

À vous de jouer



**Manuel pour la
Colombie-Britannique**



Ministère de
l'Éducation

Remerciements

Le ministère de l'Éducation remercie Jane Bertrand, de la Margaret and Wallace McCain Family Foundation, qui a mis à contribution tout son savoir et toute son expertise dans la rédaction de ce manuel. Le Ministère souligne également les contributions de la professeure Patti-Jean (PJ) Naylor, de la School of Exercise Science, Physical and Health Education (Université de Victoria), et des nombreux éducateurs et éducatrices de la province et des autres personnes qui nous ont fait part de leurs idées et de leurs commentaires. Un grand merci aux familles, aux parents, aux personnes qui prennent soin des enfants et aux membres du personnel des programmes de la petite enfance qui ont fourni les photos ou autorisé l'utilisation des images de leurs enfants qui égayent ce document.

© 2019 Province de la C.-B. Tous droits réservés.

Table des matières

Avant-propos	2
Chapitre 1 : Une approche britanno-colombienne.	3
Introduction	5
Le Cadre pédagogique pour la petite enfance de la C.-B.	5
Les programmes d'études de la C.-B.	7
Les principes d'apprentissage des peuples autochtones	9
L'intégration des perspectives sur le jeu et l'apprentissage	10
L'apprentissage axé sur l'inclusion.	11
Chapitre 2 : Le lien entre le jeu et l'apprentissage	13
L'apprentissage à la petite enfance	18
Calme, concentré et alerte.	19
Le langage, la réflexion et le bien-être	21
Le jeu actif	26
Le jeu de plein air	28
Le jeu physiquement intense	30
Les transitions entre la petite enfance et l'école primaire	32
Chapitre 3 : Les stratégies pédagogiques d'apprentissage par le jeu, du préscolaire à la 3^e année	35
Le jeu libre	40
Le jeu d'investigation	47
Le jeu collaboratif	52
L'apprentissage ludique	56
Le jeu d'apprentissage	61
Les pratiques d'apprentissage axé sur l'inclusion.	66
L'observation, le suivi et la documentation du jeu des enfants	69
Conclusion	71
Bibliographie	72

Avant-propos

Le jeu des enfants a des effets notables sur leur croissance et leur développement. Les souvenirs que l'on en conserve sont souvent très vifs et détaillés. Nous les gardons précieusement dans notre cœur et notre mémoire.

Parce qu'ils occupent une place privilégiée dans la vie des enfants, les parents et les éducateurs ont le devoir de se poser la question : « Quels souvenirs de jeu laisserai-je aux enfants? »

À vous de jouer est un guide destiné à offrir des suggestions d'apprentissage par le jeu de haute qualité aux enfants d'âge préscolaire et primaire, voire un peu plus. Ce document de référence à l'intention des éducateurs, des parents et des familles de la Colombie-Britannique propose des exemples montrant toutes les sortes de jeu qui peuvent être intégrées aux programmes éducatifs des jeunes enfants. Il montre également qu'un continuum d'apprentissage par le jeu peut s'inscrire dans les environnements d'apprentissage de la petite enfance. Nous avons conçu et adapté des exemples de jeu mettant en lumière ce continuum.

Le présent manuel recommande une approche basée sur le jeu pour la petite enfance, et propose des exemples de jeu conçus pour guider et façonner l'apprentissage des enfants. Il comprend des renseignements et du soutien pour faciliter l'intégration de l'apprentissage par le jeu dans une diversité de programmes. Il s'adresse aux éducateurs et à toutes les personnes qui participent à l'organisation, au soutien et à la surveillance du jeu des enfants. Ce manuel est une ressource associée au *Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique*.

Faites-vous confiance, et faites confiance aux enfants. Donnez-leur le temps de faire ce que les enfants font le mieux.

Alors, à vous de jouer!



Chapitre 1



Une approche britanno-colombienne

Introduction

Le caractère essentiel du jeu pour les jeunes enfants fait consensus parmi les éducateurs, les défenseurs des droits des enfants et les chercheurs. Le jeu devrait occuper une place prépondérante dans la vie des jeunes enfants, de la naissance à la phase intermédiaire de l'enfance, et même plus tard. Le gouvernement de la Colombie-Britannique reconnaît l'importance de l'apprentissage par le jeu.

Le manuel *À vous de jouer* met en lumière le rôle du jeu, définit ce qu'est l'apprentissage par le jeu et propose des stratégies d'intégration de l'apprentissage par le jeu dans les milieux de la petite enfance, les terrains de jeu et les écoles. Les bienfaits du jeu sont validés par les études scientifiques contemporaines et le vécu des enfants et de leurs éducateurs en Colombie-Britannique et ailleurs.

Le manuel *À vous de jouer* est basé sur les principes du *Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique*, sur les compétences essentielles des programmes d'études de la Colombie-Britannique de la maternelle à la 12^e année et sur les principes d'apprentissage des peuples autochtones.



Le Cadre pédagogique pour la petite enfance

Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique* oriente la pratique des éducateurs de la province qui travaillent avec de jeunes

Définitions

Les termes suivants sont employés dans le présent document.

éducation de la petite enfance :

Programmes (garde d'enfants, préscolaire, Franc départ, de la maternelle à la 3^e année et parascolaire) suivis régulièrement par les enfants de la naissance à huit ans, sous la supervision d'éducateurs qualifiés et dans une optique pédagogique.

parascolaire :

Se dit d'un programme (programme agréé de garde d'enfants d'âge scolaire ou programme récréatif agréé) à l'intention des enfants qui fréquent l'école entre la maternelle et la 3^e année.

éducateur :

Membre du personnel d'un programme (éducateur de la petite enfance, enseignant ou animateur d'activités récréatives) qui facilite l'apprentissage dans un milieu d'éducation de la petite enfance.

Autochtones :

Nom désignant collectivement les peuples originaux de l'Amérique du Nord et leurs descendants. La Constitution canadienne reconnaît trois groupes distincts de peuples autochtones : les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Le terme « peuples autochtones » est celui employé dans les accords internationaux.

enfants. Par un questionnement approfondi et réflexif, les éducateurs sont appelés à explorer divers aspects de l'apprentissage de concert avec les enfants, d'une manière respectueuse des besoins individuels de chacun d'entre eux. En proposant une vision unifiée de l'éducation de la petite enfance, ainsi que des principes communs, le cadre aide les adultes à créer des environnements d'une grande richesse.

La vision de l'apprentissage de la petite enfance est « vivre et apprendre ensemble dans le respect ». L'apprentissage des jeunes enfants est envisagé comme un processus dynamique, appuyé activement par la famille et les adultes qui s'occupent des enfants et les éduquent, chez eux et au sein de la collectivité. Ainsi, l'enfant coconstruit le savoir en interagissant avec des gens, des lieux, des objets et des idées. L'apprentissage et l'éducation sont vus comme un continuum dans la transition entre les soins de la petite enfance et les programmes éducatifs, l'école et les autres services (Ministère de l'Éducation, 2019).

Les principes du *Cadre pédagogique pour la petite enfance* sont les suivants :

- ♦ Les enfants sont des personnes fortes, compétentes dans leur singularité et dotées d'un grand potentiel.
- ♦ Les éducateurs sont des chercheurs et des collaborateurs.
- ♦ Les espaces de la petite enfance sont inclusifs.
- ♦ Les personnes tissent ou retissent des liens avec le territoire, la culture, la communauté et le lieu.
- ♦ Les environnements font partie intégrante du bien-être et de l'apprentissage.
- ♦ Le jeu occupe un rôle fondamental dans le bien-être et l'apprentissage.
- ♦ Les relations sont le contexte dans lequel s'épanouissent le bien-être et l'apprentissage.
- ♦ L'apprentissage est holistique.

(Ministère de l'Éducation, 2019)



Les programmes d'études de la Colombie-Britannique

Les compétences essentielles, ainsi que les fondements de la littératie et de la numératie, le contenu et les concepts essentiels, sont au cœur de la transformation des programmes d'études et de l'évaluation. Les compétences essentielles sont des ensembles de compétences intellectuelles, personnelles, sociales et affectives que tous les élèves doivent apprendre à maîtriser pour entamer un apprentissage approfondi et pour soutenir l'acquisition continue du savoir.

Chaque compétence est composée d'une vue d'ensemble et d'une série de profils. La vue d'ensemble indique le contexte de la compétence et ses principales caractéristiques. Les profils sont des énoncés décrivant l'élève au fur et à mesure qu'il progresse dans l'acquisition de la compétence. Ils sont rédigés à la première personne, soit du point de vue de l'élève, soulignant que l'élève s'approprie la responsabilité de son apprentissage toute la vie durant.

La communication

La compétence de communication englobe l'ensemble des aptitudes que les élèves utilisent pour transmettre et échanger de l'information, des expériences et des idées pour explorer le monde qui les entoure et pour comprendre et utiliser de manière efficace les médias numériques.

La pensée créatrice

La pensée créatrice est la génération d'idées et de concepts novateurs qui ont une valeur pour la personne qui les imagine ou pour d'autres, et le développement de ces idées et de ces concepts jusqu'à leur réalisation.

La pensée critique

La compétence de pensée critique englobe un ensemble d'aptitudes dont se servent les élèves pour ausculter leurs propres idées (et celles des autres) à propos d'informations acquises grâce à l'observation, à l'expérience et à diverses formes de communication.

L'identité personnelle et culturelle positive

La compétence d'identité personnelle et culturelle positive fait référence à une sensibilité, une compréhension et une appréciation des multiples facettes qui contribuent à une saine perception de soi. Une société pluraliste demande une prise de conscience et une compréhension des antécédents familiaux, des origines, des langues, des croyances et des points de vue d'une personne.

La conscience de soi et la responsabilité personnelle

La compétence de conscience de soi et responsabilité personnelle englobe les habiletés, les stratégies et les dispositions qui aident les élèves à demeurer actifs et en santé, à établir des objectifs, à faire le suivi de leurs progrès, à maîtriser leurs émotions, à respecter leurs propres droits et ceux des autres, à gérer le stress et à persévérer dans les situations difficiles. Les élèves faisant preuve de conscience de soi et de responsabilité personnelle se respectent eux-mêmes et comprennent la notion de bien-être personnel.

La responsabilité sociale

La responsabilité sociale fait référence à la capacité et à la volonté de prendre en compte l'interdépendance des gens entre eux ainsi que l'interdépendance entre les gens et l'environnement naturel; de contribuer positivement à sa famille, à sa communauté, à sa société et à son environnement; de résoudre pacifiquement les problèmes; de montrer de l'empathie envers les autres et d'apprécier leurs points de vue; et d'établir et maintenir des relations saines (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2016).



Les principes d'apprentissage des peuples autochtones

Les principes d'apprentissage des peuples autochtones sont un énoncé de la sagesse commune des aînés et des éducateurs des communautés autochtones de la Colombie-Britannique. Les principes d'apprentissage des peuples autochtones ont été sanctionnés par les communautés autochtones afin d'orienter l'enseignement et l'apprentissage dans les programmes d'études du Ministère. Dans la mesure où le but de ces principes est de cerner les éléments communs dans des approches d'enseignement et d'apprentissage qui varient d'une communauté autochtone à une autre, il faut comprendre qu'ils ne représentent pas, dans toute sa réalité, l'approche adoptée par une communauté autochtone en particulier.

Ces principes sont les suivants :

- ♦ L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres.
- ♦ L'apprentissage est holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel (il vise un sens de connexion, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance).
- ♦ L'apprentissage reconnaît les rôles et les responsabilités générationnels.
- ♦ L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.
- ♦ L'apprentissage reconnaît le rôle des savoirs autochtones.
- ♦ L'apprentissage est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits.
- ♦ L'apprentissage exige du temps et de la patience.
- ♦ L'apprentissage exige une exploration de sa propre identité.
- ♦ L'apprentissage reconnaît que certaines connaissances sont sacrées et ne seront partagées qu'avec la permission de qui de droit dans certaines situations.

(First Nations Education Steering Committee, 2012)

L'intégration des perspectives sur le jeu et l'apprentissage

La vision du *Cadre pédagogique pour la petite enfance*, des compétences essentielles des programmes d'études de la Colombie-Britannique et des principes d'apprentissage des peuples autochtones peuvent guider et inspirer les choix pédagogiques des éducateurs de la petite enfance, des enseignants de la maternelle à la 3^e année, des professionnels de la petite enfance, des fournisseurs de services, des familles, des communautés et des gouvernements. Les principes d'apprentissage des peuples autochtones ont été élaborés en partenariat avec le First Nations Education Steering Committee et le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique et sont un élément important du *Cadre pédagogique pour la petite enfance* et des programmes d'études de la Colombie-Britannique. Mises ensemble, les deux approches procurent aux éducateurs des pistes de réflexion sur l'éducation et l'apprentissage et un moyen d'équilibrer les perspectives autochtones et non autochtones.



La Colombie-Britannique reconnaît les injustices historiques commises envers les peuples autochtones du Canada. La province s'est engagée à suivre les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada voulant que les perspectives autochtones soient intégrées au cœur des milieux et des programmes éducatifs du Canada.

Les éducateurs autochtones et non autochtones peuvent collaborer avec les aînés et les communautés autochtones pour offrir des milieux d'apprentissage inspirés par les visions du monde et les perspectives autochtones. Il est essentiel que les enfants et les familles prennent acte de l'histoire subie par les peuples autochtones depuis la colonisation, ainsi que de riches apprentissages qui peuvent être tirés des perspectives, des cultures et des langues autochtones.

Il est fortement recommandé aux éducateurs de demander des conseils et du soutien aux membres des communautés autochtones locales avant d'aborder du contenu ou des perspectives autochtones dans un milieu d'apprentissage, afin de s'assurer de le faire de manière respectueuse. Compte tenu de la diversité de ces communautés sur les plans de la langue, de la culture et des ressources disponibles, chacune des communautés aura des démarches qui lui sont propres pour autoriser l'usage de son savoir et de son expertise.

Ainsi, il convient de demander l'autorisation d'une personne, d'une famille ou d'une communauté autochtone avant d'utiliser du matériel culturel ou d'emprunter des pratiques culturelles.

Pour obtenir l'autorisation d'utiliser une quelconque ressource éducative autochtone, les éducateurs doivent d'abord communiquer avec un coordonnateur de l'éducation autochtone, un enseignant, un travailleur de soutien ou un conseiller d'origine autochtone de leur collectivité. Ces personnes peuvent suggérer des ressources et des personnes-ressources de la région, comme des aînés, des chefs, des conseils de bande ou de Première Nation, des centres culturels autochtones, des cercles d'amitié autochtone et des organisations métisses ou inuites. Pour présenter du

contenu et des visions du monde autochtones authentiques, il importe de puiser dans des ressources d'apprentissage et d'enseignement autochtones. Les textes et les ressources authentiques des peuples autochtones :

- ♦ présentent une voix authentique des peuples autochtones;
- ♦ abordent des thèmes et des enjeux qui sont chers aux cultures des peuples autochtones;
- ♦ emploient des techniques narratives des peuples autochtones.

L'apprentissage axé sur l'inclusion

« L'inclusion passe par la reconnaissance de notre singularité et de notre interdépendance universelles. L'inclusion signifie reconnaître que nous formons un tout même si nous sommes tous différents. »

(Asante, 2002, p. 1)



L'une des responsabilités premières des familles, des éducateurs, des collectivités et des gouvernements est d'offrir un environnement accueillant pour tous, quelles que soient les aptitudes de chacun. Les enfants et les familles qui sont totalement intégrés dans un programme ressentent un sentiment d'appartenance et d'inclusion dans le groupe et vivent des relations sociales positives qui aident les enfants à réaliser tout leur potentiel de développement et d'apprentissage.

Un programme d'apprentissage de haute qualité se distingue par les aspects suivants :

L'accessibilité

L'accessibilité fait référence à l'adaptation physique d'un environnement, à l'incorporation de technologies ou à la modification des activités en vue d'offrir une gamme variée d'activités, d'environnements et de milieux d'apprentissage. Un programme d'apprentissage qui prévoit des formes multiples et variées d'engagement et d'expression offre de meilleures chances de réussite aux enfants ayant des besoins particuliers.

La participation

Même dans un environnement accessible, certains enfants ont besoin de soutien supplémentaire pour s'engager dans l'apprentissage. Plusieurs approches existent pour stimuler la participation : l'enseignement par des routines, l'enseignement par le jeu ou des degrés variables d'enseignement direct.

Le soutien

Des infrastructures générales de soutien pour les familles, les éducateurs, les spécialistes et les administrateurs doivent être mises sur pied pour appuyer la pratique quotidienne. Le perfectionnement professionnel, les possibilités de collaboration, les ressources et les politiques sont tous des ingrédients essentiels du succès des pratiques axées sur l'inclusion.



Chapitre 2



Le lien entre le jeu et l'apprentissage

La plupart des adultes gardent en mémoire des jeux lors de la phase intermédiaire de l'enfance, soit entre six et douze ans. Bergen et Williams (2008) ont montré par exemple que les jeunes adultes à qui l'on demande d'évoquer leurs plus vifs souvenirs de jeu relatent ce qu'ils ont vécu entre l'âge de huit et douze ans. Souvent, le jeu évoqué est à l'origine d'une passion qui s'est poursuivie jusqu'à l'âge adulte. Plusieurs répondants ont fait référence à un jeu sociodramatique faisant intervenir des scénarios fictifs complexes étalés dans le temps. Parmi les autres types de jeux évoqués, on compte les sports organisés et autres jeux physiques, l'exploration d'environnements extérieurs, l'investigation dans le but de découvrir le fonctionnement d'un objet et les activités de création.

