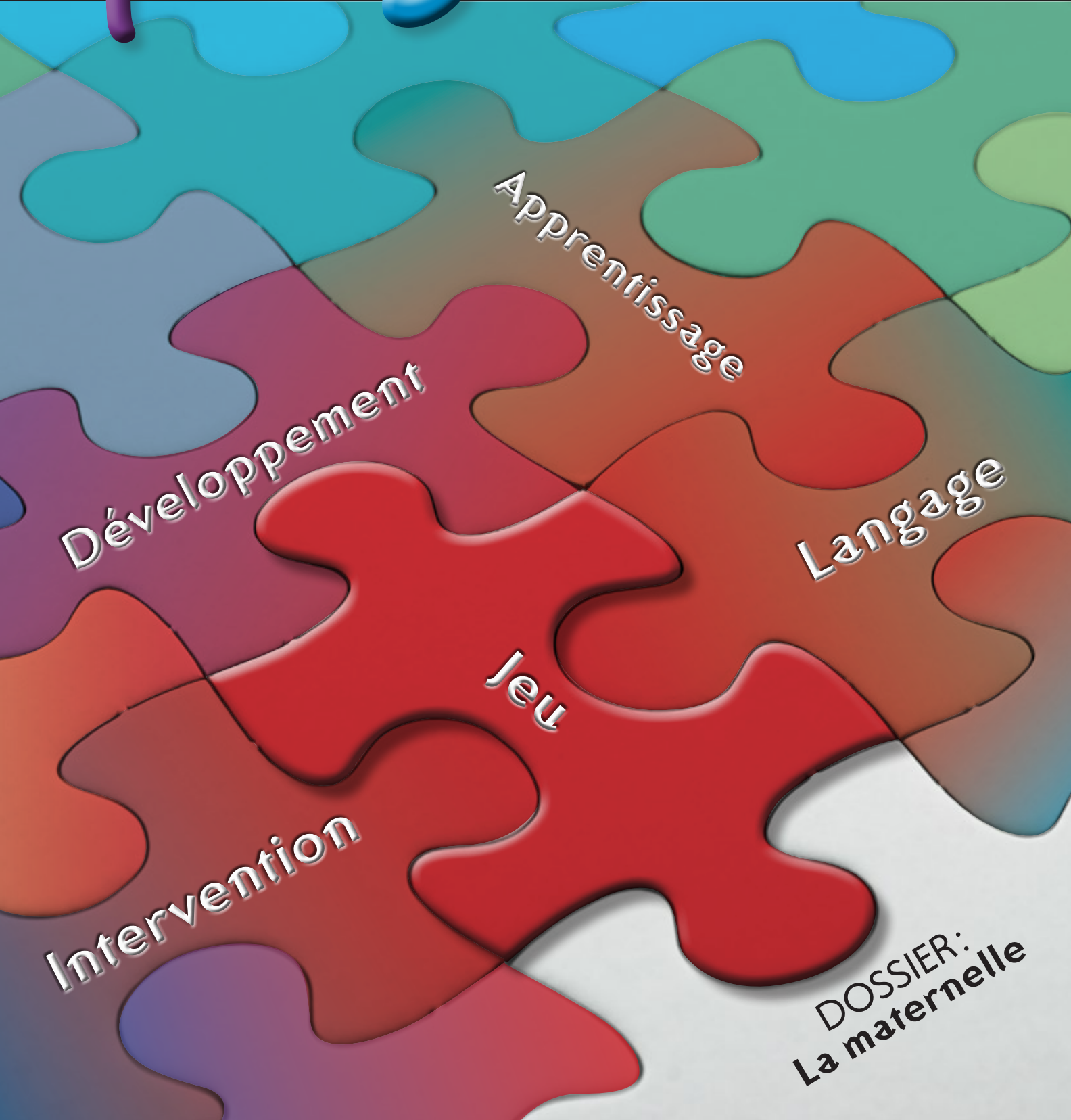


REVUE TRIMESTRIELLE DE L'ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC

Revue

préscolaire

Vol. 50, n° 2 / printemps 2012



Développement

Apprentissage

Langage

Jeu

Intervention

DOSSIER:
La maternelle

Le jeu et la réussite éducative¹

1 Ce texte est une version modifiée du document *Le jeu, facteur et prédicteur de réussite scolaire* produit en février 2010. Il résulte d'une fusion de ce dernier avec des extraits d'un deuxième document sur *Comment les enfants apprennent le mieux* (non publié).

