques au préscolaire. Elle permet aux parents de voir ce qui leur paraissait « que du jeu » d'une autre façon. Elle donne un sens pour tous à ce que nous faisons.

Comment évaluer et noter les progrès réalisés dans le jeu ainsi que l'impact du programme éducatif sur le développement des enfants?

## Jeu et évaluation (26)

Voilà deux mots qui apparaissent de prime abord contradictoires. Le jeu étant une activité définie par l'enfant et dont les moyens sont plus importants que la fin. L'évaluation elle, est définie par les adultes et souvent préoccupée par les produits de l'activité. Il s'agit pour évaluer, d'accumuler des informations sur les enfants afin de faire des inférences sur leur statut en rapport avec certains domaines ou compétences reliés à un programme.

Les tests, de plus en plus en vogue même au préscolaire malgré les études démontrant leur peu de validité chez les jeunes enfants (résultats non fiables dus entre autres à la sensibilité des enfants aux facteurs extérieurs, à leur faible motivation ou intérêt et à l'angoisse provoquée...) évaluent un éventail restreint de compétences, sont principalement axés sur les processus cognitifs de base, négligent souvent l'aspect socio-affectif et fournissent en fin de compte des données de valeur discutable et peu utiles. Pour que l'évaluation soit juste, le contexte d'évaluation doit être suffisamment motivant et intéressant pour que l'enfant y démontre une activité soutenue mais aussi suffisamment exigeant pour qu'il ait l'occasion de faire valoir ses pleines capacités. Le jeu est ce contexte par excellence et tout particulièrement le jeu de faire semblant en groupe ou coopératif. Le jeu ouvert a le potentiel de libérer les voix des enfants et d'offrir des occasions d'évaluation en lien avec les intentions du programme du préscolaire ou des CPE.

Comme nous l'avons vu plus haut, ce type de jeu est riche en informations et l'observation des enfants en jeu peut donc être une forme d'évaluation. Il permet d'évaluer une plus grande variété d'habiletés et stratégies cognitives, langagières et sociales sophistiquées. Selon Vygotsky, les enfants ont tendance à démontrer des niveaux de compétence supérieurs dans le jeu que dans d'autres contextes traditionnels d'évaluation. Dans le jeu ils « performant » au meilleur de leurs habiletés et déploient leur potentiel. Le jeu est ce que les enfants font le mieux (13). Évidemment le niveau de compétence va être en partie déterminé par les ressources et les pairs dans l'environnement. Les personnes (les adultes, les autres enfants) avec lesquels l'enfant interagit ont une importance primordiale. Nous devons donc observer l'enfant dans différents environnements de jeu et en interaction avec des objets variés ainsi qu'avec différents partenaires (les pairs plus avancés influencent le niveau de compétence de l'enfant qui joue avec eux). L'évaluation par le jeu va révéler un potentiel caché sous la surface de comportements manifestes. Leur niveau d'engagement dans le jeu est un indicateur important de leur niveau actuel de développement et d'apprentissage (participer, persévérer...). Réfléchir sur les données recueillies va nous permettre de penser à

ce dont tel ou tel enfant pourrait bénéficier de façon plus précise que tout autre mode d'évaluation.

Mais l'évaluation ne fait pas que décrire l'apprentissage, elle participe à sa construction, elle le favorise. Si elle est partagée elle a une forme de rétroaction (feedback). Curtis (19) donnent quatre critères pour juger de la validité d'une évaluation :

- ∅ L'identité de l'enfant en tant qu'apprenant confiant est-elle protégée et renforcée par cette évaluation.
- ∅ Les pratiques d'évaluation tiennent-elles compte de l'enfant global.
- ∅ Les pratiques d'évaluation incluent-t-elles les parents ou la famille étendue.
- ∅ Les évaluations s'inscrivent-elles dans des relations de réciprocité ?

La documentation pédagogique dont nous avons parlé favorise ce genre d'évaluation. Et l'enfant lui, comment voit-il l'évaluation ? Il est en droit de se demander : « Me connais-tu vraiment ? Est-ce que tu apprécies mes habiletés, comprends-tu mes intérêts et ceux de ma famille ? Est-ce que je peux te faire confiance (Réponds-tu à mes besoins) ? M'aides-tu à m'élever (m'offre-tu des défis à ma taille) ? M'entends-tu ? »

L'évaluation dans le jeu par la documentation répond à ces questions.