Souvenirs de jeu

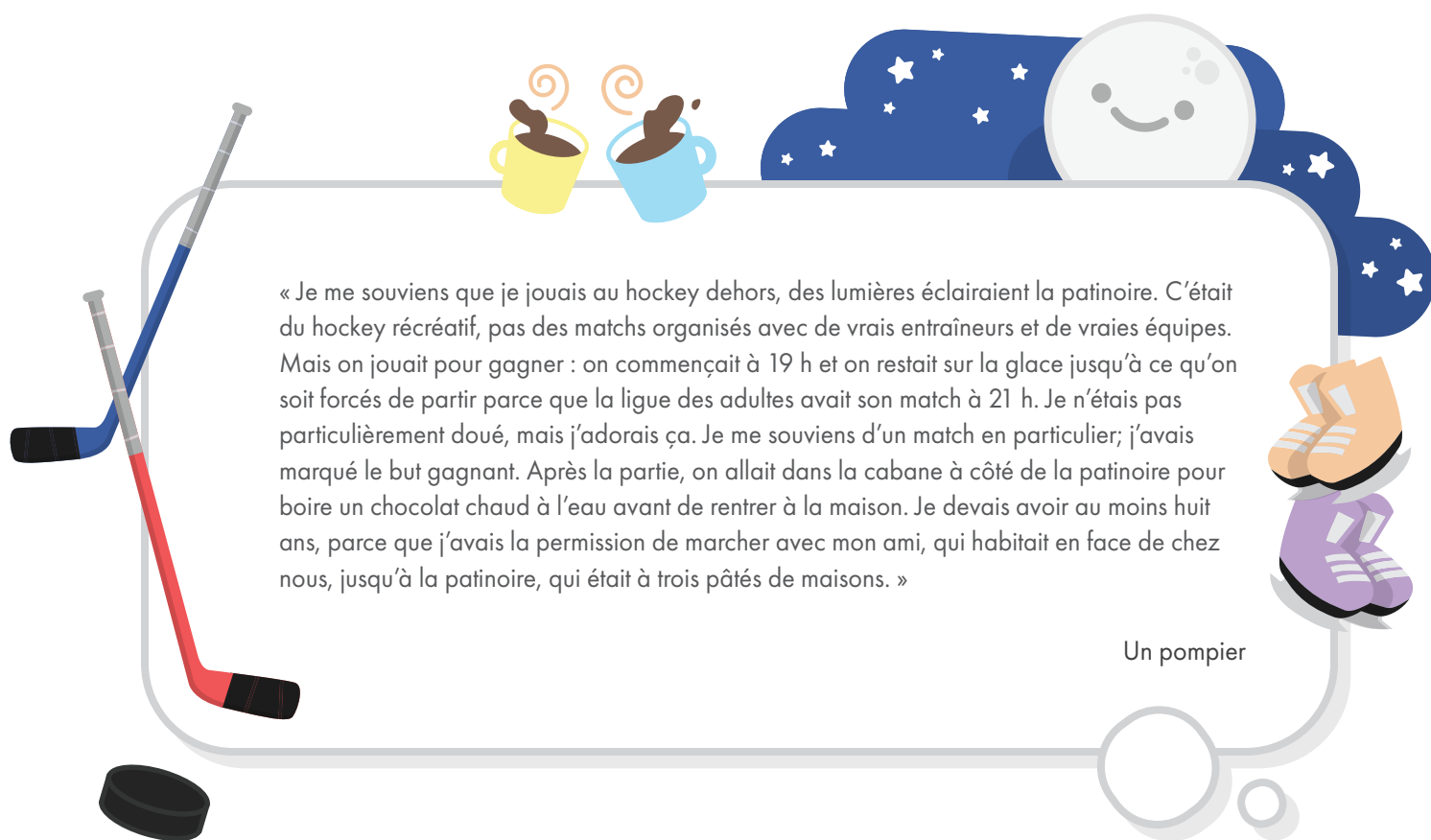
Quel est votre plus ancien souvenir de jeu ?

Que s'est-il passé ?

Qui était présent ?

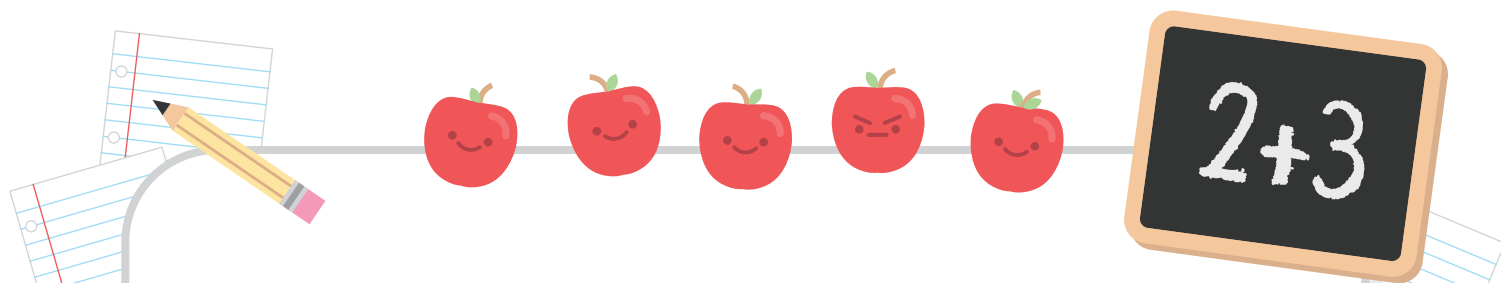
Étiez-vous complètement et profondément absorbé(e) par le jeu ?

Quel âge aviez-vous ?



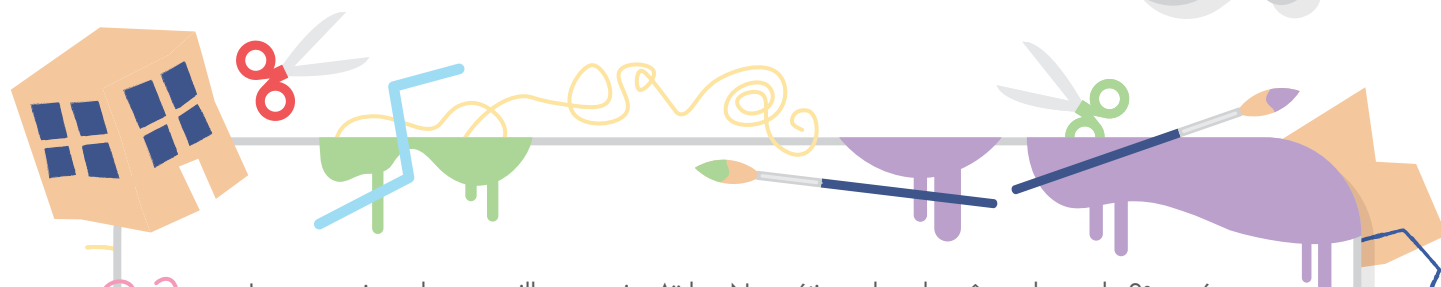
« Je me souviens que je jouais au hockey dehors, des lumières éclairaient la patinoire. C'était du hockey récréatif, pas des matchs organisés avec de vrais entraîneurs et de vraies équipes. Mais on jouait pour gagner : on commençait à 19 h et on restait sur la glace jusqu'à ce qu'on soit forcés de partir parce que la ligue des adultes avait son match à 21 h. Je n'étais pas particulièrement doué, mais j'adorais ça. Je me souviens d'un match en particulier; j'avais marqué le but gagnant. Après la partie, on allait dans la cabane à côté de la patinoire pour boire un chocolat chaud à l'eau avant de rentrer à la maison. Je devais avoir au moins huit ans, parce que j'avais la permission de marcher avec mon ami, qui habitait en face de chez nous, jusqu'à la patinoire, qui était à trois pâtés de maisons. »

Un pompier



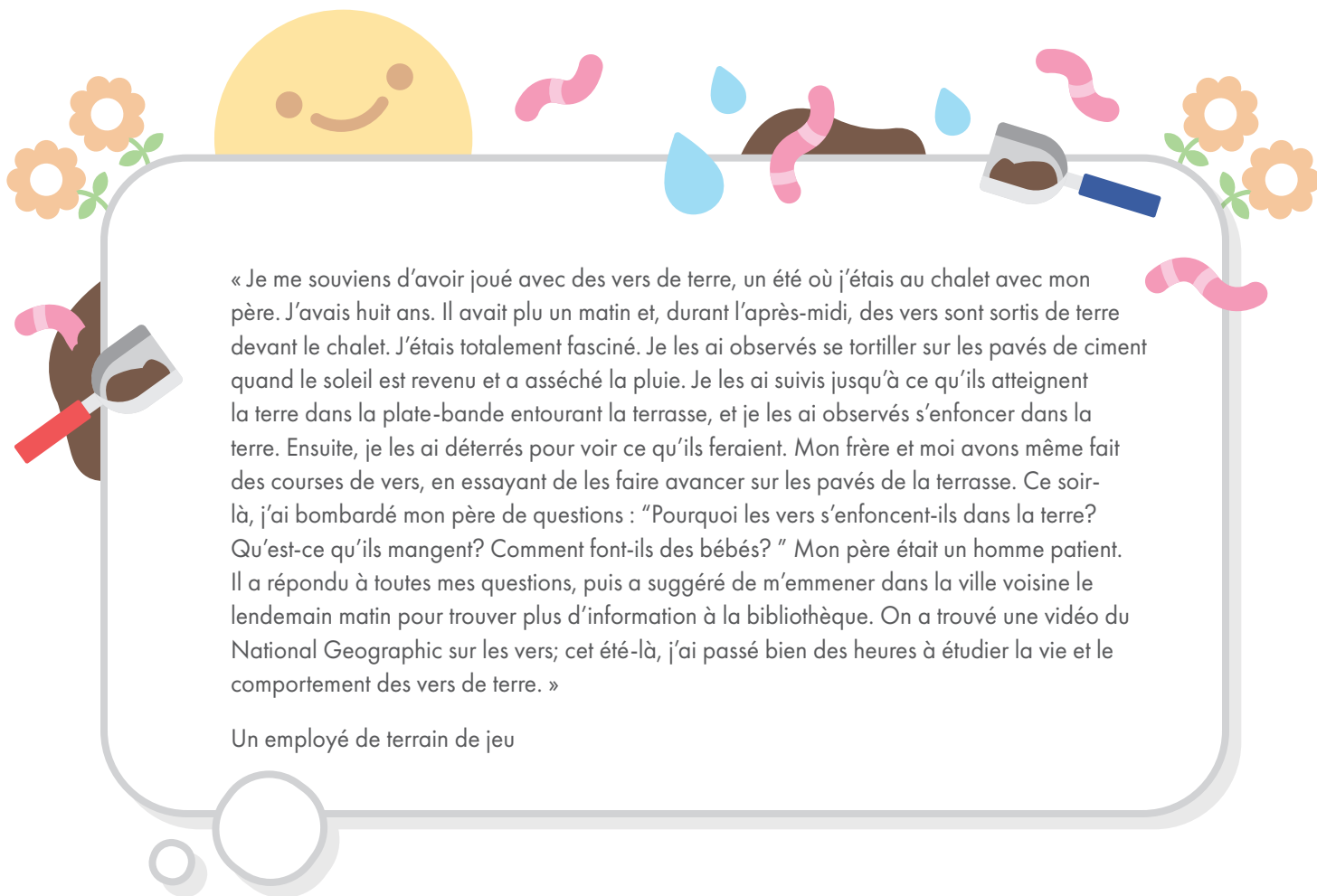
« Je me souviens que je mettais mes poupées en rangs sur des chaises pour jouer à l'école. J'étais l'enseignante et je leur lisais des histoires. Je devais avoir au moins six ou sept ans, parce que je savais lire. J'avais un chevalet avec un tableau à craie d'un côté sur lequel j'écrivais des problèmes mathématiques que mes élèves devaient résoudre. Parfois, je jouais à l'école seule, imaginant de petits drames ou trouvant des solutions à des problèmes, comme un élève qui n'écoutait pas ou qui en dérangeait un autre. Parfois, je jouais à l'école avec deux ou trois amies. Je voulais toujours être l'enseignante, mais si j'étais une élève, je prenais le rôle du "mauvais" élève. C'était un rôle très différent de mon rôle d'élève dans la vraie vie, où je faisais beaucoup d'efforts pour être une "bonne" élève et cherchais l'assentiment de mon enseignante. »

Une enseignante de première année



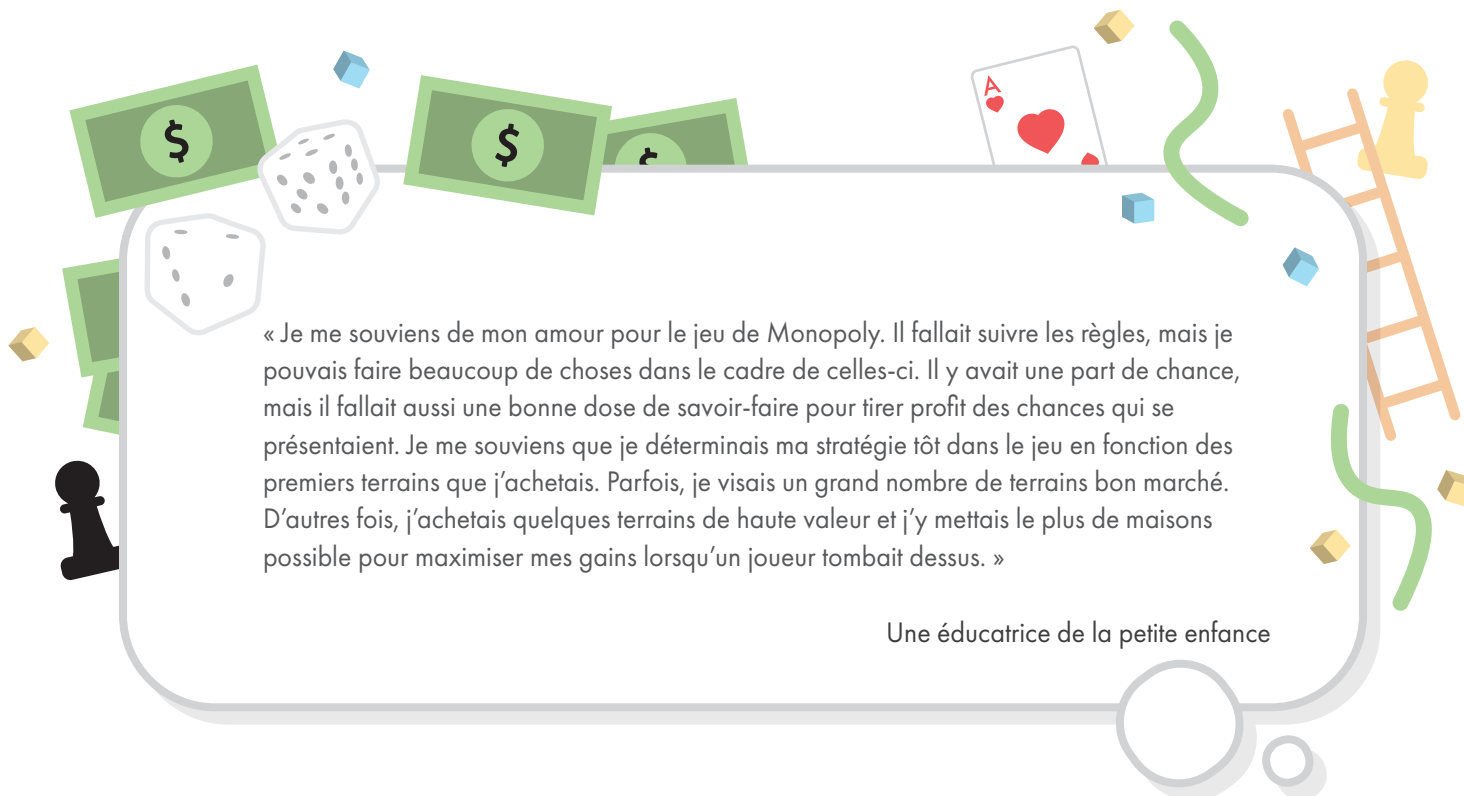
« Je me souviens de ma meilleure amie, Aïsha. Nous étions dans la même classe de 2^e année, et nous étions inscrites au même programme parascolaire au centre récréatif de notre quartier. Nous jouions ensemble la plupart des fins de semaine, en essayant souvent de convaincre nos parents que l'une puisse aller dormir chez l'autre. Nous avions une passion : fabriquer des structures miniatures et des personnages miniatures que l'on mettait à l'intérieur de celles-ci. Nos bâtiments étaient très détaillés : des motifs étaient peints sur les murs intérieurs, les rideaux étaient cousus à la main avec un véritable drapé et passés sur un petit goujon qui servait de tringle. Nos personnages étaient souvent faits de cure-pipes et habillés de vêtements fabriqués avec des bouts de tissu. Nous avions le souci de l'échelle : nos structures, les meubles et les personnages devaient s'agencer. J'ai des souvenirs de la planification, de la conception et de la fabrication; je ne me souviens pas du jeu comme tel. »

Une infirmière



« Je me souviens d'avoir joué avec des vers de terre, un été où j'étais au chalet avec mon père. J'avais huit ans. Il avait plu un matin et, durant l'après-midi, des vers sont sortis de terre devant le chalet. J'étais totalement fasciné. Je les ai observés se tortiller sur les pavés de ciment quand le soleil est revenu et a asséché la pluie. Je les ai suivis jusqu'à ce qu'ils atteignent la terre dans la plate-bande entourant la terrasse, et je les ai observés s'enfoncer dans la terre. Ensuite, je les ai déterrés pour voir ce qu'ils feraient. Mon frère et moi avons même fait des courses de vers, en essayant de les faire avancer sur les pavés de la terrasse. Ce soir-là, j'ai bombardé mon père de questions : "Pourquoi les vers s'enfoncent-ils dans la terre? Qu'est-ce qu'ils mangent? Comment font-ils des bébés?" Mon père était un homme patient. Il a répondu à toutes mes questions, puis a suggéré de m'emmener dans la ville voisine le lendemain matin pour trouver plus d'information à la bibliothèque. On a trouvé une vidéo du National Geographic sur les vers; cet été-là, j'ai passé bien des heures à étudier la vie et le comportement des vers de terre. »

Un employé de terrain de jeu



« Je me souviens de mon amour pour le jeu de Monopoly. Il fallait suivre les règles, mais je pouvais faire beaucoup de choses dans le cadre de celles-ci. Il y avait une part de chance, mais il fallait aussi une bonne dose de savoir-faire pour tirer profit des chances qui se présentaient. Je me souviens que je déterminais ma stratégie tôt dans le jeu en fonction des premiers terrains que j'achetais. Parfois, je visais un grand nombre de terrains bon marché. D'autres fois, j'achetais quelques terrains de haute valeur et j'y mettais le plus de maisons possible pour maximiser mes gains lorsqu'un joueur tombait dessus. »

Une éducatrice de la petite enfance

Ces souvenirs sont sans doute évocateurs pour bien des gens. Les jeux de ce type participent à l'apprentissage et seront explorés en profondeur dans le présent manuel. « Les enfants apprennent par le jeu » peut sembler un cliché. Pourtant, des dizaines d'années de recherches corroborent cette sagesse populaire. Le jeu est une plateforme efficace et complexe d'apprentissage de soi-même et du monde. Les conclusions de ces recherches sont résumées dans les chapitres qui suivent.



L'apprentissage à la petite enfance

Les acquis lors de la petite enfance subsistent à l'adolescence et à l'âge adulte. Bien avant que l'enfant n'entre à l'école, son jeune cerveau est façonné par une multitude de facteurs environnementaux et biologiques complexes qui participent à l'évolution et au rythme de son développement (McCain, Mustard et McCuaig, 2011). De la période prénatale à l'adolescence, les voies neuronales du cerveau se construisent selon une séquence prévisible. Des capacités de plus en plus complexes et leurs circuits neuronaux sous-jacents se construisent à partir des capacités et des circuits construits auparavant. À la petite enfance et dans la phase intermédiaire de l'enfance, le développement du cerveau se révèle dans l'émergence des compétences sociales, du bien-être émotionnel et des habiletés cognitives, linguistiques et physiques qui subsisteront de l'âge scolaire à l'âge adulte.

L'enfant peut être limité par le stade de maturité de son cerveau, mais ses centres d'intérêt et sa curiosité le motivent à faire les efforts nécessaires pour se dépasser. Cet effort oblige ou stimule le cerveau à développer de nouvelles connexions pour exécuter les tâches qui lui sont demandées.

Ce que les enfants vivent tôt dans la vie et les relations qu'ils entretiennent façonnent l'expression des gènes et la structure du cerveau. L'environnement prénatal, la famille et le foyer sont les principaux facteurs d'influence.

Sylva et coll. (2009) ont réalisé une étude longitudinale de grande portée sur plus de 3 000 enfants âgés de trois à seize ans dans le but de valider les conclusions de recherches antérieures sur l'influence des milieux d'apprentissage de la petite enfance. Les auteurs ont conclu que le facteur le plus influent, outre la famille et le foyer, est une présence assidue dans un milieu d'éducation de la petite enfance.