Anne Gillain-Maufette

Conseillère pédagogique indépendante,
région de l'Outaouais

Comment favoriser la réussite scolaire dès le préscolaire?

Par le jeu de qualité

On s'interroge beaucoup en ce moment sur les façons de « préparer les enfants à l'école », d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre. On se questionne sur les méthodes, stratégies à adopter, particulièrement pour les enfants dits à risques.

L'enseignement didactique formel systématique en grand groupe est une des solutions que certains privilégient depuis quelques années, même au préscolaire: l'enseignement systématique et séquentiel de la conscience phonologique, de la lettre du jour, de l'alphabet, des chiffres... fait de plus en plus partie du curriculum au préscolaire (en CPE et en maternelle). Le matériel didactique remplace de plus en plus le matériel traditionnel qu'on trouvait au préscolaire (coin maison, blocs...) et le temps consacré au jeu rétrécit constamment au profit d'activités plus dirigées que les enseignantes tentent de garder un peu ludiques.

Mais qu'en est-il vraiment de l'efficacité à long terme de ce type de pédagogie? Quelles sont les capacités, attitudes et compétences nécessaires à la réussite scolaire? Le lecteur sera peut-être surpris de constater que non seulement l'enseignement en grand groupe ne porte pas les fruits escomptés, mais qu'il peut aussi être nuisible.

La notion de *readiness* (être prêt pour l'école) est sur toutes les lèvres (parents, éducateurs, administrateurs). Mais ce que l'adaptation à l'école nécessite est différent de ce qu'on en pense bien souvent. Il en va de même pour les habiletés fondamentales, gages de réussite et de persévérance scolaire.

Définition de la maturité scolaire²

La plupart des recherches (surtout effectuées aux États-Unis) établissent certaines qualités de développement nécessaires pour une bonne adaptation au primaire.

La maturité scolaire consiste en un ensemble d'acquis qui font que l'enfant est **prêt à développer** certaines compétences et habiletés particulières faisant partie des exigences des programmes de l'école primaire (suivre des consignes, faire preuve de raisonnement, faire montre d'habileté de lecture, effectuer des tâches de façon indépendante).

Le U.S. National Education Goals Panel soutient que la maturité scolaire comporte cinq dimensions:

- le bien-être physique et développement moteur (C1);
- le développement social et affectif (C2, C3);
- l'usage du langage (C4);
- la cognition (C5, C6);
- les connaissances générales (C5)³.

On remarquera que ces dimensions correspondent aux compétences visées dans le programme du préscolaire (identifiées par les mentions C1 à C6 mises entre parenthèses dans le paragraphe précédent). On notera aussi que le jeu est un des moyens les plus puissants pour développer ces aspects du développement.

Définition de la réussite scolaire⁴

La définition de la réussite scolaire va au-delà des résultats de l'enfant dans les disciplines inscrites au programme et des tests qui mesurent les progrès scolaires. En effet, elle inclut une idée plus large de l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire.

2 Centre pour le développement des jeunes enfants, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. 2009.

3 Love et Raikes dans Gary W. Ladd, *Habiletés nécessaires à l'entrée à l'école: préparer les enfants à la transition entre le préscolaire et le primaire*, 2005.

4 Centre pour le développement des jeunes enfants, *op. cit.*



Photo : Eric Bergevin, Entre quatre yeux

Un enfant est considéré comme réussissant à l'école quand il développe une attitude positive envers l'école et les apprentissages, tisse des liens sociaux positifs avec les enseignants et ses pairs, vit des émotions positives plutôt que de l'anxiété ou de la solitude, participe aux activités de la classe, fait preuve d'un engagement, progresse et obtient de bons résultats scolaires. Cette vision reconnaît l'enfant dans sa globalité de même que l'importance des attitudes et des facteurs relationnels, émotifs, cognitifs, en plus des progrès scolaires⁵.

Les facteurs de réussite scolaire

L'ensemble des recherches sur la réussite scolaire indique que celle-ci est assurée principalement par : la capacité d'autorégulation de l'apprenant, ses habiletés sociales, ses capacités d'expression et de raisonnement.