L'évaluation a des conséquences importantes sur la vie des enfants (estime de soi, motivation), de leurs familles (la perception des capacités de leur enfant qui influence les attitudes des parents). Il est donc essentiel que celle-ci soit valide c'est -à- dire représente vraiment l'évolution de l'enfant. Le danger d'une évaluation ponctuelle, étroite et de prédictions à long terme à partir de cette évaluation risque de saisir l'enfant à un moment donné qui ne donne pas un portrait fidèle des compétences de cet enfant. L'évaluation continue permet de suivre les transformations de l'enfant et d'entretenir une pensée positive par rapport à ses réalisations ultérieures.

## Jeu et planification

L'observation et l'évaluation nous amènent automatiquement à l'étape suivante : et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? Il s'agit en fait d'une boucle ou spirale sans fin : observation, réflexion, évaluation, planification et réalisation, observation... On peut se demander qu'est-ce qui amènera les enfants plus loin : comment les aider à développer leur pensée critique, à adopter de nouvelles perspectives, à réviser leurs théories actuelles ? Quels changements pourrions-nous faire dans l'environnement

du service de garde ou de la classe (ou la cour). Comment pourrions-nous inviter les enfants à utiliser un autre langage pour enrichir ou modifier leur pensée. Comment utiliser nos photos et nos notes pour que l'enfant revisite et approfondisse son expérience ? Comment pourrions-nous être davantage en dialogue avec les familles à propos de ce qui se passe en ce moment avec ce groupe ? Comment pouvons-nous établir des ponts entre les différents milieux fréquentés par l'enfant ?

### Le jeu comme facilitateur de transitions (19)

Les transitions entre les milieux éducatifs (maison, CPE, maternelle, première année, la garderie scolaire) imposent aux enfants des adaptations rapides de toutes sortes. Les changements dans les relations, les styles d'enseignement/intervention, l'environnement, l'espace, les contextes d'apprentissage sont cumulés au moment d'une transition et exigent beaucoup des enfants. Chaque passage implique de nouvelles règles que chaque enfant devra déchiffrer afin de répondre aux coutumes de ce milieu. Les changements de milieux provoquent du stress lié à la perte d'amis d'adultes et de routines familiales. Les enfants se retrouvent dans un nouveau lieu où ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire, où aller et à qui s'adresser. Les trop grandes discontinuités entre les programmes créent chez certains enfants un recul, un retrait ou une démotivation.

La façon dont ces transitions sont vécues a une influence sur la vie des enfants non seulement dans les premiers mois dans une nouvelle situation, mais à long terme, car le degré de succès perçu dans une première transition risque d'influencer les expériences suivantes. Comment diminuer l'angoisse, le stress, la souffrance chez les enfants qui passent d'un milieu à l'autre afin de leur permettre les meilleures conditions d'apprentissage ?

Parmi les mécanismes pour rendre les milieux plus compatibles et donc faciliter l'intégration en douceur de l'enfant on peut compter sur le jeu. Celui-ci peut servir de pont; il peut aider les enfants à reconnaître dans le nouvel environnement certains matériaux familiers. Le jeu lui permettra de démontrer ce qu'il sait le mieux faire (jouer) et donc de se révéler aux nouvelles personnes qui en sont responsables. Le jeu permet une lecture rassurante du nouveau milieu (comment cela fonctionne, qu'est-ce qu'on attend de lui, qu'est-ce qui va se passer). L'enfant peut se sentir tout de suite compétent (ça, je connais, je sais faire). Sa capacité à agir, à apprendre, à être compétent va être influencée par le niveau de différence entre la situation connue et la nouvelle donne. Quels repères peuvent aider l'enfant dans sa démarche ?