Les effets de l'éducation reçue à la petite enfance subsistent à l'adolescence et à l'âge adulte. Ce que les enfants vivent à l'école compte aussi, quelles que soient les influences du milieu d'éducation de la petite enfance et de la famille. Les milieux d'apprentissage de la maternelle à la 3^e année renforcent ou modifient ces influences – pour le meilleur ou pour le pire.



Calme, concentré et alerte

Préalablement à tout apprentissage, l'enfant doit être calme, concentré et alerte. La maîtrise de soi est la capacité d'adapter ses émotions, ses comportements et son attention aux exigences d'une situation. Elle demande également une prise de conscience de ses propres pensées et émotions et de celles des autres (McCain et coll., 2011). La maîtrise de soi résulte d'une interaction entre des habiletés complexes, dont la reconnaissance et la gestion des émotions, la capacité à orienter sa réflexion et son comportement, la planification, l'autonomie et la prise de responsabilité de son comportement (Berk, 2018). D'autres compétences et habiletés sont associées à la maîtrise de soi, comme la pleine conscience, une sensibilité attentive, une attitude non critique et la capacité à vivre l'instant présent (Oberle et Schonert-Reichl, 2017). Une personne qui sait se maîtriser est capable d'atteindre l'état de calme, de concentration et de présence d'esprit indispensable à l'apprentissage (Shanker, 2012).

Des études réalisées dans des domaines aussi variés que l'économie, l'éducation, la santé publique, la science du développement et les neurosciences dépeignent toutes les compétences liées à la maîtrise de soi comme indispensables à l'apprentissage (McCain et coll., 2011). La capacité d'apprentissage, la réussite scolaire et l'acquisition de compétences de vie ont des racines communes qui émergent dès la petite enfance. C'est à la petite enfance et à la phase intermédiaire de l'enfance que les bases de la maîtrise de soi sont acquises pour l'adolescence et l'âge adulte.

Les capacités de maîtrise de soi reposent sur la liaison des circuits neuronaux du système limbique et du cortex préfrontal, laquelle met en commun les habiletés sociales, les émotions et l'attention. Les circuits neuronaux du système limbique gèrent les réactions aux difficultés et au stress, et sont en construction active avant la naissance et au début de l'enfance. Les circuits neuronaux du cortex préfrontal supportent une série de compétences souvent nommées les fonctions exécutives. Ces fonctions comprennent la mémoire à court terme, la capacité d'ignorer les distractions pour poursuivre une tâche, la flexibilité cognitive pour diriger son attention, l'exécution de tâches concurrentes, l'inhibition des réponses initiales et la compréhension du point de vue d'autres personnes. La formation de réseaux neuronaux dans le cortex préfrontal est très intense durant la période préscolaire et se poursuit pendant la phase intermédiaire de l'enfance, pendant l'adolescence et jusqu'au début de l'âge adulte.



Les politiques éducatives et les études scientifiques dépeignent souvent la maîtrise de soi ou des éléments de la maîtrise de soi – compétences sociales et émotionnelles, compétences d'apprentissage autonome et de réflexion – comme l'une des clés de la réussite scolaire. Un vaste corpus d'évaluations de programmes et d'études réalisées au cours des dix dernières années associe étroitement les compétences sociales et émotionnelles avec la réussite scolaire et la santé et le bien-être (Oberle et Schonert-Reichl, 2017).

La maîtrise de soi se répercute positivement sur la motivation, c'est-à-dire la capacité à se fixer des objectifs et à les mener à bien (Duckworth, Ackerman, McGregor, Salter et Vorhaus, 2009). Savoir établir ses priorités, prendre des décisions et diriger ses efforts sont des aspects essentiels de l'apprentissage. Avoir la maîtrise de soi ne signifie pas obéir à des règles ou répondre à des critères sociaux de comportement. La maîtrise de soi est la capacité à se motiver soi-même pour s'adapter à des exigences et à des difficultés (Pascal, 2009). En fait, exiger l'obéissance mine la capacité de maîtrise de soi chez bien des enfants (Shanker, 2012).

Plusieurs études ont démontré qu'un état calme, concentré et alerte est un prédicteur de la réussite scolaire future de l'enfant. Par exemple, Fuchs et coll. (2003) ont observé que les enfants de 3^e année possédant une bonne maîtrise de soi consacrent plus de temps à essayer de résoudre des problèmes avant de proposer des solutions et sont plus souples dans leur approche de résolution de problèmes. McClelland et Cameron (2012) ont observé que la maîtrise de soi est non seulement un prédicteur des résultats en littératie au préscolaire et au primaire, mais également des progrès en littératie durant cette période. Les enfants ayant montré une amélioration dans une tâche simple destinée à mesurer les compétences de maîtrise de soi ont également montré une amélioration dans l'apprentissage de la lecture, du vocabulaire et des mathématiques élémentaires.

Le degré d'attention des enfants est une autre compétence fondamentale associée à tous les aspects de la réussite scolaire (Thomas, 2009). Chez les enfants canadiens de neuf ans, un haut degré d'attention a été associé à la réussite en mathématiques, à un moindre taux de redoublement et à un moindre besoin de soutiens à l'apprentissage, comme le tutorat.



Le langage, la réflexion et le bien-être

« Les qualités développées par le jeu sont les qualités nécessaires pour réussir à l'école. Les enfants qui ont de fortes compétences de communication orale, qui ont confiance en eux, qui sont capables de se faire des amis, qui sont persévérants et créatifs dans l'exécution de leurs tâches et dans la résolution de problèmes et qui sont motivés à apprendre sont outillés pour réussir à l'école. »

(McCain, Mustard et Shanker 2007, p. 49)

Stuart Brown, un éminent chercheur sur le jeu, a dressé des parallèles entre ses observations du jeu chez les animaux et les plus récentes recherches en neuroscience, en biologie, en sciences humaines et en psychologie. Il conclut que le jeu est essentiel au développement du cerveau humain et à l'établissement d'interactions sociales positives (Brown, 2009).

Le jeu a des effets positifs sur l'acquisition du langage, les compétences de réflexion et le bien-être physique, social et émotionnel à la petite enfance et à la phase intermédiaire de l'enfance. Depuis longtemps, les milieux d'éducation de la petite enfance imbriquent efficacement les aspects cognitifs, socio-émotionnels et physiques du développement. Nombre d'études ont révélé que les milieux d'éducation de la petite enfance qui mettent de l'avant un cursus de type scolaire aux dépens du jeu ont des conséquences néfastes sur la motivation pour l'apprentissage et la régulation de l'attention et du comportement, en particulier chez les enfants issus de familles et de milieux défavorisés (Berk, 2018; Cleve et Cole-Hamilton, 2012).

Les activités d'apprentissage par le jeu à l'école primaire présentent des défis pour les enfants et participent au développement de nombreuses compétences, comme la communication, la pensée critique, la capacité à se lier d'amitié, la prise de responsabilité, la collaboration, la persévérance, l'investigation, la résolution de problèmes, l'innovation, la lecture, l'écriture, la numératie, la numératie numérique et la compréhension interculturelle.

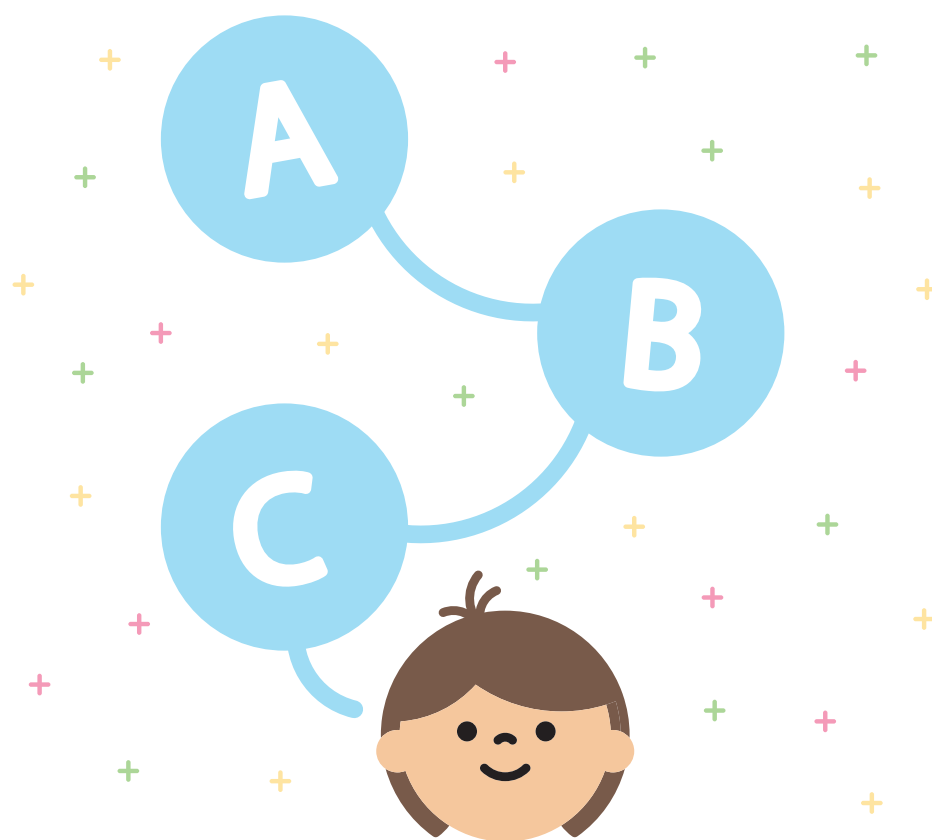
- ♦ Le jeu est associé aux compétences cognitives et sociales de résolution de problèmes (Brown, 2009; Roskos, Christie, Widman et Holding, 2010), ainsi qu'à l'acquisition de la littératie, en particulier la notion d'« histoire », ou sens narratif (Baumer, Ferholt et Lecusay, 2005).
- ♦ Le jeu offre des occasions d'entretenir des conversations prolongées pouvant servir à introduire du vocabulaire ou des notions complexes. Les enfants du préscolaire et du primaire atteignent un degré de compréhension plus approfondi lorsque leurs éducateurs emploient un langage complexe (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman et Levine, 2002).
- ♦ Le langage et le jeu sont intimement liés. Les enfants en retard de langage manifestent une meilleure communication lorsque les éducateurs font des interventions verbales dans le cadre d'une activité de jeu libre (Hemmeter et Grisham-Brown, 1997).
- ♦ Les compétences mathématiques en bas âge sont un fort prédicteur des réalisations et de la réussite scolaires. Pourtant, il est rare que les compétences en science, en technologie, en génie et en mathématique soient abordées adéquatement dans les milieux d'éducation de la petite enfance. Le jeu est un excellent moyen de susciter l'intérêt des enfants pour l'apprentissage dans ces disciplines (Hassinger-Das, Zoch, Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2018).



Lester et Russell (2008) ont réalisé une revue de la littérature sur le jeu dans toutes les disciplines et ont synthétisé les messages clés. Les auteurs ont constaté que le jeu influe sur l'architecture du développement humain, c'est-à-dire la construction du cerveau et l'expression des gènes. Ils suggèrent que le jeu contribue à la régulation des émotions et à la résilience. Enfin, ils concluent que le jeu devrait être une fin en soi, et que « l'organisation des activités de jeu devrait être jugée d'après sa capacité à laisser les enfants jouer et non d'après l'atteinte de résultats prescrits » (p. 31).

La plupart des recherches sur les liens entre le jeu et les compétences scolaires ou socio-émotionnelles en éducation de la petite enfance mesurent des résultats à court terme. Elles sous-estiment probablement l'importance du jeu dans l'acquisition d'une palette plus large de compétences qui ne sont pas mesurées (Bodrova et Leong, 2007). Au primaire, l'enseignement de la lecture a mis l'accent sur la compétence de déchiffrage des mots nécessaire pour réussir des évaluations précoces de la littératie, aux dépens de la compréhension, du vocabulaire et de la connaissance des concepts. Or, la compréhension, le vocabulaire et la connaissance des concepts sont indispensables à la compréhension de textes sur un sujet précis aux niveaux scolaires ultérieurs (Murnane, Sawhill et Snow, 2012).

Le jeu des jeunes enfants est généralement classifié en quatre catégories : le jeu fonctionnel, le jeu constructif, le jeu dramatique et le jeu avec règles (Smilansky, 1968).



Le jeu fonctionnel



Le jeu fonctionnel est un type de jeu exploratoire qui commence chez le bébé. L'enfant expérimente les matériaux et apprend à faire des associations entre les objets. Il découvre les caractéristiques physiques des objets. Il explore et examine les fonctions et les propriétés des objets.

En explorant les objets et les matériaux, l'enfant découvre leur fonctionnement. Le jeu fonctionnel émerge à la petite enfance et se poursuit durant toute l'enfance, chaque fois que l'enfant rencontre un nouvel objet à découvrir. Les milieux qui offrent des matériaux et des objets intéressants ou intrigants stimulent la curiosité de l'enfant, qui est motivé à s'engager dans l'exploration.



Le jeu constructif

Le jeu constructif consiste à construire des structures ou d'autres créations avec divers matériaux, comme des blocs, des boîtes en carton recyclé de diverses tailles ou des tubes. La complexité du jeu constructif est tributaire de l'abondance de matériaux susceptibles de stimuler la créativité et de la présence d'outils avec lesquels concrétiser les plans. Dans le jeu constructif, les enfants transforment toutes sortes de matériaux bruts : planches, tuyaux, eau, sable, filet, bâches, tonneaux, gros bidons d'eau ou caisses de lait en plastique.



Le jeu de rôle ou le jeu dramatique

Le jeu sociodramatique contribue à l'acquisition de la littératie et de la numératie, à la capacité de résolution de problèmes et aux compétences sociales. Les enfants se donnent des tâches et des objectifs dans une structure narrative avec un langage d'une complexité grandissante. L'usage d'une trame narrative et du langage parlé est associé à la compréhension de la lecture à un âge plus avancé. Les enfants s'engagent à fond dans le jeu sociodramatique : ils essaient différents rôles et scénarios exigeant une planification conjointe, une certaine perspective et une représentation mentale. Le jeu dramatique aide l'enfant à comprendre que les autres ont leurs propres croyances, désirs et intentions. Il est souvent influencé par la culture populaire, car les enfants tendent à incorporer les pratiques et les concepts culturels dans leurs jeux.



Le jeu avec règles

Pour s'adonner à un jeu ayant des règles fixes, les enfants doivent comprendre et accepter que les règles doivent être suivies pour que le jeu se déroule bien. Les règles doivent être simples pour les jeunes enfants. Les enfants plus âgés aiment souvent le défi que représente un jeu aux règles complexes. Le jeu avec règles amène l'enfant à se concentrer, à comprendre les limites et à gérer son comportement pour suivre les règles. Les deux principaux types de jeux avec règles sont les jeux de société et les jeux physiques ou jeux de mouvement.



Le jeu actif

La pratique régulière du jeu actif apporte de nombreux bienfaits aux jeunes enfants. Les enfants qui jouent activement ensemble développent leur endurance, la maîtrise de leurs mouvements corporels et leur coordination sensori-motrice. Les bienfaits dépassent le bien-être physique. Les bienfaits à long terme touchent tous les aspects de l'apprentissage, du comportement et de la santé. La pratique régulière du jeu a des effets positifs sur les indicateurs d'habiletés cognitives, de tension artérielle, de taux de lipides et de santé mentale. Les enfants apprennent et mettent en pratique des notions de sécurité, entretiennent et respectent leur corps, et développent une appréciation et un goût pour le mouvement et l'activité physique.

Le jeu actif exige de la créativité, de la souplesse, de la maîtrise de soi et de la discipline. Au centre de toutes ces qualités se trouvent les fonctions exécutives : manipuler des concepts, réagir posément plutôt qu'impulsivement et garder sa concentration. Une pratique diversifiée du jeu actif, comme la danse aérobique, les arts martiaux ou le yoga, améliore les fonctions exécutives chez les enfants (Diamond et Lee, 2011). Ces activités demandent généralement un entraînement régulier qui améliore progressivement la capacité de concentration de l'enfant. Les enfants qui ont besoin de soutien pour écouter, rediriger leur attention, inhiber leurs réactions et planifier des tâches bénéficient énormément du jeu actif.

Au cours des huit premières années de vie, l'apprentissage passe par le corps (Archer et Siraj, 2015, 2017). Le jeu de mouvement fait référence à des séquences de gestes de motricité globale et de motricité fine consolidant les liens entre le corps et le cerveau. La motricité fine fait intervenir les groupes de petits muscles des mains, des doigts et des orteils. La motricité globale fait intervenir les grands groupes musculaires des bras, des jambes et du tronc.

Gravir des escaliers, sauter à cloche-pied, sautiller, sauter, courir, lancer et attraper sont autant de manières d'activer son corps. Parmi les habiletés motrices fondamentales, on compte l'équilibre, la locomotion et la coordination (œil-main ou œil-pied).

Le jeu actif peut être structuré ou non structuré, à l'intérieur ou à l'extérieur. Les enfants qui dirigent un jeu actif y intègrent souvent leurs propres règles et limites. Le jeu devient un moment où les enfants s'exercent à maîtriser leurs émotions et leur comportement, focalisent leur attention et s'autodisciplinent entre pairs (Bodrova et Leong, 2007). Le jeu actif peut être structuré si l'intention est de travailler une habileté motrice particulière, comme se tenir en équilibre sur un pied.

Tremblay (2018) a constaté une tendance à la baisse du temps consacré à l'activité physique et une hausse concomitante de l'obésité et du temps passé devant un écran chez les enfants au Canada. On attribue ce phénomène à des environnements de jeu inadéquats, aux horaires des écoles, au temps d'écran et à la prédominance des activités structurées (Elkind, 2007; Tremblay 2018).

Un horaire quotidien laissant une place au jeu actif est bénéfique pour les élèves du primaire. Une étude auprès de plus de 10 000 enfants a montré que les enfants de huit et de neuf ans qui ont une récréation d'au moins 15 minutes le matin et l'après-midi sont plus concentrés en classe et manifestent moins de comportements perturbateurs (Barros, Silver et Stein, 2009). La récréation est un moment de jeu non structuré, au goût des enfants. Ce n'est pas un complément ni un substitut au cours d'éducation physique. Ses bienfaits sociaux et cognitifs sont nombreux (Council on School Health, 2013). Les *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes : une approche intégrée regroupant l'activité physique, le comportement sédentaire et le sommeil* (2017) mettent l'accent sur l'intégration de tous les comportements moteurs sur l'ensemble de la journée et constituent une approche intégrée regroupant l'activité physique, le comportement sédentaire et le sommeil.





Le jeu de plein air

Le jeu de plein air est bénéfique pour les enfants, en particulier dans les environnements montrant la résilience de la nature dans les milieux façonnés par l'être humain, par exemple des plantes et des herbes poussant à travers le bitume ou des fourmilières émergeant du béton. Les environnements extérieurs procurent aux enfants un sentiment d'appartenance au lieu et une relation avec les plantes, les animaux, l'eau, la terre et le climat (Anderson, Comay et Chiarotto, 2017). On peut y enseigner la responsabilité environnementale aux enfants en bas âge, surtout s'ils sont appariés avec des enfants plus âgés – les deux groupes profitent alors d'occasions d'apprentissage. Un horaire régulier de jeu de plein air et d'interaction avec l'environnement amène l'enfant à s'ouvrir au monde naturel, à sa collectivité et aux enseignements culturels sur les terres ancestrales des peuples autochtones de sa région. Revivre la même chose au même endroit procure aux enfants la possibilité de prendre conscience de ce qui change et de ce qui reste pareil au fil du temps. Dans les environnements extérieurs, les enfants découvrent les processus et les cycles naturels.