Le document *Crisis in the Kindergarten* fait un portrait de ce qui se passe dans les maternelles aux États-Unis où des méthodes d'enseignement didactiques – dont l'efficacité à long terme n'est pas prouvée et les inconvénients identifiés – ont remplacé la pédagogie par le jeu qui pourtant s'est révélée, selon toutes les recherches inventoriées par ce groupe, la plus performante pour assurer la maturité, la persévérance et la réussite scolaire.

1. L'ÉTUDE DE HIGH SCOPE⁶

Le jeu est un très bon indicateur de réussite scolaire, à la fois en prélecture et écriture, ainsi qu'en langage, l'expression dramatique ayant l'impact le plus significatif⁷.

Le succès scolaire

Selon les recherches de High Scope, le succès scolaire mesuré à l'âge de sept ans (dans quinze pays différents) est lié à **quatre facteurs** des programmes préscolaires :

- beaucoup d'activités choisies librement par les enfants ;
- très peu d'activités d'enseignement dirigées en grand groupe ;
- des matériaux de qualité ;
- des enseignantes ayant un haut niveau de formation avec spécialisation au préscolaire.

Ce sont les enfants ayant fréquenté des milieux où ils peuvent jouer, faire davantage de choix et prendre des décisions qui ont les meilleurs résultats.

5 Adapté de M. J. Cox, *Transition vers l'école*, 2004.

6 E. Miller et J. Almon, *Crisis in the kindergarten; Why children need to play in school*, College Park, MD: Alliance for Childhood, 2009.

7 Pelligrini dans E. F. Zigler, D. G. Singer, S. T. Bishop-Joseph, *Children's play: The roots of reading*, Washington, D.C: Zero to Three Press, 2004.

Le langage

Le langage oral est le meilleur prédicteur de la réussite scolaire future, et dans le jeu, les enfants ont des occasions multiples d'échanger et de communiquer à leur plus haut niveau.

Le langage des enfants était meilleur dans les programmes où les activités de libre choix étaient prédominantes. En effet, on apprend à s'exprimer en échangeant et les programmes où jeux et projets sont dominants permettent davantage d'interactions.

L'autorégulation

Une bonne autorégulation est un meilleur indicateur de succès à l'école que le quotient intellectuel. Le jeu de faire semblant en petits groupes joue un rôle critique dans le développement de l'autorégulation.

Plus l'activité prévue par l'enseignante devient structurée, moins l'enfant apprend à se discipliner lui-même.

Les performances cognitives

Moins les enfants passent de temps en grand groupe, plus leurs performances cognitives s'améliorent. La qualité et la variété du matériel ont une influence sur lesdites performances. Le progrès des enfants peut être ralenti si on propose des expériences scolaires et formelles en grand groupe trop tôt.

Les activités qui contribuent le plus au succès scolaire sont:

- le jeu dramatique (coopératif en petits groupes avec matériaux de types variés);
- les activités d'expression;
- les activités de motricité globale et fine;
- les activités d'arts plastiques;
- les activités musicales.

Les activités qui contribuent le moins au succès scolaire sont:

- les activités pré « scolaires »;
- les routines de soin;
- les activités sociales organisées en grand groupe.

2. D'AUTRES RECHERCHES

Si les chercheurs s'entendent sur l'importance de l'autorégulation (mentale et comportementale) dans l'apprentissage et sur celle du jeu dans l'acquisition de cette fonction, certains d'entre eux précisent et insistent sur certaines habiletés particulières à développer qui favorisent l'apprentissage.

Les fonctions exécutives⁸

On parle beaucoup aussi du rôle majeur des « fonctions exécutives » (dont l'autorégulation émotionnelle et comportementale) dans la maturité et la réussite scolaire. Il s'agit d'un ensemble d'habiletés cognitives qui contrôlent et régulent d'autres habiletés et comportements: initier et arrêter des actions, surveiller et changer un comportement, planifier un comportement dans une nouvelle situation, anticiper les résultats et conséquences d'une action, s'adapter aux situations changeantes, avoir une habileté à former des concepts et à penser de façon abstraite.

Des indices de bon fonctionnement des fonctions exécutives sont: la capacité à planifier, à gérer son temps, à s'organiser dans l'espace, à être capable de considérer deux choses en même temps, à inclure ses connaissances antérieures dans les discussions, à s'engager dans la dynamique d'un groupe, à évaluer des idées, à réfléchir sur son travail, à changer d'idée en cours de route et faire les corrections nécessaires, à demander de l'aide, à attendre pour parler si nécessaire, à rechercher plus d'information que strictement nécessaire, à se rappeler, à s'organiser, à élaborer des stratégies, à se concentrer.

