



Encyclopédie
sur le développement
des jeunes enfants



Jeu

Mise à jour : Juin 2013

Éditeur au développement du thème :

Peter K. Smith, Ph.D., Goldsmiths, University of London, Royaume-Uni

Table des matières

Synthèse	4
Apprendre en jouant PETER K. SMITH, PH.D., ANTHONY PELLEGRINI, PH.D., JUIN 2013	7
Jouer et apprendre INGRID PRAMLING SAMUELSSON, PH.D., NIKLAS PRAMLING, PH.D., JUIN 2013	12
Combats ludiques et jouets de guerre chez les jeunes enfants JENNIFER L. HART, M.D., MICHELLE T. TANNOCK, PH.D., JUIN 2013	17
Le jeu et le contexte culturel YUMI GOSSO, PH.D., ANA MARIA ALMEIDA CARVALHO, PH.D., JUIN 2012	22
Jeu et limitation fonctionnelle VICKII B. JENVEY, B.A., M.D., PH.D., JUIN 2013	28
Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce JAMES F. CHRISTIE, PH.D., KATHLEEN A. ROSKOS, PH.D., JUIN 2013	34
Thérapie par le jeu CINDY DELL CLARK, PH.D., JUIN 2013	40
Pédagogie par le jeu et univers de jeu SONJA BAUMER, PH.D., JUIN 2013	45
Jeu : commentaires sur Smith et Pellegrini, Christie et Roskos, Samuelsson et Pramling, Baumer, Hart et Tannock, Gosso et Carvalho, Clark et Jenvey JAMES E. JOHNSON, PH.D., MICHAEL PATTE, PH.D., JUIN 2013	49

Thème financé par



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation

Synthèse

Est-ce important?

Le jeu constitue une activité spontanée, volontaire, amusante et flexible qui fait appel au corps, aux objets et aux symboles ainsi qu'aux liens entre eux. Contrairement aux jeux, le « comportement lié au jeu » est moins organisé et est généralement adopté pour le plaisir (c'est-à-dire que le processus est plus important que les objectifs ou les résultats). Reconnu comme un phénomène universel, le jeu constitue un droit légitime de l'enfance et tous les enfants devraient pouvoir l'exercer. Les jeunes enfants allouent de 3 % à 20 % de leur temps et de leur énergie à jouer et les jeunes des milieux aisés, encore plus. Bien que le jeu représente un aspect important de la vie des enfants qui entraîne des avantages à court, à moyen et à long terme, les facteurs culturels ont une influence sur les possibilités que les enfants ont de pouvoir jouer librement de diverses façons. Au cours de la dernière décennie, les activités récréatives ont de plus en plus laissé place aux instructions éducatives, surtout dans les sociétés modernes et urbaines. De plus, les inquiétudes des parents à l'égard de la sécurité limitent les possibilités que les enfants ont de prendre part à des activités amusantes et créatives. Dans le même ordre d'idées, la hausse des jouets commerciaux et des développements technologiques de l'industrie du jouet a entraîné des comportements liés au jeu plus sédentaires et moins sains chez les enfants. Malgré tout, le jeu doit faire partie intégrante de l'éducation des jeunes enfants et le temps qui y est consacré ne devrait pas être réduit et éliminé subitement au profit de l'apprentissage. Le jeu permet aux enfants de développer leurs aptitudes avant d'apprendre à lire et à écrire, leurs aptitudes de résolution de problèmes et leur concentration, mais il génère également des expériences d'apprentissage social et il aide les enfants à exprimer le stress et les problèmes potentiels.

Que savons-nous?

Tout au long des années préscolaires, les jeunes enfants jouent à différents jeux, notamment des jeux sociaux, parallèles, impliquant des objets, sociodramatiques et locomoteurs. La fréquence et le type de jeu varient selon l'âge, la maturité cognitive, le développement physique et le contexte culturel de l'enfant. Par exemple, les enfants ayant des limitations physiques, intellectuelles et linguistiques adoptent des comportements liés au jeu, mais ils peuvent éprouver des difficultés à jouer à certains jeux et nécessiter ainsi une plus grande supervision de la part des parents, comparativement aux enfants qui grandissent normalement.

Le jeu social est généralement le premier type de jeu auquel les jeunes enfants participent. Le jeu social est caractérisé par des interactions amusantes avec les parents (jusqu'à l'âge de 2 ans) ou d'autres enfants (dès l'âge de 2 ans). Bien qu'ils soient entourés d'autres jeunes de leur âge, les enfants âgés de 2 à 3 ans jouent habituellement côte à côte sans trop interagir entre eux (à savoir, des jeux parallèles). Au fur et à mesure que leurs aptitudes cognitives se développent, notamment leur habileté à imaginer, à imiter et à comprendre les croyances et les intentions des autres, les enfants commencent à prendre part à des jeux sociodramatiques. En interagissant avec des pairs du même âge, les enfants développent leur pensée narrative, leurs aptitudes de résolution de problèmes (p. ex., quand ils négocient les rôles à jouer) et une compréhension générale des

modules d'une histoire. À peu près au même moment, les jeux physiques et locomoteurs sont aussi de plus en plus fréquents. Bien que les jeux locomoteurs comprennent généralement la course et l'escalade, les combats ludiques sont très courants, surtout chez les garçons âgés de 3 à 6 ans. Contrairement à la croyance populaire, les combats ludiques n'ont pas pour but de blesser intentionnellement sur le plan émotionnel ou physique, même s'ils peuvent sembler réels. En fait, pendant le primaire, uniquement environ 1 % des combats ludiques deviennent des agressions physiques graves. Néanmoins, les répercussions de tels jeux sont particulièrement inquiétantes chez les enfants qui adoptent un comportement antisocial et qui font moins preuve d'empathie, auquel cas, la supervision est justifiée.

De plus, selon les enfants, le contexte culturel influe sur la fréquence, le type et l'aire de jeu. Bien que le jeu renferme des éléments universels que l'on retrouve dans toutes les cultures (p. ex., jeux et activités traditionnels et préférences à l'égard des jeux axés sur le genre), il comprend également certaines différences. Par exemple, les enfants qui vivent dans des milieux ruraux s'adonnent généralement plus à des jeux libres et ont accès à de plus grandes aires de jeu. À l'inverse, les adultes doivent superviser plus souvent les enfants qui jouent dans les milieux urbains pour des raisons de sécurité. Dans le même ordre d'idées, les cultures ne considèrent pas le jeu de la même façon et elles y réagissent différemment. Certains adultes s'abstiennent de jouer, car le jeu représente une activité spontanée pour les enfants, tandis que d'autres favorisent l'importance du jeu structuré pour promouvoir le développement cognitif, social et émotionnel des enfants.

Selon les fervents du jeu pédagogique, certaines aptitudes et connaissances des enfants devraient être développées et c'est pourquoi le jeu doit comporter des objectifs jusqu'à un certain point. Playworlds (univers de jeu) est un exemple de pratique éducative où les enfants et les adultes interprètent une histoire pour enfants grâce aux arts visuels et plastiques, aux jeux de simulation et à la narration orale. Ces activités très engageantes encouragent les capacités de lecture et d'écriture des enfants, de même que l'intérêt dans les livres et la lecture, sans imposer une autorité et une hiérarchie parentales.

Que peut-on faire?

Si le jeu est lié au développement scolaire et social des enfants, les enseignants, les parents et les thérapeutes sont invités à enrichir leurs connaissances sur les différentes techniques, de façon à aider les enfants à développer leurs aptitudes pour le jeu. Toutefois, afin d'adopter des pratiques exemplaires, il serait justifié de faire d'autres recherches portant sur le jeu de grande qualité.

La documentation axée sur le jeu recommande la création d'environnements de jeu qui stimulent et encouragent l'apprentissage des enfants. Selon le type de jeu, les chercheurs suggèrent de fournir des jouets qui améliorent les aspects suivants chez les enfants :

- La coordination motrice (p. ex., des structures d'escalade qui mettent au défi);
- La créativité (p. ex., des cubes, de la peinture, de l'argile, de la pâte à modeler);
- Les aptitudes mathématiques (p. ex., le jeu de société de serpents et échelles – estimation, dénombrement et identification numérale);
- Les aptitudes du langage et de la lecture (p. ex., des lettres en plastique, des jeux de rime, dresser des listes de courses, des livres de chevet et des jouets pour simuler).