En 2015, un collectif de partenaires, d'intervenants et d'universitaires a rédigé un énoncé de position sur le jeu actif à l'extérieur chez les enfants de trois à douze ans (Tremblay et coll., 2015) basé sur des données probantes. L'énoncé se conclut comme suit : « L'accès au jeu actif à l'extérieur et dans la nature, avec les risques que cela comporte, est essentiel au développement sain de l'enfant. Nous recommandons d'augmenter les occasions qu'ont les enfants de jouer de façon autonome dehors, dans des environnements variés, soit à la maison, à l'école, au service de garde, dans la communauté et dans des environnements naturels » (ParticipACTION, 2015, p. 8).

L'équipe Éducation et structures d'accueil, dans l'étude *Petite enfance, grands défis II* (OCDE, 2006), conclut à une pauvreté générale des occasions et des environnements de jeu de plein air dans les garderies agréées du Canada. Les programmes mettent trop l'accent sur la sécurité, aux dépens du développement, de l'indépendance et de l'autonomie. En général, les espaces extérieurs sont inadéquats ou insuffisants.



Les données canadiennes des dix dernières années montrent que seulement une faible proportion d'enfants et de jeunes du Canada atteignent la pratique quotidienne d'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse recommandée (ParticipACTION, 2016).

Les préoccupations des parents et de la société pour la sécurité des enfants dominent les perspectives actuelles sur le jeu de plein air (Brussoni et coll., 2015). Des chercheurs et des éducateurs ont créé un site, outsideplay.ca, dans le but d'amener les éducateurs et les familles à revoir leurs perceptions sur le jeu de plein air. Le site vise à redonner aux éducateurs et aux familles la confiance nécessaire pour encourager les jeunes enfants à jouer dehors plus souvent.



Le jeu physiquement intense

Dans le jeu physiquement intense, les enfants mobilisent tout leur corps avec énergie (Carlson, 2018). La poursuite, les jeux d'opposition, la souque à la corde et grimper aux arbres sont des exemples classiques de jeu physiquement intense. Les enfants y développent les habiletés suivantes :

- ♦ conscience de son corps dans l'espace;
- ♦ maîtrise de ses émotions;
- ♦ coopération et communication avec les pairs;
- ♦ acceptation autonome de bosses et de bleus;
- ♦ évaluation du danger et prise de risques.

Le jeu physiquement intense peut se dérouler à l'intérieur comme à l'extérieur, seul ou avec d'autres. Une récente étude sur les jeux de plein air avec prise de risques a conclu que ceux-ci avaient des effets positifs sur les indicateurs sanitaires, sociaux et comportementaux des enfants, en plus d'accroître leur taux d'activité physique. L'étude a également relevé une diminution de l'incidence des blessures et de l'agression dans les jeux de plein air avec prise de risques. Les auteurs signalent que les occasions de jeu d'extérieur avec prise de risques sont de plus en plus rares, et qu'il est temps pour les parents et les éducateurs de repenser la structure des jeux de plein air pour les jeunes enfants (Brussoni et coll., 2015).



Pellis et Pellis (2012) ont observé que le jeu d'opposition, comme la poursuite ou la lutte, est en quelque sorte une manifestation d'affection et d'amitié qui procure aux enfants des occasions d'adapter leur comportement et de développer leur sens de l'empathie et leur maîtrise de soi. Les études sur le jeu de combat chez les animaux suggèrent que ce type de jeu actif favorise des réactions subtiles et nuancées à des environnements nouveaux et imprévisibles qui augmentent la résilience et la capacité à composer avec les perturbations (Pellis et Pellis, 2009). La recherche sur le jeu de combat chez les humains et les animaux établit une association entre la compétence sociale et la fréquence du jeu d'opposition.

Dans un jeu de poursuite, par exemple, les enfants sont physiquement actifs et assurent la continuité du jeu en négociant et en acceptant les règles. Ils attendent leur tour, interprètent les signaux sociaux et savent se maîtriser. Pourtant, l'exaltation de la poursuite et courir à toutes jambes est ce qu'ils apprécient dans ce jeu. Les règles établissent un cadre à l'intérieur duquel les joueurs savent que ce qui s'y passe, « c'est du jeu ».

Les enfants ont besoin de jeux exaltants qui présentent un degré de risque tangible, mais non dissuasif. Les enfants auxquels les éducateurs offrent un espace mental et physique suffisant peuvent jauger par eux-mêmes le degré de risque raisonnable (Brussoni, 2017). Les éducateurs constatent souvent que lorsque le risque est perçu comme bien réel par les enfants, même les plus impulsifs font preuve de prudence et d'un sens des responsabilités. Le jeu de rôle et le jeu physiquement intense procurent un cadre sécurisant où les émotions peuvent s'exprimer sans les conséquences vécues dans le monde « réel ».



Les transitions entre la petite enfance et l'école primaire

Les transitions entre la petite enfance et l'école primaire ont une influence sur le développement de l'enfant. Des études réalisées au Royaume-Uni (Sylva et coll., 2009) et aux États-Unis (Allen et Kelly, 2015) ont montré que les acquis de l'éducation de la petite enfance ont plus de chances de se transférer à l'école lorsque les pratiques pédagogiques du préscolaire et du primaire sont en adéquation l'une avec l'autre. Au lieu de considérer l'arrivée à l'école comme un grand changement dans l'environnement d'apprentissage, les éducateurs pourraient préconiser une pédagogie sans transition entre le préscolaire, la maternelle, le niveau primaire et les programmes parascolaires.

Les enseignants du primaire conviennent volontiers que le jeu est important et reconnaissent la valeur du jeu dans les classes du primaire après la maternelle. Pourtant, ils peinent à planifier des jeux et à trouver des moyens d'intégrer ceux-ci dans le programme d'apprentissage (Martlew, Ellis, Stephen et Ellis, 2010; Moyles, 2010; Pascal, 2009). Le temps réservé au jeu dans l'horaire et l'espace qui lui est aménagé dans les salles de classe sont souvent insuffisants. La pression des résultats scolaires, le manque de matériel et la crainte de ne pas répondre aux attentes des parents peuvent faire obstacle au jeu.

Les éducateurs de la petite enfance qui valorisent le jeu et préparent des environnements d'apprentissage par le jeu n'énoncent pas toujours clairement la pédagogie sous-jacente. Ils se tournent parfois vers des approches plus structurées, en particulier en matière de compétences précoces de littératie et de numératie, pour répondre aux attentes de préparation pour l'entrée à l'école.



Une pédagogie d'apprentissage par le jeu peut être difficile à mettre en œuvre en raison de ses définitions larges et de ses interprétations variées (Pyle, 2018). Les éducateurs ne savent pas toujours très bien comment offrir des occasions de jeu à l'école et comment évaluer les apprentissages qui en découlent. Dans certains cas, la pression pour l'atteinte de résultats d'apprentissage prescrits fait partie du problème.

Le fossé historique entre l'éducation de la maternelle à la 12^e année et l'éducation de la petite enfance s'étend à l'accès, au financement, à la gouvernance et aux compétences des éducateurs (Dockett, Griebert et Perry, 2017). Il est difficile de réunir les deux groupes de professionnels autour d'une même table pour qu'ils élaborent une pédagogie commune d'apprentissage par le jeu qui faciliterait la transition des enfants entre les milieux de la petite enfance, y compris la maternelle, et les classes de l'école primaire.

Les perspectives sur le jeu ne font pas l'unanimité parmi les éducateurs et les chercheurs, certains estimant que tout jeu amène un apprentissage, d'autres que le jeu et l'apprentissage sont deux processus complètement distincts (Weisberg et Zosh, 2018). La promotion du jeu demande une démarche plus étoffée qu'un simple énoncé du type « les enfants apprennent en jouant ». Les éducateurs ont besoin d'une définition pédagogique concrète du « jeu » et d'une explication des apprentissages associés à chaque type de jeu.

Parfois, la volonté des adultes d'inculquer aux enfants des connaissances et des compétences ciblées afin d'assurer leur réussite scolaire entre en conflit avec le désir de jouer des enfants. Ce conflit n'est pas inéluctable. Il est possible d'aborder l'apprentissage par le jeu d'une manière cohérente qui respecte ces deux perspectives (Weisberg et Zosh, 2018).



Le jeu des enfants est empreint de culture populaire. Certains éducateurs souhaitent évacuer la culture populaire mercantile de leur milieu d'apprentissage; ceux qui le font risquent toutefois de refuser aux enfants certaines choses qui les intriguent et les motivent. Que ce soit dans les milieux de la petite enfance, les salles de classe, les programmes parascolaires ou les terrains de jeu, l'apprentissage par le jeu bénéficie de la culture de jeu des enfants. Il importe de reconnaître la capacité de cette culture à motiver les enfants et à les amener à se dépasser.



Chapitre 3



Les stratégies pédagogiques d'apprentissage
par le jeu, du préscolaire à la 3^e année

Chez les enfants, le jeu peut servir d’amorce pour aborder une activité d’apprentissage permettant aux éducateurs et aux enfants d’apprendre côte à côte, ou de moyen d’apprentissage individuel ou collectif. Les provinces et les territoires du Canada se sont dotés de cadres d’apprentissage de la petite enfance qui privilégient l’apprentissage par le jeu.

Dans les programmes d’éducation pour les enfants du préscolaire, le jeu combiné à une touche judicieuse d’enseignement direct donne lieu à de précieux moments d’apprentissage. Les enseignants de la maternelle à la 3^e année qui travaillent sur le thème de l’apprentissage par le jeu se dotent d’un vaste répertoire de stratégies pour motiver leurs élèves et pour élargir l’éventail des apprentissages en complément des programmes d’études du Ministère. Par le jeu, les enfants font des liens entre les idées, les émotions et les faits, et acquièrent une nouvelle compréhension du monde par des interactions soutenues et réciproques avec les autres.

L’apprentissage par le jeu est reconnu comme un aspect clé de l’éducation de la petite enfance, y compris dans les classes de la maternelle à la 3^e année, et émerge comme stratégie d’apprentissage dans les niveaux scolaires subséquents (par exemple le programme du primaire de la C.-B., 2000). Les enseignants qui intègrent le jeu dans leur salle de classe ont des élèves plus motivés et plus indépendants qui connaissent plus de succès dans leurs apprentissages. Les enfants d’âge scolaire sont avides de maîtrise et de réussite. Pour eux, l’acquisition de connaissances pertinentes et de compétences précises est un désir et une nécessité. Ils aiment mettre leurs capacités à l’épreuve dans des situations réalistes. Les enseignants du primaire reconnaissent de plus en plus la capacité du jeu à faciliter l’apprentissage. Au Canada et ailleurs dans le monde, l’éveil des enfants par le jeu contribue à l’atteinte des objectifs d’apprentissage du primaire et au sentiment de bien-être des enfants.

Une certaine confusion peut régner entre les notions de « jeu » et d’« apprentissage par le jeu ». Pour y remédier, on peut envisager l’apprentissage par le jeu comme un continuum allant du jeu dirigé par l’enfant, au jeu guidé par l’éducateur, jusqu’au jeu dirigé par l’éducateur (Pyle et Danniels, 2017; Pyle, DeLuca et Danniels, 2017).



Ce continuum constitue une définition concrète de l'apprentissage par le jeu établissant le rôle des éducateurs dans la mise en œuvre de cette approche pédagogique auprès des enfants d'âge préscolaire et scolaire (Pyle et Danniels, 2017). Ce continuum d'apprentissage par le jeu permet aux éducateurs de reconnaître et de valoriser diverses formes de jeu. On peut le segmenter en cinq catégories, dont trois relèvent du domaine du jeu guidé par l'éducateur. Le jeu libre est reconnu comme un outil précieux pour recueillir de l'information sur les habiletés et les prédispositions d'apprentissage de l'enfant. L'enseignement direct est efficace pour inculquer des compétences précises. L'apprentissage guidé pendant le jeu est particulièrement efficace pour certains objectifs d'apprentissage comme la métacognition et la maîtrise de soi (Alfieri, Brooks, Aldrich et Tenenbaum, 2011).

Parallèlement au continuum du jeu, il existe un continuum du rôle de l'éducateur, qui va de l'observation sans intervention à l'enseignement direct. Le jeu offre une multitude d'occasions où les éducateurs peuvent faire des liens entre le jeu en cours et une compétence ou un concept. L'éducateur peut à l'occasion introduire une nouvelle notion et expliquer directement aux enfants l'usage d'un outil, la signification d'un concept ou la nature d'une compétence en lien avec le jeu en cours. Dans d'autres situations, l'éducateur facilite l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers en interprétant les signes non verbaux ou en aménageant un espace pour un autre enfant dans un scénario de jeu. L'éducateur peut négocier le dosage du jeu dirigé par l'enfant et du jeu dirigé par l'éducateur selon la nature du groupe d'enfants et des familles.

Stratégies pédagogiques d'apprentissage par le jeu

◀ Dirigé par l'enfant		Guidé par l'éducateur		Dirigé par l'éducateur ▶
				
Jeu libre	Jeu d'investigation	Jeu collaboratif	Apprentissage ludique	Jeu d'apprentissage
Observer et réfléchir Faciliter le jeu dans le temps et l'espace et avec le matériel	Approfondir les idées et les explorations de l'enfant par des questions, des remises en question et des investigations	Saisir les occasions de s'immiscer dans le jeu des enfants et d'y incorporer des compétences ciblées	Viser des compétences précises dans le cadre d'un apprentissage laissant une place au scénario de jeu des enfants	Activités dirigées – compétences ciblées – généralement de littéracie et de numératie

Adapté de Pyle et Danniels, 2017

On peut appréhender l'apprentissage par le jeu comme un continuum : jeu libre, jeu d'investigation, jeu collaboratif, apprentissage ludique et jeu d'apprentissage. Chacun de ces éléments est décrit dans les prochains chapitres du manuel, avec des exemples décrivant des jeux d'enfants et les stratégies pédagogiques connexes. Chaque chapitre définit les éléments de base de l'apprentissage par le jeu et les ingrédients actifs qui en assurent la réussite chez les enfants de trois à huit ans (vers la 3^e année). Le continuum de l'apprentissage par le jeu englobe les types de jeu décrits plus haut (jeu fonctionnel, jeu constructif, jeu dramatique et jeu avec règles), ainsi que les stratégies

permettant de tirer le meilleur profit des occasions d'apprentissage. Le continuum n'accorde pas plus d'importance à l'une ou à l'autre de ces approches ni ne dicte d'ordre particulier dans lequel elles doivent être abordées.

Les enfants qui dirigent le jeu prennent l'initiative et apprennent à se motiver et à collaborer entre eux et avec le monde qui les entoure. Le prolongement du jeu par des discussions avec l'éducateur et au moyen de ressources permet d'approfondir les apprentissages. Le jeu dirigé par l'éducateur ponctué d'instructions bien ciblées procure aux enfants les outils culturels dont ils ont besoin pour approfondir et élargir leur jeu et leur apprentissage. Les éducateurs et les enfants deviennent une communauté d'apprenants.



Le continuum de l'apprentissage par le jeu permet de sortir du cadre de l'alternance entre l'enseignement magistral direct et les périodes de jeu libre. À la place, les éducateurs conçoivent des activités d'apprentissage par le jeu à divers niveaux du continuum, dont l'équilibre varie entre l'autonomie des enfants et la direction de l'éducateur. L'usage du continuum dépendra du type de programme et des caractéristiques des enfants et des éducateurs.

L'apprentissage par le jeu connaît plus de réussite lorsque les éducateurs positionnent leurs activités sur le continuum en fonction des origines et du contexte culturel des enfants et de leur famille. Les éducateurs qui reconnaissent et respectent le patrimoine culturel des enfants peuvent incorporer celui-ci dans l'environnement et les jeux pratiqués. La reconnaissance de la langue parlée à la maison et le recours à des images, des artefacts, des célébrations et des aliments représentatifs de la culture nourrissent le sentiment d'appartenance de l'enfant et de sa famille.

Le jeu libre



Cache-cache

Une classe de 2^e-3^e année commence chacune de ses journées par une heure de jeu actif en plein air. C'est seulement en cas de forte pluie ou de blizzard que les élèves entrent dans l'école quand la cloche sonne à 9 h. L'enseignante, Mme Alduhl, explique aux parents qu'« il n'y a pas de mauvais temps, seulement de mauvais vêtements » et exige que les élèves se présentent à l'école vêtus pour affronter les intempéries. Mme Alduhl a convenu avec son directeur de garder ses élèves à l'intérieur pendant la récréation de 10 h 30. La classe de 2^e-3^e année a toute la cour de récréation à sa disposition le matin et se joint aux autres élèves pour la récréation de l'après-midi.

Mme Alduhl planifie sa séance de jeu actif de manière à laisser des choix aux élèves, et elle inclut généralement du matériel pour leurs jeux et sports favoris, ainsi que du matériel moins familier. Elle observe les mouvements des élèves et note les habiletés physiques qu'ils acquièrent.

Il est neuf heures du matin. Nous sommes en janvier, le ciel est nuageux et il tombe une légère bruine. Plusieurs enfants jouent à cache-cache dans la cour. Des boîtes en carton et de gros tubes dispersés dans la cour procurent différentes cachettes. Les enfants ont peu à peu modifié les règles du jeu de cache-cache au cours des dernières semaines. C'est le jeu qui fait fureur en ce moment. Les enfants demandent souvent à l'enseignante de se joindre au jeu. Trouver l'enseignante est l'un des éléments centraux du jeu. Après avoir été découverte, l'enseignante s'enfuit en courant et les élèves essaient de l'attraper. L'enseignante se joint au jeu seulement si les élèves le demandent, et elle suit les règles que les élèves ont établies.

Tout le monde finit par courir beaucoup.

Le jeu libre s’amorce à l’initiative des enfants; il est autodirigé, agréable et volontaire et il se suffit à lui-même. Le jeu libre procure de nombreux bienfaits aux jeunes enfants (Hewes, 2014). Le jeu libre spontané, organisé et dirigé par les enfants, contribue à la santé mentale et physique des jeunes enfants. Le jeu d’opposition est un liant des relations sociales. La participation soutenue à des jeux de rôles améliore l’autorégulation émotionnelle et sociale. Les aspects perturbateurs du jeu libre amènent l’enfant à développer sa souplesse et sa capacité d’adaptation au changement et à l’imprévisibilité.

« ... le jeu libre et spontané, organisé et dirigé par les enfants et compris selon la perspective de l’enfant, contribue à l’expérience subjective de bien-être de l’enfant et jette les bases d’un équilibre social et émotionnel pour le reste de la vie. »

(Hewes, 2014, p. 280)

« Les traits qui caractérisent le jeu libre des autres comportements – son aspect volontaire, agréable, imprévisible – permettent aux enfants d’appréhender leurs environnements de manières très flexibles et adaptatives. »

(Lester et Russell, 2008, p. 1)

Le jeu libre est l’occasion pour les enfants de mettre en pratique des habiletés émergentes et de nouvelles connaissances tout en développant une gamme de compétences. « Quand on les laisse choisir les thèmes du jeu et donner libre cours à leurs passions, les enfants réalisent souvent des activités plus complexes, difficiles et satisfaisantes que ce qu’un adulte pourrait leur suggérer ou demander de faire » (Broadhead et Burt, 2012, p. 5). Lorsque le jeu est organisé par les enfants, ceux-ci y participent plus activement. Le jeu prend souvent la forme d’un jeu de rôle ou d’un jeu physiquement intense.