Le jeu est une des solutions faciles à implanter pour assurer la continuité et la cohérence dans entre les milieux dont on parle tant. Encore faut-il que celui-ci ne soit pas dénaturé car si les conditions de jeu sont trop différentes (l'enfant qui pouvait choisir et contrôler son jeu, parler en jouant qui se retrouve dans des jeux très dirigés et plus didactiques par exemple), l'enfant ne fera pas les liens qui donneraient un sens à sa nouvelle expérience.

Certaines enseignantes ont eu par exemple la bonne idée de regrouper du matériel connu des enfants qu'elles ont transféré dans le nouvel environnement engendrant ainsi un équilibre entre l'ancien et le nouveau. Retrouver au mur de la première année des peintures faites en maternelle est un autre moyen d'établir une passerelle entre les milieux. Des enfants d'une classe de maternelle ayant planté des légumes au printemps sont allés les récolter avec leur enseignante de première année.

Sans certaines ressemblances entre les styles d'enseignement et les activités entre l'ancien et le nouveau milieu l'enfant aura de la difficulté à utiliser ses acquis antérieurs, à ajuster ses comportements et manquera de confiance en lui. Pour le réconforter, il doit sentir que ce qu'il sait faire est acceptable dans ce nouveau milieu.

Le jeu joue donc un rôle important dans le développement continu des enfants en soutenant leur progression à travers les transitions. Il est temps que son potentiel soit reconnu à tous les niveaux et que les enseignantes soient aidées dans le rôle par rapport au jeu.

Si un continuum d'expériences de jeu/apprentissage est maintenu dans le cadre d'un modèle écologique de transition, le jeu peut être un mécanisme important pour soutenir le mouvement de la maison au CPE, de celui-ci vers l'école ou de la maternelle à la première année et assurer une continuité dans la progression de l'apprentissage.

Utiliser le jeu comme médium transitionnel a des implications matérielles : il faudra repenser le matériel (jouets), l'organisation du temps et de l'espace en première année par exemple.

La documentation accumulée sur les enfants dans leurs jeux (et autres activités) pourra aussi servir de pont entre les milieux. Elle facilitera les échanges entre les différents intervenants et permettra à celle qui reçoit nouvellement un enfant d'avoir certaines clefs pour le comprendre. Il y a dans ces passages d'un intervenant à l'autre une grande perte d'information qui risque de ralentir le

développement de l'enfant, la nouvelle personne devant prendre beaucoup de temps pour découvrir l'enfant. La documentation va aider l'enfant dans son auto-évaluation, elle va faciliter les discussions avec les parents à propos du programme et le partage des expériences. (4).

## Jeu et programmes

Nous avons la chance d'avoir des programmes tant au niveau des CPE que des maternelles qui privilégient le jeu comme moyen ou contexte d'apprentissage et de réalisation des compétences et qui insistent sur l'importance du respect des intérêts de l'enfant et de favoriser le choix des enfants. Pourquoi dans leur application nous sommes-nous progressivement (plus ou moins selon les milieux) éloignés d'une pédagogie par le jeu. Il semble qu'avec plus de temps passé dans des milieux préscolaires, les enfants ont de moins en moins de temps pour jouer. Le jeu n'est évidemment pas la seule façon pour les enfants d'apprendre. Ils apprennent aussi par observation, imitation, répétition (ex. : des chansons), enseignement directe (regarder avant de traverser la rue). Et d'autres types d'activités sont valables. Mais l'équilibre entre jeu et activités dirigées nous semble actuellement compromis. Un programme qui encourage le jeu a plus de chances de produire des enfants plus équilibrés, heureux, plus autonomes et ayant davantage confiance en eux-mêmes (19).

Les données des recherches récentes telles que « The Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning » - (L'étude de l'efficacité pédagogique en éducation préscolaire - (19) démontrent clairement l'importance du jeu dans le développement et l'apprentissage des enfants. Cette étude indique qu'il est crucial pour les parents et les éducateurs d'aider les enfants à se développer et à apprendre efficacement en respectant la façon dont les jeunes cerveaux se développent. Le jeu libre fait partie de l'infrastructure de toute civilisation. Les sociétés qui négligent ces infrastructures risquent d'avoir des problèmes, produisant des adultes qui ne sauront pas régler des problèmes, persévérer, improviser, être flexible et s'adapter (19). Le jeu, s'il est encouragé, soutenu, extensionné peut contribuer grandement et avoir un impact important sur le développement des individus et de l'humanité en général.