D'autres recommandations ont été formulées afin d'améliorer les capacités d'alphabétisation chez les enfants. Les chercheurs suggèrent que créer des environnements axés sur la lecture et l'écriture, comme un « vrai restaurant » avec des tables, des menus, des porte-noms, des crayons et des blocs-notes, permet d'améliorer les capacités de lecture et d'écriture pendant la petite enfance. On encourage également les éducateurs à adopter une méthode axée sur l'enfant qui porte non seulement sur le développement des capacités de lecture et d'écriture, mais également sur la créativité, l'imagination, la persévérance et l'attitude positive envers la lecture. Les enseignants et les éducateurs devraient établir un lien entre ce que les activités amusantes et le programme pédagogique peuvent apporter afin que les enfants puissent comprendre que jouer leur permet de mettre en pratique et de renforcer ce qu'ils ont appris en classe. Toutefois, les éducateurs devraient s'assurer qu'un programme pédagogique axé sur l'apprentissage par le jeu comprend des activités que les enfants, pas seulement les enseignants, considèrent comme amusantes. La plupart des experts s'entendent pour dire qu'une méthode équilibrée comprenant des périodes de jeux libres et des jeux structurés ou guidés devrait être mise de l'avant. En effet, les spécialistes encouragent les adultes à laisser de l'espace aux enfants durant les périodes de jeu, qu'ils aient des limitations ou non, afin de leur permettre de s'exprimer et de développer leur indépendance. Enfin, ils encouragent les parents dont les enfants souffrent de problèmes socioémotionnels à suivre une thérapie par le jeu (thérapie par le jeu filial) pour développer une compréhension empathique et une implication réceptive au cours des périodes de jeu.

Apprendre en jouant

¹Peter K. Smith, Ph.D., ²Anthony Pellegrini, Ph.D.

¹Goldsmiths, University of London, Royaume-Uni, ²University of Minnesota, États-Unis

Juin 2013, Éd. rév.

Introduction

Nous définissons la notion de jeu, recensons les principaux types de jeu ainsi que leurs avantages développementaux dans divers domaines.

Sujet : Qu'est-ce que le jeu?

Le jeu est souvent défini comme une activité pratiquée par simple plaisir, caractérisée par l'accent mis sur les moyens plutôt que sur la fin (le processus est plus important que l'objectif ou le but), la flexibilité (les objets font partie de nouvelles combinaisons ou les rôles sont joués d'une nouvelle manière), et l'affect positif (les enfants sourient souvent, rient et déclarent aimer jouer). Ces critères opposent le jeu et l'exploration (une recherche ciblée lorsque l'enfant se familiarise avec un nouveau jouet ou un nouvel environnement qui pourra ensuite mener au jeu), le travail (dont l'objectif est précis) et les jeux (des activités plus structurées qui ont un but, généralement celui de gagner). Sur le plan développemental, les jeux comportant des règles ont tendance à être courants après l'âge de six ans environ, alors que le jeu est très fréquent chez les enfants âgés de 2 à 6 ans.

Contexte de la recherche

Presque tous les enfants jouent, sauf ceux souffrant de malnutrition, qui sont défavorisés ou qui ont des incapacités graves. Les jeunes enfants consacrent généralement entre 3 % et 20 % de leur temps et de leur énergie au jeu,¹ et davantage dans les foyers plus nantis.² Si les jeunes enfants sont temporairement privés d'occasions de jouer, par exemple lorsqu'ils sont en classe, ils jouent plus longtemps et plus énergiquement par la suite.¹

Étant donné que les enfants investissent temps et énergie dans le jeu et qu'ils ont des occasions d'apprendre lorsqu'ils le font, jouer semble être une nécessité. Cela est vrai chez les jeunes mammifères en général, bien que les types de jeu des autres mammifères soient moins variés que ceux des enfants humains. Ces découvertes suggèrent que le jeu présente des avantages sur le plan développemental. Il peut s'agir d'avantages immédiats, à long terme, ou les deux. Cependant, le rôle précis du jeu dans l'apprentissage fait encore l'objet de débats. La « philosophie du jeu »^{3,4} dominante a eu tendance à exagérer les données quant au rôle essentiel du jeu. Néanmoins, des données corrélationnelles et expérimentales suggèrent que le jeu a d'importants avantages, même si certains peuvent être obtenus autrement.

Le jeu locomoteur, y compris le jeu consistant à faire de l'exercice physique (courir, grimper, etc.) comprend de nombreuses activités et est généralement perçu comme un facteur favorisant l'entraînement physique des

muscles, en l'occurrence la force, l'endurance et les habiletés. Les activités physiques augmentent de la petite enfance à l'âge préscolaire et atteignent un point culminant en début d'âge scolaire, lorsque la base neuronale et musculaire de la coordination physique et de la croissance est importante. Le jeu actif fournit indéniablement de bonnes occasions pour cela.⁵ Plus tard, son occurrence diminue. Des données indiquent que les pauses actives, comme la récréation, peuvent aider les jeunes enfants à mieux se concentrer lorsqu'ils effectuent des tâches¹ sédentaires subséquentes, ce qui correspond à l'hypothèse de l'immaturité cognitive selon laquelle « le besoin d'exercice que ressentent les jeunes enfants les aide à espacer les requêtes cognitives pour lesquelles leurs capacités sont moins développées ».⁶

Le jeu social fait référence aux interactions en contexte de jeu entre les enfants et les parents ou les donneurs de soins chez les enfants de zéro à deux ans et, de plus en plus, avec les autres enfants entre 2 et 6 ans, puisque le jeu social augmente considérablement durant cette période. Au tout début, il est très complexe de jouer avec un partenaire, mais vers trois ou quatre ans, au fur et à mesure que les enfants acquièrent des habiletés de coordination sociale et apprennent des scénarios sociaux, un groupe de jeu peut se composer de trois participants ou plus.

Le jeu parallèle, courant chez les enfants de 2 à 3 ans, se produit lorsque ces derniers jouent les uns à côté des autres sans réelle interaction. Certains jeux sont solitaires.⁷ Ce type de jeu peut être physique, intégrer des objets ou du langage, faire semblant ou comprendre tous ces aspects. Le jeu désordonné, qui comprend les bagarres et les poursuites, peut ressembler à de vraies batailles, mais lorsqu'ils jouent à se battre, les enfants rient fréquemment, leurs coups de pied et de poing ne sont pas vigoureux ou n'entraînent pas de contact, et cela se passe généralement entre amis.

Le jeu avec des objets fait référence à l'utilisation d'objets en tant que jeu, comme des jeux de construction, des jeux de patience, des automobiles, des poupées, etc. Chez les bébés, ce type de jeu consiste à porter des objets à la bouche et à les laisser tomber. Chez les jeunes enfants, il s'agit parfois uniquement de manipulation d'objets (p. ex., assembler des cubes), mais parfois ils jouent à faire semblant (p. ex., de construire une maison, de nourrir une poupée). Le jeu avec des objets permet aux enfants d'essayer de nouvelles combinaisons d'actions sans contrainte extérieure et peut les aider à développer leurs capacités de résolution de problèmes. Les avantages qu'offre le jeu avec des objets en comparaison avec l'éducation doivent être équilibrés en tenant compte de l'âge des enfants et de la nature de la tâche et en se demandant s'il s'agit d'acquérir des habiletés particulières ou d'avoir une attitude exploratrice et créatrice plus générale lors de l'apprentissage. Les avantages les plus marqués pourraient s'apparenter à la pensée indépendante et créatrice,⁸ bien que les données probantes à ce sujet soient incertaines.⁹

Le jeu du langage -- Vers l'âge de deux ans, les jeunes enfants se parlent souvent avant de s'endormir ou en se réveillant. Ce discours enjoué comporte des répétitions et parfois du rire. Les enfants utilisent le langage de façon humoristique à trois ou quatre ans. (« Je suis une baleine. J'ai mauvaise haleine. » « Je suis un flamand rose. Je me repose. ») Les habiletés langagières—la phonologie (les phonèmes du discours), le vocabulaire et le sens (la sémantique), la grammaire (la syntaxe) et la pragmatique (l'utilisation de la langue adaptée aux situations sociales)—se développent rapidement pendant les années préscolaires. Certaines aptitudes phonologiques peuvent se développer grâce aux monologues solitaires lorsque les enfants babillent pour eux-mêmes dans leur lit, mais probablement que la plupart des avantages de l'apprentissage du langage proviennent du jeu sociodramatique.

Le jeu de simulation implique de prétendre qu'un objet ou une action diffère de ce qu'il ou elle est en réalité. Par exemple, une banane devient un téléphone. Ce jeu commence vers l'âge de 15 mois par des actions simples, comme faire semblant de dormir ou mettre une poupée au lit, puis se transforme en séquences d'histoires plus longues et en jeu de rôle. Le jeu sociodramatique, commun vers l'âge de trois ans, est un jeu de simulation qui se joue à plusieurs, consistant à jouer un rôle de manière soutenue avec un fil narratif. Il peut comprendre la compréhension de l'intention des autres, des constructions langagières sophistiquées et (parfois) la création de scénarios inédits et complexes. Les enfants négocient les significations et les rôles (« Tu seras le père, d'accord? ») et se disputent concernant le comportement approprié (« Non, ce n'est pas comme ça qu'on nourrit le bébé! »).

De nombreuses fonctions relatives à l'apprentissage ont été avancées concernant le jeu de simulation et spécifiquement le jeu sociodramatique.¹⁰ Selon une hypothèse, il servirait à développer les habiletés de prélecture, comme la conscience des lettres et des caractères imprimés ainsi que l'utilité des livres.^{11,12,13} La structure narrative des séquences de jeu sociodramatique reflète les récits des livres d'histoire. L'aide des adultes au niveau de la structure est utile à l'obtention de tels avantages (soutenir un scénario, disposer des accessoires adéquats comme des lettres en plastique, des livres, etc.).