Le Dr Stuart Brown, psychiatre et chercheur sur des animaux, insiste sur l’importance du jeu chez les animaux et les humains. Il conclut que le jeu libre contribue, chez l’enfant, au développement des habiletés sociales et motrices essentielles pour l’expression d’une pensée créatrice à l’âge adulte (Brown, 2009).



Une aventure dans l'espace

Khalid et Brian, cinq ans, sont des élèves d'une classe de maternelle. Ils partagent un intérêt pour l'espace. Ils s'échangent des livres d'images rapportés de la maison sur les astronautes et entretiennent fréquemment de longues conversations sur la vie dans un vaisseau spatial ou une station orbitale autour de la Terre.

Un jour, Khalid et Brian découvrent une grosse boîte remplie de pierres de différentes tailles et formes dans un coin de la classe. Des paquets de feuilles et des crayons sont posés sur une petite table à côté. De grosses boîtes et des cylindres en carton sont empilés dans le coin.

« Ouah! » s'exclame Khalid en se précipitant vers la boîte de pierres. « Des roches de la Lune! » Pendant la période de jeu matinale, Khalid et Brian examinent le nouveau matériel. Leurs voix enthousiastes attirent l'attention de quelques autres enfants.

Une quarantaine de minutes plus tard, l'activité a évolué en un jeu sociodramatique, avec des astronautes, un vaisseau spatial, une station d'alunissage (faite avec les boîtes et les cylindres en carton) et des cartes des étoiles et des planètes. Khalid, Brian et les autres enfants jouent différents rôles.

Un capitaine, dans le centre de commandement sur la Terre, prend des notes et crie des ordres aux astronautes. Khalid devient le capitaine du vaisseau spatial, et Brian son second. Lorsqu'ils parlent au centre de commandement, ils terminent leurs phrases par « Bien reçu! ».

Au cours de la semaine, le vaisseau spatial évolue et se perfectionne. Les différentes parties sont assemblées avec du ruban adhésif en toile, de la peinture, du papier d'étain et des cure-pipes. L'intérieur du vaisseau est maintenant un tableau de commande sophistiqué doté de nombreux boutons faits avec des bouchons de liège et d'un moniteur argenté qui assure la liaison avec le centre de commandement sur Terre.

Le jeu de rôle prend de nouvelles ramifications au fur et à mesure que les joueurs l'intègrent ou l'abandonnent, mais la trame de l'aventure dans l'espace se poursuit, avec plusieurs atterrissages sur la Lune et sur d'autres astres. La résolution de difficultés techniques grâce à des actes de bravoure est un thème récurrent.



En s'adonnant à des jeux de rôles ou de faire semblant, les enfants créent un monde dont ils sont les maîtres et où ils peuvent vaincre l'incertitude. Les enfants qui, par le jeu, développent leur créativité, ont recours à l'imagination et résolvent des problèmes réels ou imaginaires par leurs propres moyens, et acquièrent des outils les aidant à réagir à une vaste gamme de situations. Ils acquièrent un répertoire de réponses adaptées à des situations qu'ils ont créées ou qu'ils rencontrent dans le cadre rassurant d'un monde imaginaire qu'ils ont inventé.

Le jeu de rôle devient un jeu sociodramatique lorsque les enfants mettent leur jeu en commun. Il se définit par trois composantes : un scénario, des rôles et des règles convenus d'avance. Ensemble, les enfants coconstruisent et négocient une situation fictive. Ils endossent un rôle défini et le jouent, et suivent un ensemble de règles qui sont façonnées par chaque rôle. Les enfants qui endossent un rôle pendant une période prolongée ont largement l'occasion de prendre conscience des répercussions de leurs choix et apprennent à ne pas obéir à leur pulsion première.

Les enfants d'âge préscolaire se fondent sur leurs expériences personnelles pour le jeu sociodramatique, et peuvent coopérer et partager l'espace avec d'autres enfants. À compter de l'âge de quatre ou cinq ans, les enfants commencent à élaborer des scénarios de jeu de plus en plus complexes et interreliés et à distinguer des rôles complémentaires. Le jeu sociodramatique se développe tout au long des années du primaire, s'enrichissant de thèmes imaginaires et se basant sur des textes interreliés et préparés. Les jeunes enfants d'âge scolaire peuvent passer du jeu de rôle à une production d'art dramatique dotée d'un texte rédigé à partir d'un livre ou d'une histoire écrite par un élève.

Le jeu sociodramatique exige des participants qu'ils jouent leur rôle dans l'histoire et qu'ils négocient entre eux par le langage, des gestes et des objets symboliques pour se raconter et réinventer l'histoire. Le jeu sociodramatique développe un sens narratif qui aide l'enfant dans sa transition entre « apprendre à lire » et « lire pour apprendre ». L'enfant apprend autant à communiquer avec une variété d'auditoires en jouant son rôle dans un jeu sociodramatique qu'en suivant un programme d'art dramatique plus structuré. Il apprend à appliquer ses compétences de parole et d'écoute pour différents objectifs. Ainsi, l'enfant met en pratique les compétences verbales et narratives nécessaires à la compréhension de lecture.

Des péripéties inattendues surviennent toujours pendant le jeu sociodramatique; c'est une occasion pour l'enfant de s'exercer à la maîtrise de ses réactions émotives. La maîtrise des émotions et du stress en présence d'un élément perturbateur améliore la tolérance de l'enfant à l'incertitude. L'enfant acquiert par le jeu tout un arsenal d'habiletés motrices, cognitives et sociales qu'il peut mobiliser en toute situation.

Les interactions et les négociations qui caractérisent le jeu sociodramatique se répercutent positivement sur le sens de responsabilité sociale de l'enfant. Lorsqu'il joue un rôle dans un jeu sociodramatique, l'enfant apprend à adopter le point de vue de l'autre et à résoudre des problèmes en expérimentant une variété de rôles existant dans la société (commis de magasin, chauffeur d'autobus, grands-parents). Cette variété de rôles crée naturellement des espaces pour les enfants ayant des besoins particuliers, des compétences précises ou des centres d'intérêt limités.

Il faut savoir que le jeu de rôle peut également causer du tort ou tomber dans la négativité. Les enfants peuvent utiliser leur imagination à mauvais escient pour taquiner, intimider ou harceler les autres alors qu'ils jouent un rôle. Les éducateurs ont la responsabilité d'intervenir et de rediriger le jeu, comme ils le feraient en classe ou dans la cour de récréation. Lorsque le jeu de rôle bascule dans les inégalités sociales, les préjugés culturels ou la violence, il appartient aux éducateurs de s'interposer au même titre que si un enfant venait d'en frapper un autre.



Au début du XX^e siècle, Lev Vygotsky, un psychologue russe, concluait que les enfants apprennent à suivre des règles et à gérer leurs réactions émotionnelles (deux aspects de la maîtrise de soi positive) pendant qu'ils jouent ensemble. « Dans le jeu [de rôle], l'enfant se comporte toujours comme une personne plus âgée, avec une maturité supérieure à son comportement habituel; lorsqu'il joue, c'est comme s'il avait grandi d'une tête. Telle une loupe, le jeu focalise toutes les tendances comportementales, ce qui est en soi une source importante de développement » (Vygotsky, 1978, p. 102).

On assiste, depuis plusieurs décennies, à un déclin du jeu libre chez les enfants du préscolaire et du primaire. Les activités structurées (sports, cours de musique ou de danse) ont supplanté le jeu libre, parallèlement à une intolérance grandissante pour tout comportement pouvant être interprété comme agressif (Hewes, 2014; Collins, 2018). Un nombre grandissant de scientifiques, de professionnels, d'organismes politiques et de leaders communautaires soupçonne que le déclin du jeu libre est en partie responsable de l'augmentation du taux d'obésité infantile et de la hausse alarmante de l'incidence de l'anxiété, du stress et de la dépression chez les jeunes enfants (Hewes, 2014).

Il n'y a pas si longtemps, le jeu libre des jeunes enfants d'âge scolaire était courant dans le « troisième espace » de l'enfance – un espace hors de l'école et de la maison, où les enfants se réunissaient pour de longues heures de jeu collectif (Collins, 2018). Les enfants jouaient parfois au parc ou dans un terrain vague, ou encore dans les ruelles ou les bosquets d'arbres des alentours. Le sous-sol et le garage étaient aussi des lieux abondamment fréquentés. Avec la disparition de ce troisième espace de l'enfance, il devient impératif de réintroduire le jeu libre dans les salles de classe et les cours de récréation (Collins, 2018).



L'école est une institution publique respectée par la collectivité. Elle possède les espaces intérieurs et extérieurs propices au jeu où il serait possible de recréer le troisième espace de l'enfance, que ce soit pendant les heures de cours ou hors de celles-ci. Les espaces de l'école se prêtent bien aux programmes préscolaires et familiaux. Les espaces extérieurs sont disponibles sept jours sur sept et procurent un milieu communautaire laissant aux enfants la liberté d'explorer et aux parents et aux personnes qui s'occupent des enfants la possibilité de faire connaissance.

Le rôle de l'éducateur

Le rôle de l'éducateur dans le jeu libre est souvent mal interprété. Cela découle généralement d'une bonne intention, les éducateurs croyant qu'il ne faut pas intervenir du tout pour qu'un jeu soit véritablement dirigé par les enfants. Toutefois, les éducateurs ont deux rôles essentiels à jouer : celui d'observateur et celui de facilitateur de l'environnement.

Le jeu libre nécessite un environnement offrant suffisamment d'espace et de temps. Les éducateurs peuvent organiser un horaire laissant des plages ouvertes pour que les enfants puissent continuer le jeu libre sans interruption. Cela demande parfois de commencer la journée par du temps non structuré à l'extérieur. Cela peut demander aussi de réduire au minimum la durée des transitions du groupe.

Le jeu libre procure aux éducateurs un regard exceptionnel sur les pensées, les passions et les inquiétudes des enfants. Un observateur attentif du jeu peut délibérément chercher à approfondir sa compréhension du jeu et des idées des enfants. Les éducateurs qui pratiquent l'observation attentive perturbent moins le rythme et le flux du jeu des enfants (Hewes, 2014).

Le jeu libre procure parfois à l'éducateur un regard sur les réflexions des enfants qui peut lui inspirer certaines idées de jeu guidé. Pour ce faire, l'éducateur peut soit intégrer et poursuivre le jeu en cours soit stimuler la réflexion des enfants en greffant leurs idées dans d'autres apprentissages.

Le jeu libre se déroule mieux lorsque les éducateurs cherchent activement à comprendre, à reconnaître et à respecter les intentions des enfants dans le jeu. Cela peut passer par le maintien, dans les routines et les transitions, des identités imaginaires que les enfants ont endossées dans le jeu (Hewes et coll., 2016). Les éducateurs peuvent également porter une attention particulière aux enfants dont le comportement de jeu leur semble troublant. Ils peuvent chercher à comprendre ce que l'enfant ressent ou essaie d'exprimer. L'observation du jeu libre est une occasion de découvrir les centres d'intérêt et les idées des enfants qui ne s'expriment pas verbalement : par exemple, tel enfant exprime ses sensibilités sensorielles en humant ou en touchant les jouets, ou tel enfant manifeste son goût pour l'ordre en alignant minutieusement ou en classant les jouets.

Les études scientifiques portant sur le jeu chez les enfants ont mis en lumière certains défis pour les enseignants. Par exemple, lorsque les enfants dirigent leur jeu sans intervention d'un adulte, des situations et des scénarios d'exclusion et d'accès inéquitable apparaissent parfois (Campbell, 2005). Les éducateurs qui suivent de près les interactions des enfants pendant le jeu peuvent relever les incidents nécessitant une discussion. Les incidents d'exclusion entre les enfants doivent être abordés; les ignorer lance le message que ce type de comportement est permis et acceptable.

Le jeu d'investigation



La grosse maison

Un groupe d'enfants du préscolaire observe la construction d'une copropriété tout près. Agglutinés à la clôture, ils sont captivés par le manège des bétonnières, des excavatrices, des chargeuses frontales et des grues. Connor, trois ans, joue exclusivement avec des véhicules. Assis sur un tricycle, il avance et recule en émettant son grondement habituel. D'autres enfants arrivent en tricycle et se joignent à lui. Plusieurs enfants décident alors d'aller chercher dans le cabanon de gros blocs de construction, des tubes en carton, de grosses boîtes vides et des casques. Les enfants se mettent alors à construire un immeuble qu'ils nomment « la grosse maison ».

Plusieurs jours plus tard, le chantier des enfants compte des structures comportant des blocs, des tubes, des boîtes, des dessins et des panneaux de signalisation écrits. Ils donnent des directives pour les véhicules de construction et des avertissements de danger. Ils distribuent des seaux et des pelles pour transporter le sable dans le carré de sable. De temps à autre, Yasmeen, une éducatrice de la petite enfance, se joint au jeu. Elle pose beaucoup de questions : « Comment l'immeuble tient-il debout? Que font les travailleurs de la construction? »

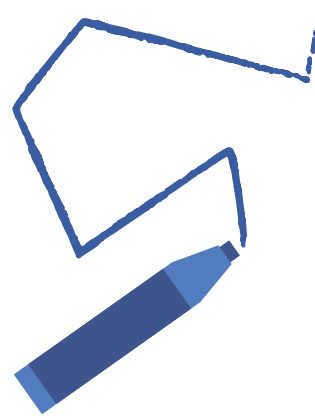
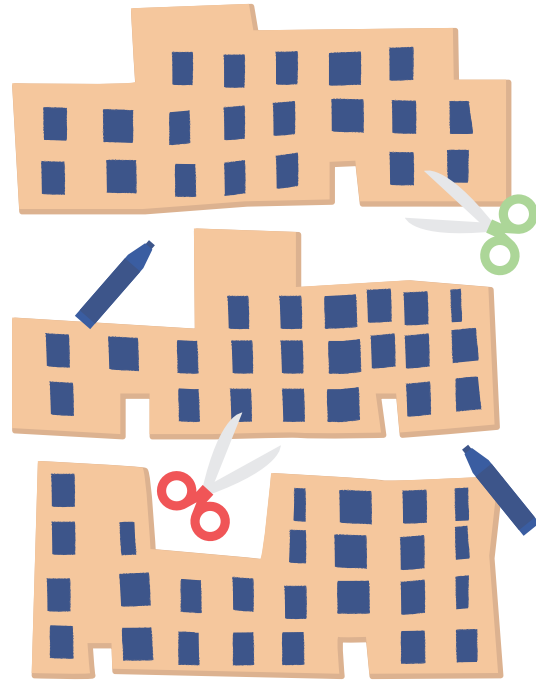
Un jour, Yasmeen décide de prolonger la période de jeu de plein air. Elle apporte de grandes feuilles de papier et les colle sur une table. Elle invite ensuite les enfants à dessiner le chantier de construction. Quatre enfants s'attablent et commencent à dessiner avec les crayons-feutres que Yasmeen a disposés sur la table. Yasmeen les invite à observer le chantier de construction et à réfléchir sur les détails de l'équipement et sur le gros trou dans le sol.

Les enfants posent de plus en plus de questions sur les véhicules de construction et sur les nombreux outils utilisés par les travailleurs. Emily, quatre ans, demande comment l'eau et l'électricité arrivent dans l'immeuble. Yasmine emprunte à la bibliothèque plusieurs livres d'images sur la construction. Elle explique aux enfants qu'elle ne connaît pas toutes les réponses, mais qu'elle peut les aider à trouver des réponses dans le livre.

Hassan suggère d'utiliser Internet à la bibliothèque pour trouver d'autres informations. Plusieurs enfants font des dessins sur le thème de la construction d'immeubles et demandent comment épeler des mots comme « copropriété » et « excavatrice ». Désormais, Yasmine et les enfants prennent des photos du chantier tous les matins et documentent l'avancement des travaux dans un livre qu'ils ont intitulé « La grosse maison ».

La semaine suivante, Yasmine prépare encore une fois la table avec du papier et des crayons-feutres, et invite les enfants à dessiner. Elle remarque que leurs dessins de l'équipement et du chantier de construction sont beaucoup plus détaillés. Yasmine invite Connor à la table en lui proposant de dessiner une chargeuse frontale.

Pendant le jeu de plein air se développe peu à peu une histoire faisant intervenir des travailleurs de la construction et de puissantes machines; Yasmine suggère alors aux enfants d'écrire ensemble le scénario d'une pièce de théâtre. Les enfants fournissent des notes manuscrites et des dessins, qui sont numérisés dans un ordinateur. Les enfants et l'éducatrice préparent ensemble une pièce de théâtre sur la construction d'un immeuble très haut avec beaucoup de salles de jeu, dont une accueillant un énorme château gonflable (adapté de McCain et coll., 2011, p. 49-50).





Les bateaux qui coulent

Dans sa classe de 1^{re} année, Ellie, six ans, joue avec le bac à eau extérieur. Sur une petite table à côté du bac se trouvent plusieurs petits bateaux en plastique et une demi-douzaine de boules de pâte à modeler d'environ 2 cm de diamètre. Ellie jette les boules de pâte à modeler dans l'eau, les regarde couler au fond, puis les retire de l'eau et recommence. Sasha se joint à elle. Elle dépose des bateaux sur l'eau et les pousse pour les faire avancer. Ellie dépose une boule de pâte à modeler sur le plus petit bateau, qui coule. Sasha dépose ensuite une boule sur le plus gros bateau; celui-ci ne coule pas.

Ellie s'interroge : « Pourquoi ce bateau-là flotte-t-il toujours? »

Sasha lui répond : « Parce qu'il est plus gros. Les gros bateaux ne coulent pas, juste les petits. » Ellie dépose alors trois boules dans le plus gros bateau, qui finit par couler.

L'enseignante, qui observait la scène de loin, se joint à Sasha et Ellie. Elle dit : « C'est intéressant. Selon vous, pourquoi il faut seulement une boule pour faire couler le petit bateau, mais trois pour faire couler le gros? »

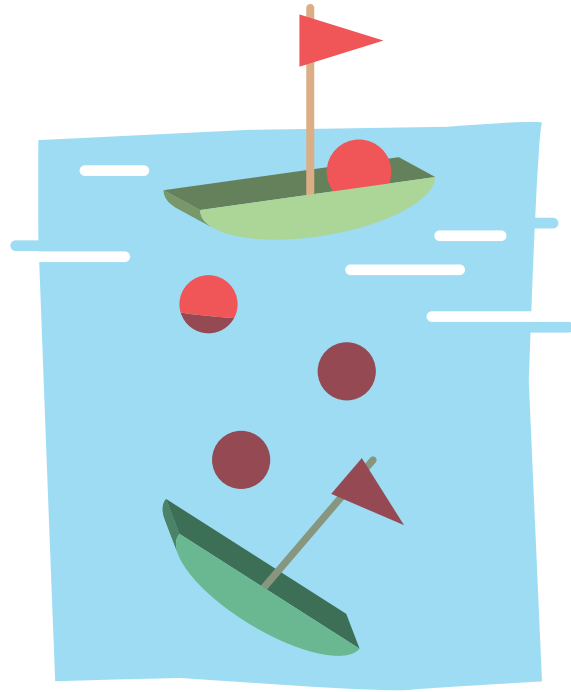
L'investigation signifie chercher délibérément des connaissances, de l'information ou des explications. Une approche d'investigation repose sur la curiosité, sur une ouverture à la perplexité et à la surprise et sur un intérêt pour l'inconnu.