Habits of the mind

D'autres auteurs soulignent l'importance de certaines dispositions mentales clés qui font qu'on adopte plus facilement certains outils et stratégies favorisant l'apprentissage. Costa et Kallick en définissent seize, contre huit pour l'équipe de Project Zero à Harvard⁹.

S'engager et persister, imaginer, observer, réfléchir, se dépasser et explorer, communiquer clairement et de façon précise, écouter avec empathie et comprendre les autres, gérer son impulsivité, utiliser tous ses sens pour accumuler l'information, créer et innover, essayer d'une autre manière, regarder les choses autrement (flexibilité), réagir avec émerveillement, avoir du plaisir à chercher une solution, réfléchir sur sa pensée (métacognition), prendre des risques, s'aventurer, rechercher l'exactitude et la précision, trouver la meilleure solution possible, avoir de l'humour (rire un peu), poser des questions, avoir une indépendance de pensée mais savoir apprendre des autres, appliquer les

8 National Center for Learning Disabilities, *Executive functions fact sheet*, 2005: http://www.nldline.com/xf_fact_sheet.htm

9 Human Resources and Skills Development Canada, *Zero to Six: The basis of school readiness*, 1997: <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/sdc/pkrf/publications/1997-002557/page04.shtml>; A. Costa, B. Kallick (Eds.), *Discovering & exploring habits of mind*, Alexandria, VA: ASCD, 2000; Project Zero, *Studio thinking framework; Eight habits of the mind*, Harvard Graduate School of Education, 2010.



Photo : Éric Bergevin, Entre quatre yeux

connaissances antérieures aux nouvelles situations (utiliser ce qu'on sait), rester ouvert à de nouveaux apprentissages, apprendre de nos expériences sont autant d'aptitudes/attitudes fondamentales à développer.

En observant et en étudiant les apports du jeu à l'apprentissage, on pourra se rendre compte et se convaincre que le jeu de qualité est un des moyens à privilégier pour aider les enfants à développer toutes ces qualités et compétences jugées nécessaires au succès scolaire.

La Alliance for Childhood dans son document *Crisis in the Kindergarten*¹⁰ vient renforcer cette position. Dans ce recueil de textes, l'équipe inventorie un ensemble de recherches sur les méthodes d'apprentissage en maternelle et leurs effets. Les conclusions de cette analyse: effets négatifs ou nuls à long terme des méthodes formelles qui pourtant prennent de plus en plus de place, effet à long terme positif d'une pédagogie qui favorise le jeu de qualité non seulement dans le parcours scolaire, mais dans celui de vie. Ces auteurs présentent aussi des mises en garde à l'égard des résultats de certaines études où les méthodes didactiques peuvent paraître efficaces. En effet, de telles conclusions peuvent être trompeuses, en raison notamment de l'étroitesse de ce que mesurent ces

études, du moment où les enfants ont été évalués, du type d'évaluation et de la durée éphémère de ces résultats (*fadeout*).

Il ne faudrait pas penser que les programmes favorisant l'exploration, la découverte et la recherche n'encouragent pas l'émergence de la lecture et de l'écriture ou la compréhension de concepts mathématiques et que les enseignantes ne soutiennent pas de façon concrète le développement des enfants dans ces domaines. Mais, dans ces contextes, elles les aident à construire leurs compétences à partir de leurs acquis, en tenant compte de leur zone proximale de développement et leurs intérêts, garantissant ainsi le maintien de leur motivation.

Il y a de nombreux recoupements dans les priorités identifiées par les différents chercheurs/auteurs cités. Tous insistent sur la primauté du développement d'habiletés mentales et du contrôle des comportements (plutôt qu'une priorité sur les contenus) dans la formation de la personne et comme facteur de réussite. Et le jeu (et les projets) exerce aussi un rôle essentiel dans le développement des habiletés scolaires¹¹.

Les désavantages de l'enseignement systématique formel en grand groupe trop tôt¹²

L'accent mis sur l'enseignement systématique formel en grand groupe et la performance peut nuire aux enfants. Un tel enseignement ne développe pas les capacités à prendre des décisions, à planifier, à interagir avec les adultes et autres enfants. Il rend les enfants passifs et moins enclins à poursuivre par eux-mêmes leurs apprentissages.