Une autre hypothèse est que le jeu de simulation améliore la sécurité affective. En l'occurrence, un enfant bouleversé parce que ses parents se disputent ou suite à la maladie ou la mort d'un membre de la famille peut gérer son anxiété en extériorisant ces thèmes lors d'un jeu de simulation, avec des poupées par exemple. Les thérapeutes par le jeu emploient ces techniques pour mieux comprendre les anxiétés des enfants et la plupart croient que cela aide les enfants à les résorber.¹⁴

Une hypothèse relativement récente suggère que le jeu de simulation rehausse le développement de la théorie de l'esprit. La théorie des habiletés de l'esprit signifie être capable de comprendre (se représenter) les connaissances et les croyances des autres; c'est-à-dire, comprendre que quelqu'un d'autre puisse avoir une croyance ou un état de connaissances différent du nôtre. Cela ne se produit pas avant la fin de la troisième année de vie ou vers l'âge de quatre ans. L'interaction sociale avec les camarades du même âge semble être importante dans ce cas, et le jeu de simulation sociale (avec les frères et les sœurs ou les autres camarades du même âge) pourrait être particulièrement favorable puisque les enfants endossent différents rôles et comprennent que ces différents rôles entraînent différents comportements.¹⁵ Bien que ces avantages soient plausibles, il y a peu de données expérimentales à cet effet; les données corrélationnelles suggèrent que le jeu de simulation sociale est bénéfique, mais qu'il n'est pas l'unique façon d'étayer la théorie de l'esprit.¹⁶ Une analyse récente suggère que des études et des résultats de plus grande qualité sont nécessaires avant de

confirmer les avantages que procure le jeu de simulation.¹⁷

Questions clés pour la recherche

Nous manquons d'information descriptive concernant le temps et l'énergie consacrés aux diverses formes de jeu. Sans cette information, nous ne pouvons pas comprendre les présumés avantages du jeu. De plus, bien que le jeu présente de nombreux avantages, ce n'est pas toujours le cas. Les éducatrices en garderie ont des opinions ambivalentes concernant les jeux de bagarres, parce qu'elles les trouvent bruyants et dérangeants et qu'elles croient qu'ils mènent souvent à de réelles bagarres. En réalité, la recherche suggère que, durant les années du primaire, seulement 1 % des jeux désordonnés se transforment en véritables bagarres. Cependant, cela est plus fréquent chez les enfants qui manquent d'habiletés sociales et qui sont rejetés par leurs camarades. Ces enfants réagissent souvent agressivement au jeu désordonné.¹⁸

Une préoccupation connexe est le jeu de guerre (avec des jouets qui représentent des fusils, des armes ou des personnages de combat qui sont des supers héros).¹⁹ Carlsson-Paige et Levin²⁰ ont opposé la vision développementale selon laquelle le jeu, y compris celui qui consiste à jouer à la guerre, est le principal véhicule d'expression des enfants, et la vision sociopolitique selon laquelle les enfants apprennent des concepts et des valeurs politiques militaires en jouant à la guerre. Il n'y a pas une énorme base de recherches permettant d'affirmer de façon éclairée que ces préoccupations sont justifiées. Dunn et Hughes²¹ ont découvert que les enfants de quatre ans difficiles à gérer démontraient de fréquents fantasmes violents et que l'ampleur de ceux-ci était liée à de faibles habiletés langagières et ludiques, à davantage de comportements antisociaux, et à une compréhension moins empathique à l'âge de six ans. Ceci explique les préoccupations quant aux effets de ce type de jeu sur les enfants perturbés.

Implications

Dans les sociétés contemporaines, les adultes participent habituellement au jeu des enfants en fournissant un environnement propice au jeu et des jouets. On peut augmenter les avantages du jeu liés à la prélecture en fournissant aux enfants du papier, des crayons à dessiner et des lettres en plastique. On peut accentuer les avantages du jeu relatifs à l'exercice physique en leur procurant des équipements permettant des formes d'escalade stimulante. Le jeu créatif peut être favorisé par la disponibilité de cubes de type Lego qui stimulent les activités de construction créatrices.

Les éducatrices en garderie peuvent travailler avec les enfants pour structurer leur jeu et leur donner plus de valeur éducative en incluant des activités comme les casse-têtes, les jeux de correspondance entre formes et couleurs, des matériaux tels l'eau, le sable et la pâte à modeler que les enfants peuvent manipuler. Elles peuvent aussi favoriser le jeu sociodramatique.¹⁰ Ce jeu pédagogique rend accessibles des accessoires adaptés (maison de poupée, vêtements pour les jeux de rôle, équipement hospitalier, etc.), de faire des visites avec les enfants pour stimuler leur imagination (un hôpital, un zoo, etc.), de leur suggérer des thèmes de jeu et de les aider à les développer. La formation du jeu peut être une façon agréable et efficace d'améliorer les habiletés du développement langagier et cognitif, la créativité et l'identification et l'adoption de rôle sociaux.²²

La plupart des experts en recherche sur le jeu pensent que l'approche équilibrée est la meilleure.^{4,18} Il serait intéressant qu'il puisse y avoir de nombreuses opportunités de jeu libre spontané. De plus, les adultes

devraient participer activement à structurer certains jeux, comme le jeu pédagogique. Puis, au fur et à mesure que les enfants grandissent, le besoin d'instructions directives s'accroît. L'équilibre entre les types de jeu est l'objet de débats continuels. Puisque chaque type de jeu offre différentes opportunités, un programme préscolaire qui les combine et qui offre de nombreuses occasions de jeu tant libre que structuré est probablement celui qui conviendra le mieux aux enfants et qui leur offrira un environnement plaisant et stimulant dans lequel ils pourront s'épanouir.

Références

1. Pellegrini AD, Smith PK. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 1998;69(3):577-598.
2. Burghardt GM. *The genesis of animal play: Testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press; 2005.
3. Smith PK. Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the 'Play Ethos'. In: Pellegrini AD, ed. *Psychological bases for early education*. New York, NY: John Wiley & Sons Ltd.; 1988: 207-226.
4. Smith PK. *Children and Play*. New York, NY: J. Wiley; 2010.
5. Byers JA, Walker C. Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *American Naturalist* 1995;146(1):25-40.
6. Bjorklund D, Green B. The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist* 1992;47(1):46-54.
7. Parten M. Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1932;27:243-269.
8. Bruner JS. The nature and uses of immaturity. *American Psychologist* 1972; 27(8):687-708.
9. Pellegrini AD, Gustafson K. Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. In: Pellegrini AD, Smith PK, eds. *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. New York, NY: Guilford Press; 2005: 113-138.
10. Smilansky S. *The effects of Sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley; 1968.
11. Pellegrini A, Galda L. Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly* 1993;28(2):163-175.
12. Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy: Research from multiple perspectives*. 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; 2007.
13. Zigler EF, Singer DG, Bishop-Josef S.J, eds. *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three Press; 2004.
14. Porter ML, Hernandez-Reif M, Jessee P. Play therapy: A review. *Early Child Development and Care*, 2009;179(8):1025-1040.
15. Dunn J, Cutting AL. Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development* 1999;8(2):201-219.
16. Smith PK. Social and pretend play in children. In: Pellegrini AD, Smith PK, eds. *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. New York, NY: Guilford Publications; 2005:173-209.
17. Lillard AS, Lerner MD, Hopkins EJ, Dore RA, Smith ED & Palmquist CM. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*. In press.
18. Pellegrini AD. *The role of play in human development*. Oxford, UK and New York: Oxford University Press; 2009.
19. Pellegrini AD, ed. *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford, UK and New York: Oxford University Press; 2011.
20. Holland P. *We don't play with guns here: War, weapon and superhero play in the early years*. Maidenhead, UK: Open University Press; 2003.
21. Carlsson-Paige N, Levin DE. *The war play dilemma*. New York, NY: Teachers College Press; 1987.
22. Dunn J, Hughes C. "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development* 2001;72(2):491-505.
23. Smith PK, Dalglish M, Herzmark G. A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International Journal of Behavioural Development* 1981;4(4):421-441.

Jouer et apprendre

Ingrid Pramling Samuelsson, Ph.D., Niklas Pramling, Ph.D.

Department of Education, Communication and Learning, University of Gothenburg, Suède

Juin 2013

Introduction

Cet article traite des notions de jeu et d'apprentissage antérieures et actuelles propres à l'éducation de la petite enfance (ÉPE).