Le jeu d'investigation commence par des investigations amorcées par les enfants, souvent dans la continuité d'un jeu exploratoire où les enfants essaient de comprendre le fonctionnement d'un objet ou d'un processus. Le jeu exploratoire amène les enfants à faire des liens entre les objets, les idées, le sens et l'imagination. Les idées et les questions se muent en une investigation approfondie d'un sujet du monde réel intéressant et motivant pour les enfants. Les éducateurs amorcent la réflexion des enfants et se joignent à l'investigation. Les enfants passent de ce qu'ils connaissent à des concepts plus complexes. Les enfants qui trouvent le sujet intéressant et qui prennent l'initiative pour investiguer par eux-mêmes ont plus de chances de faire des apprentissages approfondis, qu'ils vont retenir.

Le jeu d'investigation est dirigé par l'enfant et guidé par l'éducateur. Les éducateurs mettent l'accent sur ce qui intéresse les enfants. Les compétences de communication et d'observation se développent avec les informations que les enfants acquièrent en devenant des experts dans un domaine. Les enfants qui explorent et font des liens entre les idées passent par un processus de résolution de problèmes et de planification qui les encourage à persévérer et à trouver de nouvelles solutions. Le jeu d'investigation invite les enfants à comprendre les gens, les lieux et les objets qui les entourent.

Le jeu d'investigation peut se dérouler en classe entière ou par petits groupes. Il importe que les éducateurs relèvent les aspects importants pour les enfants dans le jeu. Ils peuvent ainsi proposer des idées, du matériel et de l'équipement et poser des questions qui multiplient les occasions d'apprentissage. Dans le jeu d'investigation, le rôle de l'éducateur est d'offrir un environnement permettant aux enfants de choisir leur propre orientation et leurs propres objectifs d'apprentissage, et de les aider à les approfondir et à les mener jusqu'au bout.

Le jeu exploratoire qui se mue en une investigation faisant intervenir des mesures, l'espace, la perspective et d'autres concepts mathématiques a des effets positifs sur la numératie et la compréhension des mathématiques. Il faut saisir les occasions où les enfants pourraient représenter leurs observations et leurs résultats sur un graphique. La consignation (individuellement ou en groupe) des idées, des expérimentations et des résultats a des effets positifs sur le développement de la littératie chez les enfants (Vossoughi et Bevan, 2014).





Le rôle de l'éducateur

Dans le jeu d'investigation, les éducateurs enrichissent les idées, les théories et les explorations des enfants par des questionnements, des remises en question et des représentations. La capacité de l'éducateur à être parfois un initiateur plutôt qu'un facilitateur est essentielle dans l'apprentissage par le jeu d'investigation. Un facilitateur simplifie le jeu. Un initiateur remet en question et repousse les limites.

Les éducateurs sont à l'affût d'amorces susceptibles de stimuler la résolution de problèmes, la pensée critique, l'innovation, les compétences de communication et les habiletés. Ils encouragent les enfants à essayer quelque chose de nouveau, à persévérer et à trouver des solutions nouvelles. Les éducateurs utilisent des livres de référence et des informations en ligne pour aider les enfants à comprendre les concepts qui émergent du jeu d'investigation.

Les éducateurs encouragent les enfants à échanger leurs apprentissages entre eux au moyen de présentations visuelles ou orales, et à réfléchir sur ce qui pourrait être fait différemment la prochaine fois.

Les éducateurs posent des questions ouvertes et encouragent les enfants à poser des questions en lien avec leur jeu. Les éducateurs peuvent adapter leurs questions et porter attention aux réponses non verbales des enfants ayant un langage verbal limité ou en apprentissage de la langue d'enseignement.

Le jeu collaboratif

La grue

Michaela, une éducatrice du programme Franc départ, remarque qu'Ivan et Lindsey, trois ans, sont très affairés avec les blocs de bois et les blocs Lego dans l'aire de jeu de construction. Ivan aligne plusieurs blocs de bois sur le plancher. Il tente de dresser une haute tour de blocs Lego sur une extrémité de l'alignement de blocs de bois. La tour s'écroule. Après avoir observé ce manège pendant plusieurs minutes, Michaela décide de demander à Ivan et à Lindsey de lui expliquer ce qu'ils font, et pourquoi les blocs s'écroulent.

Michaela demande : « Que fais-tu, Ivan? » Ivan répond : « On construit une très grande grue. » Lindsey ajoute : « Elle va lever le béton pour la tour. » Ivan se tourne vers Michaela et lui demande : « Peux-tu nous aider à faire tenir la grue debout? » Michaela répond : « Bien sûr. De quel côté la grue devrait-elle faire face? »



Ivan répond : « Elle doit faire face au béton », en pointant une pile de petits cailloux près des blocs de bois. Michaela place la tour sur un bloc face aux cailloux. La tour tombe.

Michaela demande : « Pourquoi la tour tombe-t-elle toujours, selon vous? » Ivan répond : « Parce qu'elle n'est pas collée sur le bloc. » Michaela répond : « Alors, comment pourrait-on la coller? » Lindsey s'écrie : « Avec de la colle! »

Michaela dit : « Excellente idée! Mais elle serait toujours collée sur le bloc. Comment fera-t-on pour remettre le bloc sur l'étagère? »

Ivan suggère : « On pourrait utiliser du ruban adhésif. Quand on aura fini, on enlèvera le ruban. »

Michaela répond : « Tu as trouvé une bonne façon de résoudre le problème. On va chercher le ruban. »

Le jeu collaboratif est un jeu dirigé par l'enfant, avec le soutien de l'éducateur. Il tire profit de la joie et de l'exubérance manifestées par les enfants pendant le jeu libre, tout en offrant des occasions d'apprentissage de contenu et de compétences ciblées (Weisberg et Zosh, 2018). Dans le jeu collaboratif, les enfants prennent des décisions, tout en étant guidés par un éducateur pour satisfaire un objectif d'apprentissage précis. Les éducateurs peuvent intervenir en intégrant le jeu. Ils cherchent à tirer profit des occasions d'apprentissage qui se présentent, sans pour autant perturber ou dénaturer le jeu des enfants (Pyle, Deluca et Danniels, 2017).



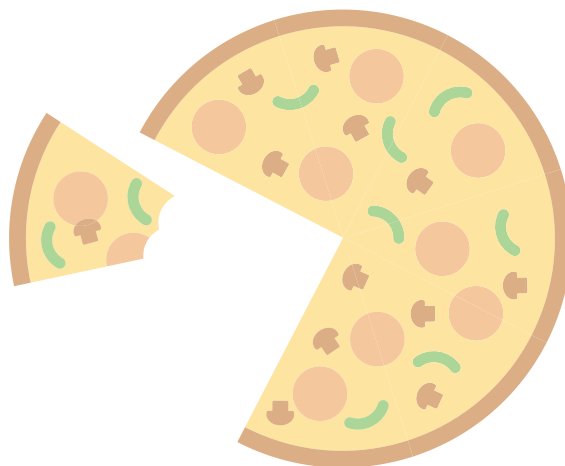
Le restaurant

Azza, Zack et Loti dressent des tables dans le coin maison de la classe de maternelle. « On va faire semblant que c'est un restaurant, dit Loti à ses deux compagnons. On pourra servir des pizzas. » Les trois enfants sortent une panoplie d'accessoires d'une armoire et préparent un comptoir pour la préparation des pizzas. Ils disposent aussi des chaises autour de deux petites tables et mettent de côté le lit de la poupée.

Rachel, leur enseignante, les observe. Alors que le jeu se poursuit, Rachel se souvient que Loti et Azza avaient joué à un jeu d'alphabet la veille. Elles avaient manifesté un intérêt pour les noms et griffonné quelques mots sur des feuilles de papier ligné.

Rachel entre alors dans le restaurant et demande un menu. Azza dit : « Hmm, nous n'avons pas de menu. » Rachel répond : « Aimeriez-vous faire des menus pour votre restaurant? » Les enfants sont enthousiasmés par l'idée. Rachel leur propose d'aller chercher du papier et des crayons-feutres dans le coin à dessin.

Ils décident de prendre des feuilles d'un tableau à feuilles lignées pour faire un grand menu, qu'ils collent au mur de leur restaurant. Rachel leur demande ce qu'il y aura sur le menu. Les enfants décident qu'il y aura trois sortes de pizzas et du lait au chocolat. Rachel écrit en grosses lettres le



nom des pizzas sur le papier, puis leur demande de l'aider à prononcer les lettres. Elle remarque que Loti ne porte attention qu'à la première lettre de chaque mot, tandis que les autres peuvent identifier plusieurs lettres.

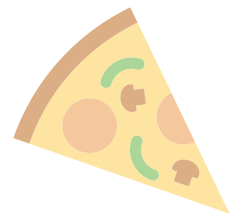
Plus tard dans l'après-midi, le restaurant compte quatre tables, et plusieurs autres enfants se sont joints au jeu, soit comme clients soit comme cuisiniers. Zack et Azza décident de faire des menus individuels sur des feuilles de papier ligné. Rachel s'en aperçoit et se joint à eux, en montrant du doigt le menu affiché. Ensemble, ils préparent quatre petits menus pour les clients en copiant les mots affichés sur le grand menu.

Tomoka entre dans le restaurant. Rachel l'invite à s'attabler à ses côtés. Tomoka comprend la communication verbale, mais s'exprime avec difficulté. Elle est suivie par un orthophoniste depuis peu. Tomoka montre le menu du doigt. Rachel lui répond : « Tu veux savoir ce qu'il y a sur le menu? On va le lire ensemble. »



Les éducateurs intègrent souvent de la sorte des accessoires et du contenu de littératie dans le jeu collaboratif des enfants. Ce faisant, ils échafaudent (ou facilitent) les interactions des enfants par l'imitation, le jeu de rôle ou la conversation pendant le jeu. Le jeu axé sur la littératie enrichit les compétences de littératie des enfants.

Le jeu collaboratif permet aux enfants de partager leurs jeux avec les éducateurs et entre eux. Par la cocréation, les enfants s'instruisent auprès de leurs pairs et des éducateurs.



Le rôle de l'éducateur

Dans le jeu collaboratif, les éducateurs intègrent un objectif d'apprentissage précis dans le jeu, tout en laissant l'initiative du jeu aux enfants. Les éducateurs conçoivent souvent des apprentissages qui incorporent des résultats d'apprentissage ciblés dans le jeu ou qui proposent des idées pour approfondir l'apprentissage.

Les éducateurs peuvent se joindre au jeu d'un enfant seul ou d'un groupe d'enfants, et répondre à l'intérêt manifesté et aux nouvelles idées de chacun. Les éducateurs peuvent intégrer dans le jeu de nouveaux concepts ou contenus qui correspondent aux centres d'intérêt et aux habiletés de résolution de problèmes des enfants ou qui répondent à leurs suggestions.

Les éducateurs peuvent se joindre au jeu sans l'accaparer, et cocréer la trame narrative (Hewes et coll., 2016). Les enfants sont des éléments actifs qui conservent l'initiative du jeu.

Les éducateurs peuvent se joindre au jeu si les enfants les y invitent, à condition de suivre la direction donnée par les enfants. Ils peuvent aussi donner l'exemple en invitant d'autres enfants à se joindre au jeu et en intégrant ceux-ci à la trame narrative en cours.

Les éducateurs reconnaissent et respectent les thèmes de jeu émergents et récurrents des enfants, et intègrent les enfants dans la planification des apprentissages et la préparation de l'environnement de jeu.



L'apprentissage ludique



Le gâteau à la citrouille

Un groupe de cinq enfants inscrits à un programme parascolaire de leur école primaire se rassemble autour d'une table dans la cuisine de l'école. William, l'éducateur qui anime le programme, affiche au mur une recette de gâteau à la citrouille sur une grande feuille de papier. C'est l'automne, et les enfants ont fait dernièrement la visite d'un marché local où ils ont pu voir une grande variété de citrouilles.

William et les enfants lisent la recette ensemble. Sophie, six ans, lit lentement le mot « sucre » et dit : « Je sais où est le sucre. Je vais aller le chercher. »

William demande : « Il nous faut combien de sucre? »

Thomas, sept ans, répond : « Deux tasses et demie, c'est ce que dit la recette », en montrant la recette au mur.

« Exact, commente William. Thomas, on a une tasse à mesurer d'une demi-tasse. Est-ce qu'on peut mesurer deux tasses et demie de sucre avec cette tasse-là? »

Thomas répond : « Oui, il faut mettre trois de cette tasse-là dans le bol. »



William sort une tasse à mesurer d'une tasse et repose la question à Thomas. Sophie dit : « Je pense qu'il faut deux petites tasses pour remplir la grosse tasse. »

Peu à peu, William aide les enfants à mesurer tous les ingrédients, en insistant sur la notion $1/2 + 1/2 = 1$. Une fois le gâteau à la citrouille au four, les enfants passent en revue la recette.

William leur demande d'écrire leur propre recette de gâteau à la citrouille. Il les invite à dessiner chacun des ingrédients pour montrer la quantité nécessaire pour la recette.

Les activités d'apprentissage ludique sont des jeux planifiés qui correspondent aux centres d'intérêt et aux habiletés des enfants et s'articulent autour d'objectifs d'apprentissage précis. Le rôle que joue l'éducateur dans l'orientation du jeu est souvent considéré comme un ingrédient essentiel de l'acquisition des compétences scolaires associées à la numératie et à la littératie (Pyle, Deluca et Danniels, 2017). Les éducateurs préparent l'environnement et l'apprentissage avec l'intention de guider l'exploration des enfants. Ils laissent de l'autonomie aux enfants et font en sorte que l'activité demeure amusante et intéressante. L'apprentissage ludique puise dans la propension naturelle des enfants à apprendre et à explorer. Les enfants laissent leurs centres d'intérêt guider leurs actions, ce qui améliore l'apprentissage (Weisberg et Zosh, 2018).

Les vers de terre

Un groupe d'enfants du préscolaire joue dehors. Il a plu. Le soleil pointe à travers les nuages et les enfants sont ravis d'être en plein air. Plusieurs se mettent à courir sur le terrain adjacent à la garderie. Tim, leur éducateur, parcourt du regard l'aire de jeu. Il s'agenouille aux côtés de Malcolm, trois ans, et d'Oscar, quatre ans, assis dans l'herbe près d'une motte de terre qui deviendra un potager plus tard au printemps. Il décide de les inviter à chercher des vers de terre.

*Tim leur dit : « Savez-vous ce qui vit dans la terre? »
« Des dragons? » répond Oscar.*

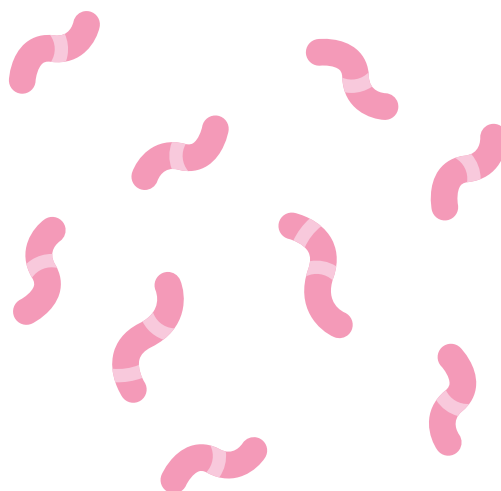
Malcolm fait non de la tête. Tim lance alors : « Eh bien, on va le découvrir », en remettant à chacun une petite bêche.

Malcolm et Oscar se mettent à creuser, et trouvent bientôt des vers qu'ils saisissent avec précaution et déposent dans un petit seau. Fébriles, les deux enfants commentent les mouvements des vers et bombardent Tim de questions : « Qu'est-ce qu'ils mangent? Est-ce que les vers mordent? Où sont les bébés vers? » Tim répond aux questions et poursuit la conversation en posant des questions de son cru. Auparavant, Tim avait lu quelques ressources sur les vers de terre, et prévu de présenter quelques concepts scientifiques sur les êtres vivants en amenant les enfants à découvrir les vers.



Tim a préparé un contenant en plexiglas pour loger les vers. Oscar et Malcolm remplissent le contenant de terre et y déposent précautionneusement les vers. Ils observent les vers s'enfoncer dans la terre.

Tim leur demande : « Selon vous, de quoi ont-ils besoin pour vivre? » Ils décident d'ajouter un peu d'eau dans le contenant, et se demandent s'ils devraient y ajouter aussi de l'herbe. Après que les enfants ont ajouté de l'eau, Tim leur demande d'observer les vers.



Les enfants participent activement à un apprentissage ludique qui les motive et les enthousiasme par rapport à leur propre apprentissage et à leur propre milieu. Les enfants et les éducateurs discutent de la participation de l'enfant au processus d'apprentissage. Ils discutent des objectifs d'apprentissage visés, et l'enfant est invité à faire le suivi de son apprentissage. Les enfants qui font un suivi de leur propre apprentissage et qui réfléchissent sur leurs progrès dans l'acquisition de compétences apprennent aussi à se représenter comme des apprenants compétents et confiants.

Les enfants qui évaluent leurs réalisations, qui se fixent de nouveaux objectifs et qui adaptent leur apprentissage cultivent leurs compétences métacognitives. L'auto-évaluation est un aspect important de l'acquisition des compétences essentielles.



Les éducateurs ont à leur disposition plusieurs programmes d'études fondés sur des données probantes proposant des plans et des stratégies d'apprentissage ludique, par exemple :

- ♦ *Tools of the Mind* (Bodrova et Leong, 2007) propose une approche systémique d'intervention dans le jeu destinée à stimuler l'apprentissage intentionnel et autodirigé chez les jeunes enfants. Les auteurs soutiennent que le jeu qui est pratiqué dans un grand nombre de milieux préscolaires et primaires ne répond pas à la définition d'un jeu mature, en raison d'une diminution de la médiation des adultes dans le jeu de faire semblant. Dans *Tools of the Mind*, les enseignants renforcent la maîtrise de soi en montrant différents rôles dans le cadre d'un jeu de faire semblant et en aidant les enfants à anticiper la suite des événements. Cette intervention a des effets positifs sur le développement de la maîtrise de soi qui se répercutent sur la réussite précoce de l'enfant en littératie et en mathématiques.
- ♦ *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) enseigne la maîtrise de soi, la conscience émotionnelle, les compétences de résolution de conflits, les compétences de résolution de problèmes sociaux et la prise de décision responsable. Il s'adresse aux enfants du primaire (Bierman et coll., 2010). Les problèmes sont considérés comme un aspect normal de la vie qu'il n'est pas toujours possible d'éviter. Certains problèmes sont même souhaitables, comme avoir à choisir une saveur de crème glacée ou la destination des prochaines vacances. Le programme propose aux enseignants des scénarios qui exposent un problème et qui amènent les enfants à résoudre le problème ensemble. Les enfants apprennent les 11 étapes de résolution d'un problème et s'exercent à les appliquer avec un scénario.