Une expérience directe, concrète sera toujours plus riche qu'une information de seconde main. Les exercices photocopiés par exemple nuisent au développement mathématique au préscolaire et en première année¹³. Les enfants ont besoin de temps pour expérimenter, répéter des expériences, discuter avec leurs pairs, clarifier leurs idées et assimiler. Ils ont aussi besoin d'activités pratiques nombreuses et variées. Il est à noter que dans leurs jeux, les enfants passent 46 % de leur temps en explorations mathématiques: classer, ordonner, séquencer, comparer des dimensions et quantités, compter, reconnaître et nommer des formes¹⁴.

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 C. Kamii. *Number in preschool and kindergarten*, Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1992.

14 K. Hirsh-Pasek, M. Michnick Golinkof, *Why Play = Learning*, 2008.

10 E. Miller, *op. cit.*



Photo : Éric Bergevin, Entre quatre yeux

Des chercheurs ont constaté que plus l'apprentissage est dirigé, moins les enfants vont réussir (prédicteur négatif) en mathématique et en expression langagière¹⁵. Pour sa part, Hirsh-Pasek¹⁶ souligne que les programmes de type scolaire ont des conséquences sociales et affectives inattendues: les enfants s'entendent moins bien entre eux, se sentent moins à l'aise à l'école, démontrent plus d'hyperactivité et d'agressivité. L'étude de Hart et collab. avance de son côté que les enfants se laissent aussi distraire davantage, montrent moins de bonne volonté à suivre des directives et démontrent des attitudes moins prosociales¹⁷.

Par ailleurs, les exigences de l'enseignement formel font que certains enfants vont ressentir, en tout début de vie scolaire, une impression d'échec ou seront même étiquetés comme ayant des problèmes de comportements ou d'apprentissages (ce qui a des conséquences à vie sur leur estime de soi et sur leurs familles) alors que ce sont les pratiques qui sont inappropriées à leur stade de développement¹⁸. Certains seront peut-être appelés à redoubler, ce qui fragilise leurs chances de persévérance scolaire¹⁹.

15 *Project Construct* dans R. De Vries, *What does research on constructivist education tell us about effective schooling*, The Iowa Academy of Education, 2002.

16 *Project Zero*, *op. cit.*

17 Hart et collab., (1993) dans E. F. Zigler, *op. cit.*

18 E. Miller, *op. cit.*

19 *Ibid.*

L'étude de Marcon²⁰ qui a suivi des enfants jusqu'en quatrième année a montré que les classes riches en activités, et en particulier en jeux, mises de l'avant par les enfants étaient beaucoup plus efficaces pour les jeunes de milieux moins favorisés.

La perte (ou le rétrécissement) du jeu au préscolaire fait que l'enfant est privé de ce moyen unique d'établir de solides fondements pour développer des concepts sur les plans cognitif, social et émotionnel²¹.

Le recours grandissant à l'enseignement de type didactique est contre-productif²². Ironiquement, plus le préscolaire – dans un effort pour préparer les enfants pour le primaire – ressemble à l'école traditionnelle, moins il est efficace à assurer les capacités nécessaires à la réussite scolaire²³! En effet, il est clair dans toute la littérature sur l'enfant et l'apprentissage que la pédagogie par le jeu de qualité, dans un contexte socioconstructiviste, est un des piliers de la maturité et de la réussite scolaire, puisqu'elle soutient le développement socioémotionnel des enfants et leur succès scolaire, tout en attisant leur désir d'apprendre²⁴ en préservant leur enfance et en les outillant pour l'avenir.

Le lien entre le jeu et le développement global des enfants et la réussite scolaire est irréfutable²⁵. On pourra, en se basant sur ces études récentes, affirmer avec confiance, en paraphrasant le titre d'un article de journal récent:

« Si vous voulez qu'ils aillent à Harvard : favorisez le jeu. »

20 *Ibid.*

21 *Project Zero*, *op. cit.*

22 E. F. Zigler, *op. cit.*

23 K. Hirsh-Pasek, *op. cit.*

24 Reggio Children, *The wonder of learning. The hundred languages of children*, Reggio Emilia, Italie, 2011.

25 E. F. Zigler, *op. cit.*