Début de l'ÉPE

L'éducation de la petite enfance provient de deux sources : la tradition de l'école maternelle de Froebel¹ en Allemagne et les classes préparatoires de Grande-Bretagne.² L'apprentissage au préscolaire a toujours été considéré comme différent de l'apprentissage au primaire. Le jeu a joué un rôle important dans les deux cas, mais de manière différente.³

La maternelle est axée sur le développement général de l'enfant plutôt que sur l'enseignement de sujets précis, de façon à ce que les enfants développent d'abord leurs aptitudes sociales, émotionnelles, motrices et cognitives afin d'acquérir plus tard des connaissances au primaire. De plus, du matériel d'apprentissage portant sur les intérêts des jeunes enfants a été mis sur pied afin qu'ils apprennent tôt les mathématiques.⁴

Ensuite, selon la tradition de la maternelle, les enfants devraient être actifs quand ils commencent à apprendre. L'enseignant devrait organiser des activités qui aideront les enfants à développer diverses aptitudes et attitudes qui, en retour, permettront d'acquérir des connaissances. Par exemple, les activités axées sur le thème du mouton pourraient permettre aux enfants d'apprendre des chansons et d'écouter des histoires sur cet animal, de le dessiner et d'apprendre comment la laine du mouton est transformée en tissus afin de fabriquer des vêtements.⁵ Avec ce type d'apprentissage, l'enseignant planifie ou organise des activités pour les enfants afin qu'ils apprennent par l'action.⁶ Froebel a introduit le jeu comme moyen d'apprentissage.¹ Il a utilisé les notions de jeu, d'apprentissage et de travail comme trois aspects des expériences que vivent les enfants à la maternelle. Le jeu a été étroitement lié à la résolution de problèmes mathématiques en gérant plusieurs matériaux et diverses tâches. Toutefois, les enfants pouvaient également jouer avec d'autres matériaux et organiser des jeux de rôle.

Selon la tradition britannique des classes préparatoires,⁷ la méthode pédagogique différait légèrement : les matières scolaires traditionnelles étaient enseignées aux enfants, mais pendant de plus courtes périodes, et le jeu devenait un moyen de relaxation entre les séances d'apprentissage. Mais ici aussi le jeu était important. Étant donné que les enfants n'étaient prétendument capables de se concentrer que pendant de courtes périodes, le jeu permettait de récupérer avant une nouvelle séance.

Jeu et apprentissage propres à l'ÉPE

Selon les traditions de la maternelle et des classes préparatoires, le jeu a occupé et continue d'occuper une place importante dans l'éducation des jeunes enfants. Actuellement, le jeu continue de faire partie intégrante des programmes pédagogiques et des programmes d'ÉPE.^{8,9,10,11} Toutefois, bien que plusieurs livres traitent du jeu et de l'apprentissage à l'école,^{12,13} la recherche porte rarement sur la manière dont le jeu et l'apprentissage sont interreliés ou sur le rôle que devrait avoir le jeu dans le système d'ÉPE. En pratique, il semble normal que le jeu fasse partie de la vie des enfants et qu'il soit essentiel à leur éducation. De plus, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant¹⁴ stipule que tous les enfants ont le droit de jouer. D'une part, nous pouvons facilement comprendre pourquoi le jeu est si important dans la vie des jeunes enfants. D'autre part, les enfants n'ont pas tous l'occasion de jouer, dans leur quartier ou dans le cadre de l'ÉPE,¹⁵ même si nous pouvons faire valoir que tous les humains aiment jouer, comme le suggère Huizinga.¹⁶

Nous pouvons prétendre qu'en général, l'ÉPE comprend des activités structurées, pour apprendre ou pour s'amuser, mais qu'elle offre moins d'activités structurées, souvent appelées « jeux libres ». Ces derniers sont souvent considérés comme le contraire des activités que les enseignants organisent. Dans le cadre des jeux libres, les enfants dirigent leur activité et font preuve d'imagination, contrairement à l'apprentissage, où ils doivent acquérir des aptitudes ou des connaissances précises. Montessori¹⁷ parle même d'empêcher les jeunes enfants de lire des histoires (jouer avec la réalité) avant qu'ils soient conscients de la réalité. Selon une comparaison internationale de l'ÉPE réalisée dans sept pays, il ne fait aucun doute que le jeu fait partie intégrante de la vie des jeunes enfants.¹⁸ De plus, dans certains pays, il n'était même pas question de parler des jeunes enfants en termes d'apprentissage, mais plutôt du fait que les enfants apprennent en jouant. Les participants de la plupart des pays ont exprimé leur intention de trouver une méthode plus actuelle d'aborder l'éducation de la petite enfance et le jeu était toujours considéré comme un aspect essentiel de cette méthode.

Certains croient également qu'en matière d'ÉPE, le jeu est toujours positif. En fait, ce n'est pas toujours le cas.¹⁹ Le romantisme qui plane autour du jeu chez les jeunes enfants repose sur l'idée que ces derniers apprennent en jouant. Toutefois, dans le contexte de l'ÉPE, les enfants devraient obtenir du soutien à l'égard d'aptitudes et de connaissances précises. Pour ces raisons, les activités doivent être axées sur certains objectifs.

L'enfant qui apprend en jouant

Dans le cadre d'une méta-analyse d'une recherche axée sur les praxies, Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson²¹ ont élaboré le concept de l'enfant qui apprend en jouant, où l'enfant ne fait pas de distinction entre le jeu et l'apprentissage, mais s'identifie plutôt à son environnement en s'amusant. Il crée des idées, il imagine et parle de la réalité, et ce, simultanément. Par exemple, quand un enseignant demande à un enfant de dessiner un arbre qu'ils ont étudié au cours d'une excursion en forêt, l'enfant peut provoquer l'enseignant en ajoutant Winnie l'ourson au dessin de l'arbre.³ Selon plusieurs enseignants, l'enfant devrait dessiner l'arbre et ensuite jouer.

En matière d'ÉPE, les enfants, surtout les jeunes enfants, n'ont pas encore appris à différencier l'apprentissage du jeu, mais ils osent être créatifs si l'enseignant leur permet de communiquer,²² ce qui signifie également que l'enseignant doit tenir compte de la méthode que l'enfant adopte pour élaborer une méthode préscolaire propre à l'enfant qui apprend en jouant.

Intégrer le jeu et l'apprentissage à l'ÉPE

Que signifie l'expression l'« enfant qui apprend en jouant » dans le contexte de l'ÉPE au quotidien? De quoi un enseignant a-t-il besoin pour tenir compte de cette notion théorique propre aux enfants à titre d'individus qui apprennent en jouant dans le contexte de l'ÉPE? Comme nous pouvons le constater, les enseignants doivent adopter des méthodes théoriques spécifiques, soit des théories axées sur la communication et les interactions. De plus, les enseignants doivent considérer les croyances des enfants, à savoir, de quelle manière ils perçoivent leur environnement.

Les pratiques actuelles en matière d'ÉPE reposent généralement sur trois programmes d'ÉPE : la pédagogie sociale « traditionnelle » de Froebel, la pédagogie « scolaire » axée sur les matières scolaires et les aptitudes, et la « pédagogie développementale », novatrice, où le jeu et l'apprentissage sont intégrés grâce à une pédagogie d'investigation. Sylva et coll.²³ ont découvert que les différences en matière de pédagogie (propres au programme pédagogique) ont donné lieu à des résultats développementaux très différents chez les enfants. Par conséquent, le programme pédagogique et la pédagogie influent sur le développement des enfants et ils contribuent à la réussite et au bien-être de la société.

Le concept de la pédagogie et de la didactique (d'un point de vue européen) est essentiel dans certains pays, notamment dans les établissements préscolaires nordiques. Selon l'idée allemande et européenne d'« élaboration », le programme pédagogique et la pédagogie ne font qu'un. La didactique est axée sur les moyens que l'enseignant utilise pour « faire remarquer quelque chose aux enfants », c'est-à-dire diriger l'attention des enfants vers des domaines particuliers de connaissances, d'aptitudes ou d'attitudes qui amélioreront leur développement. La didactique représente le carrefour entre l'objet d'apprentissage (soutien que les enfants devraient obtenir pour donner du sens) et l'apprentissage en soi (de quelle manière les enfants jouent et apprennent). Le questionnement partagé sur le sens de la vie dépend de la capacité de l'enseignant à s'identifier à l'enfant dans une situation d'apprentissage. Cette méthode didactique est axée sur le questionnement à l'égard du sens de la vie des enfants.²⁰ Elle repose sur le fait que la « variation fait partie intégrante de l'apprentissage » et définit la situation d'apprentissage, les échanges sociaux et la coordination du point de vue de l'enfant et de l'enseignant, ce qui veut dire que chaque enfant pourra apprendre et utiliser le jeu et l'imagination pour tenter de comprendre son environnement. Par le biais de la didactique communicatrice, les enfants peuvent utiliser un langage axé sur le contexte et ensuite employer un langage plus diversifié et acquérir des connaissances plus approfondies sur ce que signifie connaître quelque chose en profondeur et finalement être également conscients des modèles de connaissances.²⁴

Lacunes de la recherche, conclusion et implications pour les politiques

Selon la tradition, les chercheurs étudient le jeu ou l'apprentissage, alors qu'il manque d'études sur la façon dont le jeu et l'apprentissage pourraient être intégrés à une pratique axée sur les objectifs, mais également sur ce que cela signifie pour un enfant qui participe à un programme d'ÉPE où l'environnement des enfants est

estimé et mis en valeur. Les pays pourraient élaborer leur programme pédagogique en tenant compte des autres et évaluer de quelle manière le jeu et l'apprentissage sont discutés, planifiés et soutenus, et tenter de voir comment une nouvelle méthode pourrait reposer sur une méthode communicatrice plus axée sur l'enfant pendant la petite enfance. Puisque nous savons maintenant que la petite enfance est déterminante quant à l'apprentissage futur des enfants et au développement de la société,²⁴ tous les pays devraient revoir leur programme pédagogique et leurs méthodes en matière d'ÉPE.