Étapes de la résolution de problèmes

1. ARRÊTE et REPRENDS TON CALME
2. Cerne le PROBLÈME (recueille beaucoup d'information)
3. Nomme les ÉMOTIONS (les tiennes et celles des autres)
4. Fixe-toi un OBJECTIF
5. Pense à plusieurs SOLUTIONS
6. Pense aux CONSÉQUENCES (ce qui pourrait arriver)
7. Choisis la MEILLEURE solution (évalue toutes les solutions)
8. Prépare un bon PLAN (pense aux obstacles possibles)
9. ESSAIE ton plan
10. ÉVALUE – Est-ce que ça a fonctionné?
11. Si nécessaire, ESSAIE ENCORE

Le rôle de l'éducateur

Par l'apprentissage ludique, les éducateurs visent des compétences ciblées dans le cadre d'une activité incorporant les scénarios de jeu et les centres d'intérêt des enfants. Les éducateurs cherchent à intégrer l'apprentissage de compétences précises dans le cadre de jeux structurés.

Les éducateurs réservent du temps et préparent un espace pour un apprentissage planifié qui sollicite activement chaque enfant dans le but de lui inculquer la compétence visée. Pour arriver à solliciter chaque enfant, les éducateurs peuvent utiliser des leçons s'adressant à différents types d'apprenants ou encore des activités corporelles globales. Souvent, les enfants sont en petits groupes facilitant les échanges entre les pairs et avec l'éducateur.

Les éducateurs observent les enfants après une activité d'apprentissage ludique dans le but de noter s'ils ont incorporé du vocabulaire, du contenu, des idées ou des concepts dans leur jeu libre.

Les jeux d'apprentissage



Apprendre à sauter à la corde

Le programme parascolaire du centre récréatif est populaire auprès des enfants de 1^{re} et 2^e année.

Aujourd'hui, trois garçons et une fille jouent au basketball, deux filles sautent à la corde et deux garçons jouent au « bailees » (un jeu inventé où il faut lancer un ballon en caoutchouc contre le mur de l'école et l'attraper sans qu'il rebondisse au sol, le plus grand nombre de fois possible).

Isabel, la surveillante, balaie l'environnement du regard, dénombrant automatiquement les enfants pour s'assurer que les 20 présents à 15 h 15 sont toujours dans l'aire de jeu. Elle note également l'activité et les mouvements corporels de chacun.

Comme bien d'autres enfants qui éprouvent des difficultés de motricité, Zoe, sept ans, déteste les activités de plein air, à l'école ou au parascolaire. En classe, elle affiche une confiance tranquille par rapport à ses habiletés, mais, une fois dehors, elle est très consciente que ses capacités physiques sont inférieures à celles de la plupart de ses pairs. Elle attend qu'on l'invite à sauter à la corde et subit l'humiliation chaque fois qu'elle rate un saut ou que personne ne l'invite à se joindre au jeu. Mais cette année, les choses vont changer. En septembre, Isabel a remarqué que Zoe avait de la difficulté à se joindre aux jeux de saut à la corde et elle a décidé de lui offrir un encadrement pour qu'elle améliore ses habiletés. Elle a demandé à une élève de 6^e année, experte en saut à la corde, d'entraîner Zoe. Quatre mois et bien des entraînements matinaux plus tard, Zoe commence à maîtriser ces habiletés. Son sourire en dit long sur sa fierté.

Un jeu d'apprentissage possède des règles visant un apprentissage précis. La structure du jeu ne vient pas de l'enfant. Les jeux d'apprentissage sont une mise en situation pour l'introduction et la consolidation de compétences en littératie, en numératie et en investigation, de connaissances générales ou d'habiletés physiques précises. Les enfants qui prennent part à des jeux avec règles apprennent à attendre leur tour, à partager et à résoudre des différends entre eux.

La ligne des nombres

Idris, quatre ans, entre dans la prématernelle avec sa tante. Il se précipite vers la table, où un nouveau jeu est installé. Il s'exclame : « Ma tante, regarde! Les glands que j'ai apportés hier sont dans le jeu. »

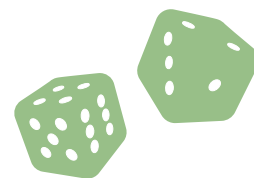
Un jeu d'alignement de nombres a été préparé sur la table pour trois personnes. Chaque joueur dispose de plusieurs glands. Chacun à son tour, les enfants lancent un gros dé, puis placent le nombre de glands correspondant sur leur ligne de nombres, qui est une rangée de carrés numérotés de un à dix. Après un certain temps, Emmanuel, l'éducateur, ajoute des glands et élargit le jeu en prolongeant les lignes de nombres.

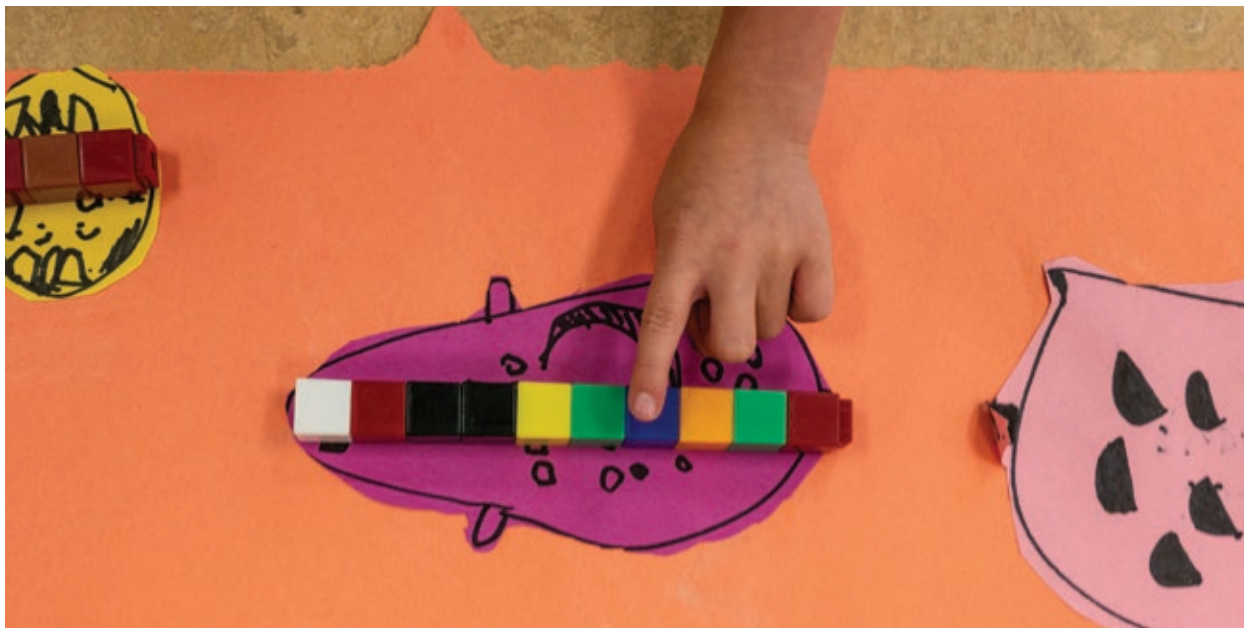


Idris s'assoit et lance le dé. Le dé tombe sur le deux. Idris place un gland sur le un et un gland sur le deux. Il relance le dé, et obtient un trois.

Il place trois glands à la suite des deux autres sur sa ligne de nombres. Emmanuel l'observe et lui demande : « Alors, à quel nombre es-tu rendu? » Idris sourit et compte jusqu'à cinq à partir du premier carré. Emmanuel, en souriant et en opinant de la tête, observe et note la compréhension des nombres d'Idris.

Les jeux d'apprentissage motivent l'enfant à apprendre et l'aident à acquérir du contenu scolaire intégré au jeu. Les jeux de nombres linéaires et les jeux de cartes participent à l'acquisition des fondements mathématiques et des compétences de numératie. Les jeux peuvent être organisés de manière à encourager systématiquement la compréhension des mathématiques et les premières compétences de lecture. Les jeux de nombres linéaires (comme les serpents et les échelles) sont très efficaces pour aider les enfants à saisir la notion de nombre et pour aborder des concepts mathématiques. Les enfants qui s'adonnent à un jeu de société entre pairs ou avec un éducateur acquièrent une aisance en comparaison de nombres, en estimation de lignes de nombres, en décompte et en identification numérique. Les aspects ludiques et intéressants des jeux d'apprentissage, ainsi que les concepts clés du sens des nombres, aident les élèves à approfondir leurs compétences en mathématiques.





C'est le jeu

À la garderie, trois enfants attablés s'adonnent à un jeu basé sur des concepts de couleur. Joseph, cinq ans, saisit le paquet de cartes et commence à y chercher la couleur rose, qui lui permettrait d'avancer de plusieurs cases sur le plateau de jeu et de s'approcher de la ligne d'arrivée.

Isha, cinq ans, prend la parole : « Tu ne peux pas faire ça. Il faut prendre la première carte sur le dessus du paquet, sinon ce n'est pas juste. »

Joseph répond : « Mais la dernière fois, j'ai eu une carte blanche et il a fallu que je recule, ce n'était pas juste non plus. »

« Mais c'est le jeu. Si j'avais eu une carte blanche, j'aurais reculé moi aussi. C'est le jeu », explique calmement Isha.

Pour les enfants d'âge primaire, il est important que les règles soient équitables. Les enfants qui apprennent des jeux structurés font l'expérience de règles équitables pour tous les joueurs. Apprendre à attendre son tour commence dès la petite enfance, souvent avec des jeux de type « Coucou! ». Les enfants plus âgés apprennent que les règles doivent être respectées, même si le résultat n'est pas celui qu'ils auraient espéré.

Les jeux d'apprentissage deviennent de plus en plus complexes au fur et à mesure que les enfants acquièrent des compétences. Les enfants commencent à s'intéresser aux jeux organisés avec des pairs vers l'âge de quatre ou cinq ans. Cet intérêt grandit jusqu'à la phase intermédiaire de l'enfance. Chez les enfants plus âgés, la pensée logique et la socialisation rendent possible la pratique de jeux plus complexes. Le jeu d'apprentissage est souvent la forme prédominante de jeu à la phase intermédiaire de l'enfance.

Le principal élément organisateur dans un jeu de société est l'ensemble des règles qui guident le comportement du groupe. Certains jeux font intervenir deux concurrents ou plus, sont basés sur la compétition et comportent des critères convenus à l'avance pour désigner un gagnant.

Dans d'autres jeux, les participants doivent coopérer pour gagner. Les enfants utilisent les jeux avec souplesse pour répondre à des impératifs sociaux et intellectuels.

Les jeux procurent aux enfants des activités et des objectifs communs qui développent leur capacité à collaborer et leur sens de responsabilité sociale. Les jeux demandent parfois de l'empathie et la prise en compte du point de vue de l'autre. Cette prise de perspective est essentielle à la capacité de l'enfant à faire preuve de responsabilité sociale. Les enfants capables de prise de perspective sont plus enclins à manifester une conscience collective dans leurs réactions aux événements en classe et à l'école. Les jeux coopératifs apprennent aux enfants à s'entendre, à contribuer au collectif en classe ou dans la cour de récréation et à résoudre des conflits et des problèmes. Réaliser un objectif partagé avec d'autres personnes demande de la collaboration.

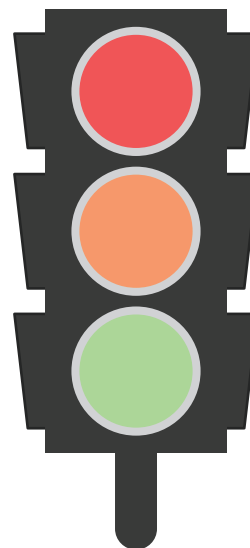
Les enfants mettent en œuvre des stratégies et des compétences de raisonnement dans des jeux de stratégie comme les dames ou les échecs. Les joueurs doivent équilibrer l'offensive et la défensive. Ce type de jeu développe la compétence de pensée critique qui aide à résoudre des problèmes complexes ou à choisir parmi plusieurs actions possibles.

L'accès aisé à une quantité sans précédent d'information nécessite une capacité à analyser et à évaluer l'information, ainsi que des habiletés de résolution de problèmes pour l'utiliser efficacement.

Les jeux d'apprentissage peuvent être conçus pour stimuler l'apprentissage socio-émotionnel. Plusieurs programmes pédagogiques incorporent des stratégies d'apprentissage par le jeu dans le but d'inculquer aux enfants des compétences de maîtrise de soi, en particulier celles associées à la mémoire à court terme, à l'attention et la souplesse intellectuelle.

Certaines études scientifiques pointent vers des avenues prometteuses, dont :

- ♦ Les jeux d'apprentissage classiques :
McClelland et Cameron (2012) ont constaté que certains jeux classiques demandant aux enfants de suivre des directives et d'attendre leur tour ont un effet positif sur la maîtrise de soi et, plus tard, sur la littératie et la numératie. Ces jeux classiques sont 1-2-3 soleil, Jean dit, devine ce que je vois et la cache-cache. On peut rendre les jeux plus difficiles en leur ajoutant des règles qui demandent à l'enfant d'aiguiser son attention ou de suivre de nouvelles instructions qui lui demandent de faire le contraire de ce qu'il fait d'habitude. Par exemple, s'abstenir de faire le geste quand le joueur dit « Jean dit ». Ces jeux demandent aux enfants de focaliser leur attention et de se souvenir des règles (mémoire à court terme). Ils développent également la capacité des enfants à s'entendre. Le jeu de la cache-cache est un autre jeu avec règles qui exerce la maîtrise de soi, car l'enfant doit attendre discrètement jusqu'à ce qu'il soit découvert. Les jeux de rôles dans lesquels les enfants font semblant d'être quelqu'un d'autre pendant une longue période procurent aux enfants l'occasion de réfléchir à leurs choix.



- ♦ Les jeux de mouvement incorporent les habiletés motrices fondamentales : équilibre, locomotion et coordination. On pourrait compter parmi les jeux d'équilibre des postures de yoga comme le poirier, ou encore l'imitation de démarches d'animaux comme le sautillerment d'un lapin ou les ondulations d'un serpent. Tous ces mouvements amènent l'enfant à exercer ses habiletés motrices. Le jeu du lancer de sacs de pois demande des habiletés de jet et de coordination. *Appetite to Play* (Child Health BC, 2017) propose des informations sur les jeux d'activité physique.
- ♦ MindUP (Scholastic Teaching Resources, 2011) est un programme complet fondé sur des données probantes qui s'articule autour de 15 leçons ou jeux structurés favorisant l'apprentissage socio-émotionnel et la réussite scolaire. MindUP est basé sur des routines de base axées sur la focalisation de l'attention et la réduction du stress par la respiration profonde et l'écoute attentive. Le programme contient des enseignements sur le cerveau et son fonctionnement qui amènent les enfants à réfléchir sur leur propre esprit et leurs propres comportements et ceux des autres. MindUP préconise l'attention envers soi-même et les autres, l'acceptation des différences et la capacité de chaque membre de la communauté à croire en tant qu'être humain et apprenant.

Et les jeux vidéo? Les parents, les éducateurs et les chercheurs sont divisés sur les effets positifs et négatifs des jeux électroniques sur l'apprentissage et le bien-être des enfants. L'une des préoccupations premières est le nombre d'heures passées devant un écran par les enfants chaque jour. On s'inquiète de l'érosion de l'activité physique et des interactions avec les pairs chez les enfants. En revanche, certains jeux électroniques sont conçus pour aider l'enfant à acquérir des compétences de littératie et de numératie, à améliorer son attention, à se souvenir de directives, à ignorer les distractions et à maîtriser ses réactions impulsives.

Le rôle de l'éducateur

Les éducateurs qui planifient des jeux d'apprentissage visent des compétences précises adaptées à l'enfant ou au groupe d'enfants, généralement en lien avec la numératie et la littératie, la motricité ou l'apprentissage socio-émotionnel. Ce sont les éducateurs qui structurent les jeux, mais les enfants peuvent participer à l'adaptation des règles.

Les éducateurs ciblent des résultats d'apprentissage correspondant au niveau de l'individu ou du groupe. Ils mettent l'enfant au défi de repousser les limites de ses compétences de réflexion, de langage, socio-émotionnelles et motrices, sans toutefois en demander plus que ce que l'enfant peut savoir ou faire avec une assistance.

Les jeux sont conçus de manière à permettre aux éducateurs d'observer aisément l'apprentissage d'habiletés précises et de préparer un suivi en conséquence.

Les éducateurs peuvent subdiviser les directives du jeu en petites étapes ou offrir des aide-mémoire visuels qui aident les enfants à se concentrer sur une étape ou un élément d'information à la fois.

Les pratiques d'apprentissage axé sur l'inclusion

Lève le pied bien haut

Asher, sept ans, a reçu un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) à l'âge de quatre ans. Il est inscrit à l'école primaire de son quartier. Asher a toujours de la difficulté à focaliser son attention, en particulier durant les activités d'apprentissage de la lecture ou de l'arithmétique. Katherine, son éducatrice, a appris à lui faire prendre conscience de ses sensations physiques par des jeux simples de mouvement et de musique.

Aujourd'hui, Asher parle aux autres enfants qui travaillent silencieusement deux par deux à la table de lecture. Katherine invite Asher dans un coin de la pièce équipé d'un tapis, d'un lecteur de CD et d'un grand miroir sur le mur.

Rien n'est affiché sur les murs, le mobilier ou l'équipement. Katherine allume le lecteur CD et fait faire quelques pas de danse simples à Asher.

« Lève le pied bien haut, dit Katherine en mimant le geste, et fais-le sauter de haut en bas. » Asher suit les directions de Katherine.

Au début, Asher semble mal à l'aise; ses mouvements sont rigides et saccadés. La voix de Katherine est douce et calme, elle s'exprime lentement. Ses mouvements sont également lents et amples. Asher se calme et ses mouvements deviennent plus fluides. Après quelques pièces de musique et pas de danse, Katherine demande à Asher : « Comment te sens-tu dans ton corps, Asher? »



En augmentant sa conscience physique, Asher se sent plus calme et est plus à même de concentrer son attention et de se joindre aux autres enfants à la table de lecture.

Les milieux d'apprentissage de la petite enfance accueillent de plus en plus d'enfants ayant des besoins particuliers. De solides bases en pratiques d'apprentissage axé sur l'inclusion sont devenues essentielles. Sachant que les classes axées sur l'inclusion présentent des avantages pour tous les enfants, avec ou sans handicap (Buysse, Goldman, et Skinner, 2002), les éducateurs souhaitent accueillir une diversité d'apprenants. Ils peuvent toutefois éprouver des difficultés à communiquer au sujet des différences d'apprentissage, à stimuler les enfants ayant des besoins particuliers ou à inculquer des compétences de base. Le jeu permet aux éducateurs qui accueillent une diversité d'apprenants d'aller puiser dans les centres d'intérêt des enfants et la mobilisation entre pairs.

Cette tâche peut être difficile si l'enfant présente un retard dans les compétences sociales et émotionnelles ou a peu de centres d'intérêt. Les enfants ayant des besoins particuliers peuvent jouer d'une manière différente de leurs amis. Une partie du rôle de l'éducateur est d'interpréter et d'élargir le jeu pour favoriser le développement de compétences. Par mimétisme, les enfants se mettent à interpréter et à élargir le jeu eux aussi, créant une activité d'apprentissage plus naturelle et observationnelle entre amis (Terpestra et Tamura, 2008).