## Jeu et formation des éducatrices et enseignantes

Les maisons d'enseignement ont un rôle à jouer dans la valorisation du jeu libre. Les enfants ont besoin d'adultes engagés et adroits qui savent planifier l'environnement intérieur et extérieur pour un jeu riche, alimenter le jeu et qui

savent reconnaître, nommer et rendre visible les apprentissages faits à travers le jeu.

Les éducatrices/enseignantes doivent être formées afin d'être en mesure de soutenir et enrichir le jeu des enfants et posséder toute les informations nécessaires pour le faire avec la sophistication et la sensibilité requises (19).

Pas toutes les enseignantes ou toutes les éducatrices ne savent comment « enseigner » par le jeu (19). Pour plusieurs, l'identification des apprentissages faits dans le jeu reste problématique. Les enseignantes parlent davantage de ce que les enfants font que de ce qu'ils apprennent par le jeu. C'est dans la formation (initiale et continue) qu'on doit aider les enseignantes à décoder les situations ludiques pour y reconnaître les signes d'apprentissages et de progrès. Pendant longtemps on a beaucoup insisté sur comment créer des activités. Il faut aussi s'attarder à la pensée de l'enfant dans ces activités. Que doivent savoir les enseignantes pour interpréter ce que les enfants font vraiment quand ils sont engagés dans des activités ludiques ? On doit toujours se demander : « Qu'est-ce que l'enfant peut être en train d'apprendre » en plus de ce que l'enfant est en train de faire. Lorsqu'un enfant fait des traces sur une feuille, il peut être en train d'apprendre à se concentrer, à persévérer, à imaginer, à travailler seul, à entrer en relation avec les autres, à prendre des décisions, à développer son autonomie, à être confiant et à développer une plus grande conscience de soi comme communicateur, à exprimer une préoccupation etc. (19). Il est temps dans les maisons de formation de revisiter le potentiel du jeu comme outil d'apprentissage et de rendre explicite la nature et la valeur du jeu ainsi que d'aider les futures enseignantes/éducatrices et celles en exercice à développer leur rôle par rapport au jeu. Les programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement préscolaire et primaire doivent aider les futures enseignantes et éducatrices à valoriser le jeu et à éduquer les parents sur les bénéfices du jeu.

## RÉFLEXION

Dans chaque culture on construit une certaine conception de l'enfance. Celle-ci influence les opinions qu'on a sur le jeu et l'apprentissage. Nous situons-nous dans une approche (comme les pays nordiques en Europe) où le projet pédagogique est basé sur le jeu incluant beaucoup de mouvement, de choix par les enfants, d'autonomie, de temps passé à l'extérieur ou comme la Chine : une approche pré-primaire dans laquelle le curriculum est fortement influencé par le modèle de l'école élémentaire traditionnelle (19).

La maternelle plein temps nous a-t-elle amené progressivement presque qu'à notre insu d'un modèle centré sur l'enfance et le jeu vers une approche préprimaire et dans la foulée entraîné les CPE dans la course ou vice-versa ?

L'éducation préscolaire doit aider l'enfant à rester ou devenir un apprenant et un communicateur confiant et à grandir en se sentant compétent. Le jeu est un des moyens pour soutenir son élan.

Nous n'avons sans doute pas assez cru à la puissance du jeu ou nous n'avons pas su la démontrer ce qui sans doute a causé en partie cette régression du jeu dans la vie des enfants. Nous n'avons pas été en mesure de rassurer les parents anxieux du succès futur de leurs enfants. Nous voulons maintenant renverser la vapeur et heureusement les recherches récentes viennent alimenter notre « contre-attaque ». Les histoires que nous pouvons raconter à travers la documentation pédagogique sur les investigations et jeux des enfants ont le potentiel de changer l'idée que les gens se font de l'enfance et la valeur qu'ils y accordent. Elles peuvent démontrer qu'on peut « enseigner/apprendre par le jeu » et faire la preuve de la qualité de notre enseignement. La documentation pédagogique nous fournit aussi l'histoire de notre histoire comme groupe et comme éducateurs.