Références

1. Froebel F. Education of man. USA: Authorhouse; 2004, original 1825.
2. Whitbread N. The evolution of the nursery-infant school: A history of infant and nursery education in Britain, 1800-1970. London: Routledge and K. Paul; 1972.
3. Pramling Samuelsson I, Pramling N. Winnie the Pooh sat in a tree, or did he? A contemporary notion of early childhood education beyond teaching and free play. In O. F. Lillemyr, S. Docket & B. Perry, eds. *Varied perspectives of play and learning: Theory and research on early years' education*. Greenwich, CT: Information Age. In press.
4. Leeb-Lundberg K. Friedrich Froebel's Mathematics for the kindergarten. Philosophy, program and implementation in the United States. New York: School of Education of New York University; 1972.
5. Doverborg E, Pramling I, Qvarsell B. *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan* [Learning and development: The child, preschool and school]. Stockholm: Liber; 1987.
6. Dewey J. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press; 1916.
7. Owen R. Education in Robert Owen's new society: The New Lanark institute and schools. Available at : <http://www.infed.org/thinkers/et-owen.htm>. Accessed June 3, 2013.
8. Oberhuemer P. International perspectives on early childhood education curricula. *International Journal of Early Childhood* 2005 37(1), 27-37.
9. Skolverket. Curriculum for preschool, 1 to 5 year. (revised 2010). Stockholm: Skolverket; 2010.
10. OECD. Building Strong Foundation. Paris: OECD; 2010.
11. OECD. Starting Strong: Early childhood education and care: Education and skills. Paris: OECD; 2001.
12. Johnson JE, Christie JF, Wardle F. *Play, development and early education*. New York: Pearson; 2005
13. Wood E, Broadhead P. *Developing a pedagogy of play*. London: Sage; 2010.
14. UN. Convention of the Rights of the Child. 1989.
15. Pramling Samuelsson I., Kultti A. Children and their play: Looking at the world's cultural diversity. Report from the OMEP conference, Campo Grande, Brazil, July 2013. In press.
16. Huizinga J. *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon Press; 1950
17. Montessori M. The formation of man. Oxford: Clio; 1989, original 1955.
18. Pramling Samuelsson I, Fler M, eds. *Play and learning in early childhood settings: International perspectives, Vol. 1*. New York: Springer; 2009.
19. Johansson E. *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis; 1999.
20. Pramling N., Pramling Samuelsson I, eds. *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, the Netherlands: Springer; 2011.
21. Pramling Samuelsson I, Asplund Carlsson M. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2008;52(6):623-641.
22. Johansson E, Pramling Samuelsson I. *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 249.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis; 2006.
23. Sylva K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I., Taggart B. *Early Childhood Matters*. London, Routledge; 2010.
24. Doverborg E, Pramling N, Pramling Samuelson I. *Undervisning i förskolan* [Teaching in preschool]. Stockholm: Liber; 2013.
25. Pramling Samuelsson I, Wagner J. Open appeal to local, national, regional and global leaders. *Secure the World's Future: Prioritize Early*

Combats ludiques et jouets de guerre chez les jeunes enfants

Jennifer L. Hart, M.D., Michelle T. Tannock, Ph.D.

University of Nevada, Las Vegas, États-Unis

Juin 2013

Introduction

Les adultes croient souvent que s'adonner à des combats ludiques et s'amuser avec des jouets de guerre fait preuve d'un comportement violent ou agressif et nuit au développement des jeunes enfants. Les films (p. ex., *La guerre des étoiles*), les livres (p. ex., *Harry Potter*), les modèles nationaux (p. ex., les forces militaires), les aides communautaires (p. ex., les agents de police), les sports professionnels (p. ex., le rugby) et les jouets commerciaux (p. ex., les fusils Nerf) influencent les jeunes enfants à vouloir participer à de tels jeux. Malgré tout, les programmes d'éducation découragent ou interdisent souvent cette catégorie de jeu controversée, ce qui envoie des messages sociaux contradictoires aux jeunes enfants en ce qui a trait à la pertinence de se battre pour jouer et de s'amuser avec des jouets de guerre. Par exemple, l'escrime, un sport international où les athlètes qui se surpassent reçoivent des médailles, comprend trois types d'armes blanches manipulées lors d'un combat. De plus, les agents de police utilisent des matraques paralysantes, des armes à feu et des gaz lacrymogènes, mais ils sont tout de même considérés comme importants pour une société qui désire protéger ses citoyens. Une étude approfondie des caractéristiques propres aux enfants qui jouent à se battre et qui s'amuse avec des jouets de guerre démontrera que le comportement est volontaire, chorégraphié, plaisant et généralement adopté prudemment.

Sujet

Les parents et les éducateurs composent mal avec la pertinence de jouer à se battre¹ et de s'amuser avec des jouets de guerre (p. ex., fusils, épées, bombes, sabres lumineux et dynamite) à la maison et à l'école. Jouer à se battre avec des armes ou des jouets de guerre symboliques représente un type de jeu sociodramatique auquel participent surtout les garçons âgés de 3 à 6 ans. Jouer à se battre fait référence à un comportement de jeu coopératif oral et physique qu'au moins deux enfants adoptent où tous les participants s'amuse volontairement à jouer un rôle qui comprend des thèmes, des actions et des mots qui semblent agressifs, mais qui n'ont pas l'intention de causer de dommages émotionnels ou physiques. Jouer à se battre comprend les jeux de superhéros,² de « personnes méchantes »³, de simulation,⁴ d'imagination et d'action,⁵ désordonnés^{6,7,8} et de guerre.

Problèmes

Les éducateurs subissent de la pression afin d'ignorer les avantages liés au jeu sociodramatique agressif, entraînant ainsi l'interdiction de diverses catégories de jeu, notamment de jouer à se battre^{4,9} et de s'amuser

avec des jouets de guerre. Toutefois, si les parents et les éducateurs empêchent les jeunes enfants de jouer à se battre et de s'amuser avec des jouets de guerre, leur développement pourrait être considérablement perturbé. La recherche suggère que les jeunes enfants, surtout les garçons, ne peuvent pas se développer pleinement s'il leur est interdit de participer à des jeux agressifs.^{4,6,7,10} De plus, les programmes d'éducation qui restreignent certains types de jeu peuvent entraîner des retards en matière de jeu qui, par mégarde, pourraient ne pas préparer les enfants à certaines expériences.¹¹ Bien que les éducateurs soient rarement à l'aise quand les enfants jouent à se battre ou s'amuse avec des jouets de guerre, nous pouvons affirmer que les programmes d'éducation de la petite enfance qui interdisent ces catégories de jeu limitent les possibilités de développement des jeunes enfants sur les plans social, émotionnel, physique, cognitif et communicatif.

Contexte de recherche

Jouer à se battre donne lieu à des expériences d'apprentissage social cruciales qui aident les enfants à s'entraîner à adopter un comportement compétitif et collaboratif contrôlé et motivé avec leurs pairs.⁶ Évidemment, cette catégorie de jeu sème la controverse. Carlsson-Paige suggère que les jeux de guerre nuisent au développement des enfants en raison de leur nature imitative, contrairement aux jeux où il faut inventer des histoires.¹² Néanmoins, la recherche confirme que les jeux dramatiques et sociodramatiques sont importants pour le développement des enfants^{2,5} grâce à deux éléments majeurs propres aux jeux sociodramatiques : imiter et faire semblant.¹

Les organismes professionnels ont influencé les pratiques de la petite enfance en considérant l'exposition à la bagarre et aux jeux de guerre. Par exemple, la pratique de développement appropriée (PDA), une initiative de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Association nationale pour l'éducation des jeunes enfants), appuie et favorise la présence de certains types d'uniformes et d'images dans la classe, mais interdit les armes et les actions qui encouragent ou qui donnent l'impression d'encourager la violence. La formation et le perfectionnement des éducateurs permettent rarement de différencier les agressions ludiques des vraies agressions perpétuées selon le désir de diminuer la violence sous toutes ses formes¹³ et encouragent les efforts législatifs visant à uniformiser la fabrication de jouets commerciaux sécuritaires sur les plans physique et psychologique.¹⁴ Par exemple, Watson et Peng¹⁵ suggèrent que jouer avec des armes en plastique n'est pas lié à de nombreux comportements positifs, tandis que Fry¹⁶ a souligné que jouer à se battre et se battre véritablement peuvent être caractérisés par différents types de comportements chez les jeunes enfants. Hellendoorn et Harinck¹⁷ ont distingué les agressions simulées et les jeux désorganisés comme les deux formes de jouer à se battre, car les agressions ludiques ne devraient pas être considérées comme de vraies agressions. Les éducateurs peuvent décourager ou interdire les enfants de jouer à se battre ou de s'amuser avec des jouets de guerre, car ils considèrent que se battre pour jouer est plus nuisible que bénéfique au développement des enfants^{3,4,8} et que les jouets de guerre représentent des symboles de violence.