Les parents affirment que se faire des amis est une priorité de leurs jeunes enfants dans les milieux d'apprentissage pour la petite enfance et les écoles. L'un des effets positifs de l'inclusion est le développement de liens d'amitié et de soutien dans la communauté pour les enfants et leur famille. Il est possible d'amplifier cet effet en mettant l'accent sur l'amitié dans le cadre du jeu. Les éducateurs peuvent, par exemple, appairer des enfants partageant les mêmes passions, choisir du matériel donnant la chance à tous les enfants de montrer leurs forces aux autres et adopter et préconiser un comportement bienfaisant. Avec un peu de pratique, il devient facile d'intégrer des stratégies d'inclusion dans le jeu quotidien.



La recherche nous apprend qu'une collaboration précoce et fréquente entre les familles et les éducateurs se traduit par un apprentissage positif pour les jeunes enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers et leurs pairs (Division for Early Childhood, 2014). Les éducateurs peuvent se préparer à travailler auprès de tous les enfants en consultant les familles au sujet des interactions et des soutiens pour les enfants ayant des besoins particuliers. Le recours aux réseaux de soutien professionnel est un moyen efficace pour les éducateurs d'acquérir des connaissances et d'améliorer leur pratique (Artman-Meeker et Hemmeter, 2013).

Le rôle de l'éducateur

Les éducateurs peuvent jouer un plus grand rôle dans le soutien aux enfants ayant des besoins particuliers, surtout durant la période où ceux-ci développent des compétences et des relations dans un nouveau contexte. Les éducateurs peuvent créer des conditions permettant à tous les enfants de démontrer et de développer leurs habiletés et leurs centres d'intérêt. Dans certains cas, des adaptations à l'environnement physique ou social sont nécessaires. Dans d'autres, les éducateurs facilitent l'intégration au jeu libre des enfants qui, sans soutien, seraient laissés à eux-mêmes.

Les éducateurs s'intéressent aux passions des enfants et trouvent des manières d'entretenir leur intérêt, leur fascination et leur motivation pour l'apprentissage.

Les éducateurs aident des groupes diversifiés d'enfants à jouer ensemble en récompensant la persévérance, en démontrant de nouvelles habiletés, en interprétant les comportements, en misant sur les forces des enfants et en s'ouvrant au jeu.

En se fondant sur leurs observations et leurs évaluations, les éducateurs planifient les activités de jeu de chaque enfant, y compris ceux qui ont des retards de langage ou des difficultés d'apprentissage.

Les éducateurs s'assurent que l'accès aux activités de jeu ou aux activités libres n'est pas restreint par le comportement ou la réussite scolaire.

Les éducateurs discutent avec les enfants et réfléchissent avec eux sur leur apprentissage. Les enfants sont encouragés à poser des questions et à échanger leurs idées sur les activités, leurs centres d'intérêt et les sujets qu'ils souhaitent aborder.



L'observation, le suivi et la documentation du jeu des enfants

Dans le présent manuel, le rôle de l'éducateur est mis en évidence dans le continuum de l'apprentissage par le jeu dans tous les milieux où évoluent les enfants de trois à huit ans (du préscolaire à la 3^e année). Le jeu est un moment d'apprentissage précieux pour les enfants et les éducateurs qui peut maximiser les aspects « savoir » et « faire » de l'apprentissage.

L'observation, le suivi et la documentation du jeu des enfants sont des outils efficaces pour les éducateurs qui travaillent avec de jeunes enfants dans divers contextes. Les stratégies varient selon l'éducateur, le milieu et le groupe d'enfants. Un groupe préscolaire en garderie est un contexte très différent d'un programme récréatif parascolaire pour les enfants de six à huit ans. Un programme Franc départ, qui accueille différents groupes d'enfants chaque jour, diffère d'une classe de 2^e année qui accueille des élèves de sept ans qui fréquentent l'école régulièrement toute l'année scolaire. Le parcours professionnel et l'expérience des éducateurs sont tout aussi diversifiés.

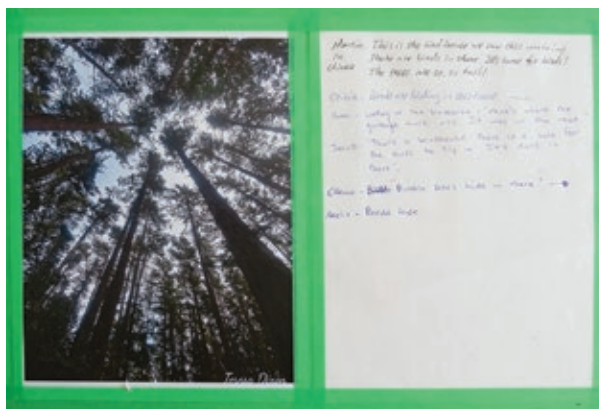
L'observation

Les éducateurs observent attentivement le jeu des enfants dans le but de mieux connaître chaque individu. Un éducateur qui observe les enfants demeure alerte, fait un suivi rapproché, écoute attentivement, prend des notes et conserve une description précise et détaillée de ses observations. L'éducateur note ce que fait chaque enfant, ce qui est dit et le vocabulaire employé. Les enfants sont-ils motivés? Manifestent-ils de la joie et de la satisfaction dans leur jeu? Le jeu est-il continu, intense? Comment les enfants jouent-ils ensemble? Certains enfants préfèrent-ils jouer seuls, deux par deux ou en groupe? Quels adultes participent au jeu?



Le suivi

Le suivi consiste à comparer les observations avec les attentes ou les résultats d'apprentissage espérés. Le suivi du jeu des enfants permet à l'éducateur de fournir de l'information et de la rétroaction aux enfants, aux autres éducateurs et aux familles. La prise des présences et la prise de notes sur les types de jeux pratiqués par chaque enfant font partie du suivi. Un bon moyen d'évaluer une compétence est d'observer l'enfant s'adonner à un jeu d'apprentissage qui sollicite cette compétence.



La narration pédagogique

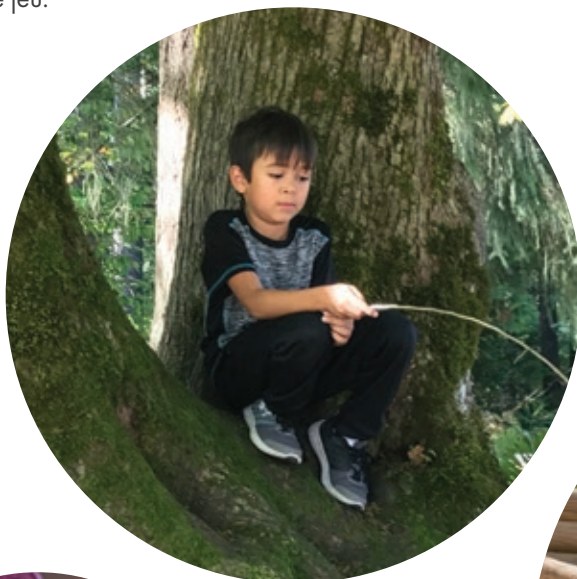
La narration pédagogique est un processus qui consiste à observer le jeu des enfants, à documenter celui-ci au moyen de photos, de notes, de productions artistiques ou de vidéos, puis à faire une réflexion sur ces informations (Stacey, 2015). L'affichage de photos sur un mur ou de vidéos sur un support numérique, accompagnés d'une courte description, équivaut à une documentation. Pour que la documentation devienne une narration pédagogique, l'éducateur doit faire une réflexion sur les informations recueillies et les interpréter dans le but de déterminer quel type d'apprentissage a eu lieu, comment agir avec tel enfant ou tel groupe, ou encore quelles autres occasions de jeu pourraient être proposées.



Conclusion

Le jeu revêt des formes multiples. Il peut être bruyant, désordonné, loufoque, évolutif, ou bien calme et délicat. La recherche a démontré que le jeu sous toutes ses formes occupe une place centrale dans tous les aspects du développement des jeunes enfants. En tant qu'éducateur ou parent, votre rôle de soutien dans le jeu des enfants évolue dans un continuum. De facilitateur au départ, il se mue peu à peu en un rôle d'initiateur.

Ce manuel a été rédigé dans le but d'établir le bien-fondé du jeu à la maison, à la garderie, à l'école et dans tous les milieux où les enfants et les adultes interagissent. Nous vous invitons à consulter souvent *À vous de jouer* pour y trouver, en tant que parent ou éducateur, des défis qui vous amèneront à repousser vos limites dans vos activités de jeu et à remettre en question vos connaissances en matière de jeu.



Bibliographie

- Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J. et Tenenbaum, H.R. (2011). « Does discovery-based instruction enhance learning? » *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, n° 1, p. 1-18.
- Allen, L. et Kelly, B., éd. (2015). *Transforming the Workforce for children birth through age 8*. Washington, DC : National Research Council.
- Anderson, D., Comay, J. et Chiarotto, L. (2017). *Natural curiosity*. Toronto, Ontario : Eric Jackman Institute of Child Study, OISE, University of Toronto.
- Archer, C. et Siraj, I. (2015). *Encouraging physical development through movement play*. Londres : Sage.
- Archer, C. et Siraj, I. (2017). *Movement environment rating scale (MOVERS) for 2–6-year-olds*. Provision. Londres, R.-U. : IOE Press, Trentham Books.
- Artman-Meeker, K. M. et Hemmeter, M. L. (2013). « Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices », *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 33, p. 112-123.
- Asante, S. (2002). *What is inclusion?* Toronto : Inclusion Press.
- Barros, R., Silver, E. et Stein, R. (février 2009). « School recess and group classroom behaviour », *Pediatrics*, vol. 123, n° 2, p. 431-436.
- Baumer, S., Ferholt, B. et Lecusay, R. (2005). « Promoting narrative competence through adult—child joint pretense », *Cognitive Development*, vol. 20, p. 576-590.
- Bergen, D. et Williams, E. (2008). *Differing childhood play experiences of young adults compared to earlier young adult cohorts have implications for physical, social, and academic development*. Affiche présentée à l'Association for Psychological Sciences Conference, Chicago, Illinois.
- Berk LE. Le rôle du jeu de simulation dans le développement de l'autorégulation. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <http://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/le-role-du-jeu-de-simulation-dans-le-developpement-de>. Publié : Janvier 2018. Consulté le 7 février 2020.
- Bierman, K.L., Coie, J.D., Dodge, K.A., Greenberg, M.T., Lochman, J.E., McMahon, R.J. et Pinderhughes, E. (2010). « The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 78, n° 2, p. 156-168.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. 2^e éd. Upper Saddle River, N.-J. : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Broadhead, R. et Burt, A. (2012). *Understanding young children's learning through play: Building playful pedagogies*. N.-Y. : Routledge.
- Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, N.-Y. : Avery, Penguin Group.

- Brussoni, M. (2017). « Why kids need risk, fear and excitement in play », *The Conversation Canada*.
Source : <https://theconversation.com/why-kids-need-risk-fear-and-excitement-in-play-81450>
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E.B.H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M. et Tremblay, M.S. (2015). « What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A Systematic Review », *Int. J. Environ. Res. Public Health*, vol. 12, p. 6423-6454.
- Buyse, V., Goldman, B. D. et Skinner, M. L. (2002). « Setting effects on children friendship formation among young children with and without disabilities », *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 24, p. 169-183.
- Campbell, J. (2005). *Everyday learning about talking*. Canberra, ACT : Early Childhood Australia.
- Carlson, F. (2018). « Big body play: Why something so scary is so good for children », [Présentation PowerPoint].
Source : https://www.earlychildhoodwebinars.com/wp-content/uploads/2018/02/Slides-3-per-page_Big-Body-Play-02_07_2018.pdf
- Child Health BC. (2017). *Appetite to play*. Victoria, C.-B. : Gouvernement de la C.-B.
- Cleve, J. et Cole-Hamilton, I. (2012). *A literature review on the effects of a lack of play on children's lives*. Londres, R.-U. : Play England.
- Collins, K. (2018). Présentation au Summer Institute, George Brown College, Toronto.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Ce que nous avons retenu : Les principes de la vérité et de la réconciliation*. Source : <http://www.trc.ca/assets/pdf/Principes%20de%20la%20verite%20et%20de%20la%20reconciliation.pdf>
- Council on School Health. (2013). « The crucial role of recess in school », *Pediatrics*, vol. 131, n° 1, p. 183-188.
- Diamond, A. et Lee, K. (2011). « Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old », *Science*, vol. 333. no 6045, p. 959-964.
- Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures. (2017). Source : <https://csepguidelines.ca/fr/>
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC Recommended Practices*. Source : Site Web de la DEC : <http://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>.
- Dockett, S., Griebner, W. et Perry, B. (éd.) (2017). *Families and transition to school. International perspectives on early childhood education and development*. Suisse : Springer International Publishing.
- Duckworth, K., Akerman, R., McGregor, A., Salter, E. et Vorhaus, J. (2009). *Self regulation: A review of literature*. (Report 33). Londres : Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Elkind D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Cambridge, Mass. : Da Capo Press.
- First Nations Education Steering Committee. (2012). *First People's Principles of Learning*. Source : <http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2015/09/PUB-LFP-POSTER-Principles-of-Learning-First-Peoples-poster-11-x17.pdf>

- Fuchs, L., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. et Owen, R. (2003). « Enhancing third-grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies », *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, p. 306-315.
- Hassinger-Das B, Zosh JM, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. Jouer pour apprendre les mathématiques. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <http://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/jouer-pour-apprendre-les-mathematiques>. Publié : Février 2018. Consulté le 7 février 2020.
- Hemmeter, M. L. et Grisham-Brown, J. (1997). « Developing children's language skills in inclusive early childhood classrooms », *Dimensions of Early Childhood*, vol. 25, n° 3, p. 6-13.
- Hewes J. (2014). « Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education », *Children*, vol. 1, n° 3, p. 280-301. Source : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27417480>.
- Hewes, J., Whitty, P., Aamot, B., Schay, E., Sbbald, J. et Ursulia, K. (2016). « Frozen », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n° 3. Source : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2089>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. et Levine, S. (2002). « Language input and child syntax », *Cognitive Psychology*, vol. 45, p. 337-374.
- Lester, S. et Russell, W. (2008). *Play for change*. Londres : National Children's Bureau.
- Martlew, J., Ellis, S., Stephen, C. et Ellis, J. (2010). « Teacher and child talk in active learning and whole-class contexts: some implications for children from economically less advantaged home backgrounds », *Literacy*, vol. 44, n° 1, p. 12-19.
- McCain, M., Mustard, F. et McCuaig, K. (2011). *Early years study 3*. Toronto, Ontario : Atkinson Centre, OISE
- McCain, M., Mustard, F. et Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2*. Toronto, Ontario : Council for Early Childhood Development.
- McClelland, M. M. et Cameron, C. E. (2012). « Self-Regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures », *Child Development Perspectives*, vol. 6, n° 2, p. 136-142.
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2000). *Le programme du primaire : Cadre d'enseignement*. Source : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/resources/primary_prog_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2016). Glossaire de termes associés aux programmes d'études. Source : <https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/Glossaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2019). Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique. Source : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/fr_early_learning_framework.pdf
- Moyles, J. (2010). « Play: The powerful means of learning in the early years », dans S. Smidt, éd. *Key Issues in Early Years Education*, N.-Y. : Routledge.

- Murnane, R., Sawhill, I. et Snow, C. (2012). « Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue », *The Future of Children*, vol. 22, n° 2.
- Oberle, E. et Schonert-Reichl, K. (2017). « Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools », dans J.L. Matson, éd. *Handbook of Social Behavior and Skills in Children, Autism and Child Psychopathology Series*, p. 175-194.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Paris : Publications de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2017). *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Paris : OCDE.
Source : <https://www.oecd.org/fr/publications/petite-enfance-grands-defis-v-9789264300620-fr.htm>
- ParticipACTION. (2015). Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION : Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque.
Source : <https://www.rcpem.com/participation/garder-enfants-a-interieur-plus-grand-risque>
- Pascal, C. (2009). *Our best future in mind*. Toronto, Ontario : gouvernement de l'Ontario.
- Pellis SM, Pellis VC. Les bagarres ludiques au cours de la petite enfance et leur rôle dans la prévention de l'agressivité chronique. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Tremblay RE, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <http://www.enfant-encyclopedie.com/agressivite-agression/selon-experts/les-bagarres-ludiques-au-cours-de-la-petite-enfance-et-leur-role>. Publié : Janvier 2012. Consulté le 7 février 2020.
- Pellis, S. et Pellis, V. (2009). *The playful brain: Venturing to the limits of neuroscience*. Oxford : Oneworld Publications.
- Pyle A. Trouver une approche holistique de l'apprentissage par le jeu : commentaire. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <http://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/trouver-une-approche-holistique-de-l-apprentissage-par-le-jeu>. Publié : Mai 2018. Consulté le 7 février 2020.
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). « A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play », *Early Education and Development*, vol. 28, n° 3, p. 274-289.
- Pyle, A., DeLuca, C. et Danniels, E. (mai 2017). « A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education », *Review of Education*. Source : <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., Widman, S. et Holding, A. (2010). « Three decades in: Priming for meta-analysis in play-literacy research », *Journal of Early Literacy Learning*, vol. 10, p. 55-96.
- Sandseter, E. (2011). « Children's risky play from an evolutionary perspective », *Evolutionary Psychology*, vol. 9, p. 257-284.
- Scholastic Teaching Resources. (2011). *The MindUP Curriculum: Grades PreK-2*. The Hawn Foundation.
- Shanker, S. (2012). *Clearly Focused and Learning*. Toronto, Ontario : Pearson.

- Sirai, I., Kingston, D. et Melhuish, T. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care*. Londres, R.-U. : IOE Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, N.-Y. : John Wiley & Sons.
- Stacey, S., (2015). *Pedagogical documentation in early childhood: Sharing children's learning and teachers' thinking*. St. Paul, Minn. : Redleaf Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2009). « Effective Pre-School and Primary Education 3 - 11 (EPPE 3 - 11) », *Final report from the primary phase: Pre-school, school, and family influences on children's development during key stage 2 (age 7-11)*. Londres, R.-U. : Institute of Education, University of London.
- Terpestra, J. et Tamura, R. (2008). « Effective social interaction strategies for inclusive settings », *Early Childhood Education Journal*, vol. 35, p. 405-411.
- Thomas, E. (2009). « Les enfants canadiens de neuf ans à l'école », *Série de documents de recherche sur les enfants et les jeunes*. Ottawa, Ont. : Statistique Canada.
- Tremblay, M. (2018). Discours liminaire au symposium annuel de la B.C. Recreation and Parks Association, Vancouver, C.-B.
- Vossoughi, S. et Bevan, B. (2014). *Making and tinkering: A review of the literature*. National Research Council Committee on Out of School Time STEM. Source : https://www.researchgate.net/profile/Shirin_Vossoughi/publication/305725173_Making_and_Tinkering_A_Review_of_the_Literature/links/579d19e008ae80bf6ea48669.pdf
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Weisberg DS, Zosh JM. Comment le jeu dirigé favorise l'apprentissage des jeunes enfants. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <http://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/comment-le-jeu-dirige-favorise-lapprentissage-des-jeunes>. Publié : Février 2018. Consulté le 7 février 2020.



ISBN 978-0-7726-7801-0



Ministère de
l'Éducation