## CONCLUSION

Les enfants ont droit au jeu. C'est reconnu par les Nations Unies. Mais ce droit leur est progressivement, imperceptiblement enlevé. Certains auteurs parlent d'enfant souffrant d'un déficit de jeu, d'autres de déficit de nature, ayant des conséquences graves sur la personne adulte qu'ils deviendront. Il semble que dans nos efforts pour que les enfants aient tous les avantages possibles - pour les protéger, les enrichir, les stimuler - notre culture a sans le vouloir compromis une des activités qui aidaient les enfants le plus (27). La disparition du jeu est une perte pour l'enseignante/éducatrice aussi : elle perd un type d'apprentissage interactif qui lui permet de mieux savoir ce que les enfants comprennent vraiment; elle perd le plaisir du jeu partagé (13). Les enseignantes et éducatrices ont la responsabilité de tenter de confronter leur compréhension de la nécessité du jeu et les méthodes d'enseignement direct qui apparaissent dans le climat actuel.

Le jeu est un mode de vie pour l'enfant. Il n'est pas du temps perdu. Il est un mode instructif spontané. Donnons aux enfants les moyens de raisonner, de représenter, permettons-leur d'explorer tout un éventail d'idées, d'expressions, de sentiments, de relations (19). Le jeu n'est pas le seul moyen d'apprendre mais est

une clef pour l'assimilation et l'accommodation. Il fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Nous avons besoin d'une pédagogie du jeu (19).

Il est temps que le potentiel du jeu soit revisité. Qu'il retrouve son statut d'outil pédagogique. Mais pour ce faire il faut que sa valeur et sa nature soient rendues explicites (19).

Je ressens une sorte d'urgence dit Linn (16), la même urgence que celle des environmentalistes à propos de la forêt amazonienne ou boréale, à protéger le temps et l'espace de jeu des enfants. Je crois comme elle que le jeu a été dévalué au point d'être en péril et par conséquent l'enfance aussi. Les études sur comment les enfants passent leurs temps démontrent clairement une diminution significative du temps de jeu. Des psychologues pensent que ces changements affectent le développement cognitif et émotionnel de l'enfant. Nos interventions influencent profondément ce qu'est et va devenir l'enfance.

Le jeu doit rester le mode dominant d'apprentissage au préscolaire. Car le jeu est un outil pour vivre. C'est une façon de savoir qui nous sommes, de comprendre le pouvoir et les limites de notre place dans le monde. Dans cette perspective, choisir de nourrir le jeu de l'enfant devient une question morale, éthique et une position politique (16). Nous devons nous engager à fournir les meilleurs environnements de jeu et d'apprentissage possibles.

Il est temps de regarder ce que la maternelle et les « garderies » sont devenues et d'analyser comment on en est arrivé à réduire la place du jeu libre de plus en plus. Il est temps de recréer des milieux préscolaires où le jeu retrouve ses lettres de noblesse.

Les enfants ont besoin d'adultes qui sont des défenseurs informés sur le jeu et le développement, qui font la promotion du jeu libre et qui le protègent, pas seulement pour les enfants ici et maintenant mais aussi pour les adultes qu'ils deviendront (19). Jouer ou vivre de façon créative, c'est être capable d'interagir avec la vie et lui donner un sens. C'est être capable d'imaginer des possibilités qui ne sont pas évidentes. C'est résoudre des problèmes, se colleter à des idées nouvelles et repenser les anciennes. C'est réfléchir sur notre expérience et en tirer les leçons pour croître. Jouer est donc comme le clamait le thème du congrès de l'AÉPQ 07 (2008), un art de vivre.

Note :

Ce texte est un survol de différents aspects du jeu, chacun pouvant faire l'objet d'un livre. Il a pour but d'inciter le lecteur/praticien à poursuivre ses recherches

sur le terrain, avec les enfants tout en se gardant au courant des études théoriques actuelles sur le sujet.

Ce document préliminaire (j'espère étoffer certaines sections) est un résumé de mes lectures récentes sur le jeu (il est une sorte de courtepoinette faite de résumés de mes notes) ainsi que de mes observations d'enfants entre 2 et 9 ans au jeu.