Il faut reconnaître que jouer à se battre et s'amuser avec des jouets de guerre ne signifie pas qu'il y a nécessairement une intention de faire du mal. Les participants peuvent se blesser, mais de telles blessures découlent de la nature du jeu, et non de son but. Il est important d'établir cette distinction quand vient le temps de déterminer les vraies agressions, où l'enfant adopte un comportement pour blesser ou pour détruire et où il adopte un tel comportement avec l'intention de blesser l'autre.^{18,19} Toutefois, les enfants qui adoptent beaucoup plus de comportements antisociaux et qui vivent beaucoup plus d'émotions négatives sont beaucoup plus violents pendant les jeux de simulation. Ils adoptent aussi beaucoup plus de comportements antisociaux en

dehors du contexte de leur jeu.²⁰ Du soutien additionnel est nécessaire pour les jeunes enfants dont les aptitudes prosociales et la maîtrise des émotions sont inappropriées pour leur âge.

Questions clés pour la recherche

Smilansky²¹ suggère que les jeux sociodramatiques nécessitent une interaction coopérative entre au moins deux enfants qui incarnent des rôles tant oralement que physiquement, avec deux éléments clés : imiter et faire semblant. Les éducateurs de la petite enfance acceptent ou interdisent les jeux sociodramatiques selon leurs connaissances et leur opinion. Afin d'approfondir la compréhension, les chercheurs devraient considérer jusqu'à quel point il est acceptable de jouer à se battre et de s'amuser avec des jouets de guerre à la maison et dans un environnement éducatif. Ils devraient également tenir compte des composantes contextuelles qui influencent l'acceptation ou l'interdiction des jeux sociodramatiques.

Récents résultats de recherche

Souvent, les parents et les éducateurs interprètent mal le fait de jouer à se battre ou cela les met mal à l'aise, car ce type de jeu ressemble à de vraies agressions et les différences subtiles entre les vraies et les fausses agressions sont difficiles à reconnaître.^{3,7} Les agressions ludiques font souvent partie des jeux sociodramatiques, surtout chez les garçons.^{6,10,22,23} Si les agressions ludiques sont surveillées, elles sont très bénéfiques pour le développement des enfants.³ Le fait de faire semblant d'être agressif ne signifie pas être agressif en soi.³ Le renversement des rôles, la coopération, l'engagement volontaire, la course et la fuite, les contacts physiques limités, le sourire et le rire caractérisent généralement les agressions ludiques.¹⁶ Dans ce cadre de compréhension, jouer à se battre et s'amuser avec des jouets de guerre peuvent être considérés comme des jeux sociodramatiques.³ Cette conclusion suggère que les éducateurs de la petite enfance ont besoin d'approfondir leur compréhension des avantages que procurent les jeux de simulation, incluant les thèmes de jeux dramatiques agressifs, comme le combat et la guerre, afin de mieux encourager le jeu.

Lacunes de la recherche

Bien que la documentation sur les différents types de jeux sociodramatiques généralement perçus comme étant appropriés (à savoir, entretien ménager, aides communautaires) soit abondante, peu d'études ont été réalisées sur la manière d'encourager les jeux sociodramatiques agressifs comme jouer à se battre¹ et s'amuser avec des jouets de guerre en classe. De la recherche doit être effectuée afin d'élaborer une terminologie cohérente qui relève clairement les divers types de jeux sociodramatiques agressifs, cible les avantages développementaux de chaque type et distingue les divers jouets et gestes propres aux jeux agressifs. Les résultats de recherche actuels ont appuyé l'intégration des jeux sociodramatiques agressifs au sein des programmes d'éducation de la petite enfance, mais peu d'instructions pratiques sont données aux éducateurs afin de les aider à élaborer des stratégies et des tactiques claires en matière de supervision des enfants qui jouent à se battre et qui s'amuse avec des jouets de guerre.

Conclusion

La recherche montre qu'il existe des différences distinctes entre les vrais comportements agressifs et les comportements agressifs ludiques, où l'intention de faire du mal représente la principale caractéristique des

vraies agressions. La recherche établit également que les comportements agressifs ludiques constituent un élément négligé, mais important, des jeux sociodramatiques, notamment chez les jeunes garçons. Les enfants qui jouent à se battre prétendent simplement être agressifs alors qu'ils inventent un jeu qui nécessite généralement des armes symboliques ou des jouets de guerre. Ils changent souvent de rôle, ils inventent des histoires ensemble et ils répètent des séquences afin de perfectionner leurs mouvements physiques et la dynamique sociale de leur histoire. Les participants s'amuse volontairement à jouer un rôle qui comprend des thèmes, des actions, des mots et des jouets qui semblent agressifs, mais qui n'ont pas l'intention de causer des dommages émotionnels ou physiques. Toutefois, les éducateurs doivent absolument superviser les enfants qui jouent à se battre. Tout comme pour apprendre à découper, à écrire avec un crayon aiguisé et à grimper, les enfants ont besoin de lignes directrices claires et de conseils de la part des éducateurs pour assurer leur sécurité dans le cadre de jeux développementaux appropriés.

Implications pour les parents, les services et les politiques

Si les éducateurs ne comprennent pas clairement les différences qui existent entre les agressions vraies et symboliques, ils peuvent transmettre aux jeunes enfants des messages contradictoires concernant la pertinence de prendre part à des jeux sociodramatiques, notamment jouer à se battre et s'amuser avec des jouets de guerre. Cette confusion s'installe surtout quand les éducateurs subissent de la pression afin d'ignorer les avantages liés au jeu sociodramatique agressif, entraînant ainsi l'interdiction de diverses catégories de jeu, notamment jouer à se battre^{4,9} et s'amuser avec des jouets de guerre.

L'élaboration incohérente de règles et de lignes directrices quant aux répercussions sur les programmes d'éducation de la petite enfance des combats ludiques et des jouets de guerre contribue à la lutte liée à la reconnaissance des avantages et au soutien de la participation des enfants à de tels jeux. Les éducateurs qui comprennent cette réalité pourront mieux transmettre l'importance de permettre les agressions ludiques, mais également d'encourager l'intégration des jouets de guerre dans le cadre des programmes d'éducation de la petite enfance.

Références

1. Pellis SM, Pellis VC. Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Current Directions in Psychological Science*. 2007;16:95-98. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x.
2. Bauer KL, Dettore E. Superhero play: What's a teacher to do? *Early Childhood Education Journal*. 1997;25(1):17-21. doi:10.1023/A:1025677730004.
3. Logue ME, Detour A. "You be the bad guy": A new role for teachers in supporting children's dramatic play. *Early Childhood Research & Practice*. 2011;13(1):1-16.
4. Logue ME, Harvey H. Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*. 2010;24(1):32-49. doi:10.1080/02568540903439375.
5. Parsons A, Howe N. Superhero toys and boys' physically active and imaginative play. *Journal of Research in Childhood Education*. 2006;20:802-806. doi:10.1080/02568540609594568.
6. Jarvis P. Monsters, magic and mr psycho: A biocultural approach to rough and tumble play in the early years of primary school. *Early Years: An International Journal of Research and Development*. 2007;27(2):171-188. doi:10.1080/09575140701425324.
7. Pellegrini AD. Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance. *Educational Psychologist*. 1987;22:23-43. doi:10.1207/s15326985ep2201_2.
8. Tannock MT. Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal*. 2008;35:357-361. doi:10.1007/s10643-007-0196-1.

9. Carlson FM. Rough play: One of the most challenging behaviours. *Young Children*. 2011;18-25.
10. DiPietro JA. Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology*. 1981;17(1):50-58. doi:10.1037/0012-1649.17.1.50.
11. Sutton-Smith B. Play as adaptive potentiation. *Sportwissenschaft*. 1975;5:103-118.
12. Carlsson-Paige N. Young children and war play. *Educational Leadership*. 1987;45:80-84.
13. Violence in children's Lives; A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children; <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSMEVI98.PDF>; Adopted July 1993.
14. Media Violence in Children's Lives; A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children; <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSMEVI98.PDF>; Adopted April 1990; Reaffirmed July 1994.
15. Watson MW, Peng Y. The relation between toy gun play and childrens' aggressive behavior. *Early Education and Development*. 1994;3:370-389.
16. Fry DP. Differences between playfighting and serious fighting among Zapotec children. *Ethology and Sociobiology*. 1987;(8)4:285-306. doi:10.1016/0162-3095(87)90020-X.
17. Hellendoorn J, Harinck, FJH. War toy play and aggression in Dutch kindergarten children. *Social Development*. 1997;6(3):340-354. doi:10.1111/j.
18. Bandura A. Social learning theory of aggression. *The Journal of Communication*. 1978; 28(3):12-29. doi:10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x.
19. Robertson T, Daffern M, Bucks RS. Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behaviour*. 2011;17:72-82. doi:10.1016/j.avb.2011.09.006.
20. Dunn J, Hughes C. "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development*. 2001;72:491-505. doi:10.1111/1467-8624.00292.
21. Smilansky S. Sociodramatic play: Its relevance to behaviour and achievement in school. In: Klugman E, Smilansky S, ed. *Children's play and learning: Perspectives and policy implications*. Columbia University: Teachers College Press; 1990:18-42.
22. Humphreys AP, Smith PK. Rough-and-tumble play friendship and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*. 1987;58: 201-212. doi:10.1111/j.1467-8624.1987.tb03500.x.
23. Pellegrini AD. Elementary-school children's rough-and-tumble play. *Early Childhood Quarterly*. 1989;4:245-260. doi:10.1016/S0885-2006(89)80006-7.

Le jeu et le contexte culturel

Yumi Gosso, Ph.D., Ana Maria Almeida Carvalho, Ph.D.

Universidade de São Paulo, Brésil

Juin 2012

Introduction

Les êtres humains sont biologiquement socioculturels.¹ Par conséquent, chaque activité humaine est empreinte de la culture et est influencée par elle et, réciproquement, a une influence sur la dynamique et les transformations historiques de la culture. Le jeu ne fait pas exception. La culture imprègne le jeu des enfants et en subit l'influence de deux façons principales : l'assimilation créative ou la reproduction interprétative² des aspects mésoculturels et macroculturels de l'environnement social (routines, règles et valeurs) ainsi que l'élaboration de significations et de routines sur lesquelles repose la microculture des groupes de pairs.^{3,4}

Sujet

Comprendre le jeu comme une motivation humaine fondamentale, un moyen de développement individuel et une façon d'assimiler et de bâtir la culture permet de considérer l'enfance et l'éducation de la petite enfance d'un tout autre œil. Le jeu ne devrait pas faire opposition aux activités d'apprentissage ou au travail « sérieux », mais il devrait plutôt être reconnu comme un aspect important de la vie des enfants, une condition pour le bien-être des enfants et un droit légitime de l'enfance.

Problèmes

Plusieurs études portant sur le jeu sont axées sur un point de vue futuriste. Elles tentent d'établir des corrélations entre le jeu et les résultats développementaux dans un avenir plus ou moins rapproché et elles abordent rarement la pertinence du jeu pendant l'enfance. De plus, et en raison de cette perspective, les études sont souvent réalisées dans des conditions contrôlées en laboratoire où le potentiel des jeux libres montrant la créativité des enfants, de même que le lien qui les unit au jeu, est souvent nébuleux.

Contexte de la recherche

Dans cet article, la priorité sera donnée aux études sur le terrain dans des endroits naturels selon une démarche ethnographique et observationnelle.

Questions clés de la recherche

- Déterminer la culture dans le jeu : universalité et variabilité.
- Principaux facteurs ayant une incidence sur la fréquence, la durée et la nature du jeu.
- Différences entre les sexes.

- Contextes environnementaux, conceptions et pratiques culturelles ayant une incidence sur la disponibilité du temps, de l'espace, du matériel et des partenaires de jeu.

Résultats récents de la recherche

Le jeu fait partie de chaque société où les enfants ont été étudiés. Il peut être considéré comme un aspect universel de la psychologie humaine. Toutefois, comme pour chaque activité humaine, il subit l'influence de notre contexte culturel. Les cultures valorisent le jeu et elles y réagissent à leur façon. Les adultes peuvent reconnaître qu'il a de grandes répercussions sur le développement cognitif, social et émotionnel, et ils peuvent devenir des partenaires de jeu. Le jeu peut être considéré comme une activité spontanée chez les enfants, dans laquelle les adultes ne structurent pas ou ne participent pas, ou comme une activité spontanée où le jeu est limité, car d'autres activités semblent plus importantes.⁴ Dans leurs jeux, les enfants reproduisent et recréent les spécificités de leur environnement culturel.^{2,5}

Les études portant sur le jeu dans différents contextes culturels font la lumière sur les nombreuses façons selon lesquelles la culture influe sur le jeu. La disponibilité du temps et de l'espace, des objets et des partenaires de jeu, ainsi que les modèles de rôle adultes et leur attitude envers le jeu constituent certains aspects contextuels qui ont une incidence sur la fréquence, la durée et la nature du jeu chez les enfants. Dans une communauté indienne de l'Amérique du Sud, les garçons jouent souvent avec un arc et des flèches. De plus, les garçons et les filles de différents âges plongent et nagent dans la rivière et se pourchassent dans le village, avec peu, voire aucune supervision d'un adulte. Ils utilisent surtout des objets naturels dans leurs jeux de simulation (sable, eau, roche et plantes). Les enfants des milieux urbains jouent plus souvent avec des jouets fabriqués, à la maison, à l'école ou à la garderie, sur un terrain de jeu ou au parc, généralement sous la supervision d'un adulte, notamment lorsqu'ils sont plus jeunes. Les jeux de locomotion et de pourchasse ont tendance à avoir lieu dans des endroits protégés.⁶

Plusieurs jeux populaires, comme les billes, le cerf-volant, les poupées, les maisons de poupées et la marelle, refont surface dans différents contextes culturels où leur structure profonde est protégée, mais ils sont modifiés de diverses façons, donnant lieu à des versions locales, utilisant des ressources locales et portant un autre nom (même dans une seule langue). Par exemple, dans différentes régions du Brésil, les billes sont appelées *búrica*, *búllica*, *papão*, *peteca* ou *gude* et sont jouées selon des règles locales, avec des boules de verre, des boules de boue ou même des noix de cajou.⁶

Hormis la structure profonde de plusieurs jeux, les différences entre les sexes concernant le choix des partenaires et la nature des jeux sont également très similaires d'une culture à l'autre. Vers l'âge de 3 ans, les enfants commencent à choisir des partenaires de jeu de même sexe.⁷ Cette tendance résulte généralement des processus d'identification sociale, où l'identité de genre représente l'un des principaux aspects, et semble prendre de l'ampleur au fur et à mesure que les enfants comprennent mieux les différences entre les sexes.⁸ Les préférences de genre, telles qu'elles sont exprimées dans l'imitation des activités non mixtes, résistent à l'encouragement des adultes à imiter des activités mixtes.⁹ Ces préférences semblent survenir même quand peu de partenaires du même âge peuvent jouer, et cela nécessite des interactions avec des compagnons de différents âges. Dans des groupes plus importants, les enfants de même genre et presque du même âge ont tendance à se regrouper pour former des sous-groupes.

Les différences entre les sexes peuvent également s'expliquer par les préférences similaires pour le jeu, peu importe le contexte culturel. Les garçons ont tendance à prendre plus de place, à jouer avec plus de partenaires et plus loin de la maison, ainsi qu'à participer à des jeux qui nécessitent des mouvements globaux. Les filles occupent des lieux intérieurs ou plus restreints, elles jouent avec moins de partenaires, près de la maison et les thèmes font référence à des activités sociales et domestiques. Les thèmes liés aux jeux de simulation sont plus variés chez les filles que chez les garçons, probablement en raison du manque de modèles masculins dans certains contextes culturels : même quand les mères travaillent à l'extérieur de la maison, elles représentent des modèles féminins effectuant des tâches domestiques.^{6,8,10,11,12,13}

Il a été prouvé que les hormones sexuelles peuvent contribuer aux différences entre les sexes par rapport au comportement adopté dans le jeu,^{12,14,15,16} mais également aux influences culturelles très présentes dans la façon de s'approprier certains types de jeu chez les filles et les garçons. Ce point de vue peut varier selon le contexte culturel : dans certaines sociétés, les rôles sexuels sont bien définis et le choix de jeu des enfants¹⁷ est étroitement lié aux pratiques des adultes.^{6,8,18}

Les aspects structuraux de l'environnement immédiat (disponibilité du temps et de l'espace, l'environnement social, etc.) sont des facteurs faciles à identifier ayant une influence sur la fréquence, la durée et la nature des jeux.

Le temps alloué au jeu varie considérablement d'un contexte à l'autre. Dans les sociétés rurales, les familles à faible revenu et les collectivités isolées, comme les « quilombos » afro-brésiliens et les groupes indiens d'Amérique du Sud, les enfants (notamment les filles) doivent souvent aider les adultes à accomplir diverses tâches, ce qui leur laisse moins de temps pour jouer, bien qu'ils intègrent souvent le jeu dans l'accomplissement de leurs tâches.^{5,8,13,19,20,21}

La proximité des activités des adultes par rapport à certains aspects de la vie influence le réalisme avec lequel les enfants représentent ces activités dans leurs jeux de simulation. Dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs, les enfants sont en contact étroit avec les adultes quand ils accomplissent leurs tâches quotidiennes. Dans les milieux urbains, où le père travaille à l'extérieur de la maison, les garçons ont tendance à représenter vaguement les activités masculines, comme « papa prend son auto pour se rendre au travail ». Les activités féminines, notamment les tâches domestiques, sont souvent mieux représentées.