Anne Gillain Mauffette

Références :

1. Bergen, D. (2002) The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development, Early Childhood Research and Practice: Spring, Volume 4, Number 1. Source: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
2. Broadhead, P. (2006) Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. Leeds Metropolitan University, UK British Educational Research Association
3. Bodrova, E. Leong, D.J. (2004) Learning together with children, in Chopsticks and Country Chips
4. Carr M. (2001) Assessment in Early Childhood Education, Paul Chapman Publishing, London.
5. Chilton Pearce, J. (1992) Magical Child A Plume Book, Penguin Books USA.
6. Éducation Québec. Guide d'accompagnement (rédigé par Anne Mauffette et Christiane Bourdages) du vidéo Le jeu selon Madeleine Baillargeon, Série La Maternelle No.8.
7. Elkind, D. (2007) The Power of Play. How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children. Da Capo Press
8. Fleet, A.; Patterson, C. ; Robertson, J. (2006) Insights. Behind early childhood pedagogical documentation, Pademelon Press, New South Wales
9. Gillain Mauffette, A. (1998) Revisiter les environnement extérieurs: un regard sur l'aménagement le jeu et la sécurité, Les éditions Réflex, Coopsco, Université du Québec en Outaouais.
10. Goleman, D. (1997 pour l'édition française) L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle. Éditions Robert Lafont, Paris
11. Goodenough, E. (2008). A Place for Play, A companion book to the Michigan Television film Where do the Children Play, National Institute for Play
12. High Scope: IEA Preprimary Project. [www.highscope.org/content.Aspx?ContentID257](http://www.highscope.org/content.Aspx?ContentID257)
13. Jones, E.; Cooper, R.M. (2006) Playing to get smarter, Teachers College Press

14. Kuo, F.E.; Faber Taylor, A. (2004) A Potential Natural treatment for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study, *American Journal of Public Health* 94(9): 1580-1586
15. Lieberman, G. (1995) Closing the Achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning. San Diego, CA: State Education and the Environment Roundtable (ERIC Document Reproduction Service No.ED 428 943).
16. Linn, S. (2008). *The Case for Make Believe. Saving Play in a Commercialized World.* The New Press, New York.
17. Louv, R. (2005) *Last Child in the Woods, Saving Our Children from Nature deficit Disorder,* Algonquin Books of Chapel Hill.
18. Marcon, R.A. (2002). *Moving up the grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success» Early Childhood Research and Practice:* Spring, Volume 4, Number1. Source: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
19. Moyles, J. ((2007). *The Excellence of Play* Open University Press  
National Wildlife Federation (2008) *Connecting Today's Kids with Nature. A Policy Action Plan,* Reston' VA.
20. Oliver, S.J.; Klugman, Ed.D. *A Play research Agenda: What do we know about Play? What New Questions Do We Need to Ask?*
21. Marcon, R. A. *Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success; Early Childhood Research and Practice:* Spring 2002, Vol. 4, No.1. Sourced at <http://ecrp.uiuc.edu/marcon.html>
22. Paley, V. *Story and Play. The Original Learning Tools,* march 1997, Luxembourg [www.sript.lu/documentation/archiv/decoprim/paley.htm](http://www.sript.lu/documentation/archiv/decoprim/paley.htm)
23. Pelligrini, a.d.; *The Relationship between Kindergarteners's Play and Achievement in Prereading, Language and Writing, Psychology in Schools* v17 n4 p.530-535, Oct 1980
24. Rinaldi, C. (2005). *The right to good play. PLAY+ furniture for children,* Reggio Emilia, Italia.
25. Robinson, K. (2006) *Conférence sur Internet : Do Schools kill creativity.* TED conferences, LLC.
26. Saracho, O.N.; Spodek, B. (1998) *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* State University of New York Press.
27. Spiegel, A. *Old Fashion Play Builds Serious Skills*  
[www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=19212514&sc=emaf](http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=19212514&sc=emaf)
28. Valentine V. (2008). *The best Kind of Play for Kids* NRP  
[www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=73598288](http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=73598288)