L'influence des personnages médiatiques (superhéros, voyageurs dans l'espace) est plus facile à identifier dans les jeux de simulation des garçons.^{18,22,23,24,25}

Pour des raisons de sécurité, la plupart des sociétés modernes limitent le jeu des enfants. Les jeunes enfants ne peuvent pas jouer librement, car les parents craignent un accident ou parce qu'ils manquent de temps pour aller jouer au parc. Les parents préfèrent que leurs enfants soient en sécurité à la maison, par exemple, à jouer à des jeux vidéo ou à regarder la télévision. Quand ils n'ont pas accès à un téléviseur, les enfants jouent plus²⁶ : le temps que les garçons japonais allouent au jeu à l'extérieur de la maison est inversement proportionnel au temps qu'ils allouent aux jeux vidéo.²⁷ Les enfants indiens d'Amérique du Sud, de même que les enfants des milieux ruraux et même ceux qui ont un accès partiel aux médias, sont souvent plus libres et moins supervisés par un adulte, ils peuvent jouer dans de plus grands espaces et peuvent compter sur un plus grand nombre de

partenaires de jeu, des facteurs qui multiplient les occasions de jouer.⁵

La disponibilité des partenaires de jeu, surtout les partenaires de différents âges, reflète les perceptions et les pratiques culturelles en matière d'enfance, de même que les divers réseaux sociaux auxquels l'enfant fait partie. Les familles comptant plusieurs enfants ou les familles élargies, qui vivent ensemble ou à proximité, facilitent généralement l'accès à un grand nombre de frères et sœurs ou de cousins du même sexe et de différents âges. Cette même situation peut survenir dans les petites collectivités, dans les milieux ruraux ou dans les petites villes où les enfants peuvent jouer dans la rue avec leurs frères et leurs sœurs et leurs voisins. En revanche, les enfants des milieux urbains qui vivent dans de grandes villes doivent souvent jouer avec des partenaires du même âge à la garderie et ils ont accès à moins d'endroits sécuritaires pour jouer librement.^{28,29}

Lacunes de la recherche

Les études réalisées dans divers contextes socioéconomiques et culturels soulignent les aspects universels et particuliers du jeu et des traditions. Bien que les chercheurs communiquent de plus en plus entre eux à l'échelle internationale, notre connaissance du jeu demeure marquée par la prévalence des études effectuées dans les pays occidentaux développés.

Thèmes qui méritent une attention particulière :

- Processus d'appropriation, de transmission, d'innovation et de création de la culture : comment et grâce à quels processus les enfants organisent-ils des jeux et élaborent-ils des faits culturels comme des cultures paires? Quelles perceptions et procédures liées à la recherche mettent en valeur le lien qui existe entre les enfants et le jeu?
- Les études réalisées auprès de groupes de jeux libres dont les membres n'ont pas tous le même âge, et avec peu d'intervention des adultes, peuvent souligner les capacités interactionnelles difficiles à identifier chez les groupes dont les membres ont le même âge, comme l'art d'être parent, l'élaboration de différentes règles de jeu et d'attentes par rapport aux partenaires plus jeunes, la transmission des connaissances entre les partenaires plus âgés ou expérimentés et ceux qui le sont moins, etc.

Conclusions

Le jeu est un phénomène universel, une motivation fondamentale et un droit légitime pour les enfants. Les études réalisées dans différents milieux culturels font ressortir l'aspect universel du jeu (comme la structure profonde des jeux traditionnels et les différences entre les sexes par rapport aux préférences de jeu et à la performance) et la variabilité culturelle que les enfants introduisent eux-mêmes ou qui est limitée par la disponibilité du temps, de l'espace, des objets et des partenaires, reflétant ainsi la perception de chaque contexte lié à l'enfance et au jeu.

Implications pour les parents, les services et les politiques

De nos jours, la vie urbaine restreint les possibilités des enfants de jouer librement de plusieurs façons. Puisque la mère travaille et en raison d'autres facteurs, depuis la petite enfance, de plus en plus d'enfants participent à des programmes préscolaires où les jeux libres sont souvent limités à des pauses entre les tâches éducatives afin d'améliorer la précocité et la compétitivité des compétences futures. Les inquiétudes des parents par rapport à la sécurité et à d'autres facteurs, comme les conditions d'habitation, limitent leur accès à des endroits découverts où les enfants pourraient jouer avec des partenaires de différents âges, ce qui favorise

des habitudes de jeu plus sédentaires et moins saines : la disponibilité des parcs et d'autres endroits sécuritaires du quartier devrait être aussi importante pour les politiques axées sur les enfants que la prestation de services éducatifs et sanitaires. L'industrie des jouets et les développements technologiques réagissent à ces conditions en offrant de plus en plus de jouets et de jeux sédentaires qui sont souvent individualisés, laissant peu d'occasions aux enfants d'être créatifs en matière d'exploration et de construction collective des objets et des matériaux utilisés pour le jeu. La documentation psychologique illustre l'enfant comme un agent actif de son développement dès la petite enfance. Cette perception semble souvent être mal interprétée dans les pratiques et l'attitude d'une culture concernant la disponibilité du temps, de l'espace, du choix de partenaires de jeu et des jeux.

Références

1. Bussab VSR, Ribeiro FJL. Biologicamente cultural [Biologically cultural]. In: Souza L, Freitas MFQ & Rodrigues MMP, eds. *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* [Psychology: (im)pertinent reflections]. São Paulo, Brazil: Casa do Psicólogo; 1998:175-193.
2. Corsaro WA. Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood* 1993;3: 64-74.
3. Roopnarine JL, Johnson JE. The need to look at play in diverse cultural settings. In: Roopnarine JL, Johnson JE & Hooper FH, eds. *Children's play in diverse cultures*. Albany: State University of New York Press; 1994: 1-8.
4. Gaskins S, Haight W, Lancy D. The cultural construction of play. In Goncu A & Gaskins S, eds. *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Erlbaum Press; 2007: 179-202.
5. Gosso Y. Play in different cultures. In Smith PK. *Children and play*. New York, NY: J. Wiley; 2010: 80-98.
6. Carvalho AMA, Magalhães CMC, Pontes FAR, Bichara, ID, eds. *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* [Play and Culture: a Travel through Brazil at Play]. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo; 2003.
7. Maccoby EE. Gender and relationships. *American Psychologist* 1990;45(4):513-520.
8. Bichara ID. Play and gender issues in rural and urban Brazilian contexts. In: Bastos AC, Uriko K & Valsiner J, eds. *Cultural dynamics of women's lives*. Charlotte, NC; 2012: 197-208.
9. Eibl-Eibesfeldt I. *Human ethology*. New York: Aldine de Gruyter: 1989.
10. Goldstein J. Aggressive toy play. In: Pellegrini AD, ed. *The future of play theory*. New York; 1995: 127-147.
11. Humphreys AP, Smith PK. Rough and tumble, friendship and dominance in schoolchildren: evidence for continuity and change with age. *Child Development* 1987;58:201-212.
12. Pellegrini AD, Smith PK. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 1998;69(3):577-598.
13. Edwards CP. Children's play in cross-cultural perspective: a new look at the six cultures study. *Cross Cultural Research* 2000;34:318-338.
14. Bjorklund DF, Pellegrini AD. Child development and evolutionary psychology. *Child Development* 2000;71:1687-1708.
15. Humphreys AP, Smith PK. Rough-and-tumble in preschool and playground. In: Smith PK, ed. *Play in animals and humans*. New York: Basil Blackwell; 1984:241-269.
16. Smith PK. Social and pretend play in children. In: Pellegrini AD & Smith PK, eds. *The nature of play: Great apes and humans*. New York: Guilford Press; 2005:173-209.
17. Carvalho AMA, Smith PK, Hunter T, Costabile A. Playground activities for boys and girls: some developmental and cultural trends in children's perception of gender differences. *Play and Culture* 1990;3(4):343-347.
18. Leacock E. At play in African villages. In: Bruner JS, Jolly A & Syla K, eds. *Play – Its role in development and evolution*. London: Penguin Books; 1978:466-473.
19. Gaskins S. Children's daily activities in a Mayan village: A culturally grounded description. *Cross-Cultural Research* 2000;34(4):375-389.
20. Göncü A, Mistry J., Mosier C. Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development* 2000;24(3):321-329.
21. Larson RW, Verma S How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin* 1999;125(6): 701-736.
22. Gosso Y, Otta E, Morais MLS, Ribeiro FJL, Bussab VSR. Play in hunter-gatherer society. In: Pellegrini AD & Smith PK, eds. *The nature of play: Great apes and humans*. New York: Guilford; 2005: 213-253.
23. Kamei N. Play among Baka children in Cameroon. In: Hewlett BS & Lamb ME, eds. *Hunter-gatherer childhoods: evolutionary, developmental and cultural perspectives*

- . New Jersey: Transaction Publishers; 2005:342-359.
24. Lancy, D.F. *Playing on the mother ground: Cultural routines for children's development*. New York: Guilford Press; 1996.
 25. Shostak M. *Nisa: the life and words of a !Kung woman*. Middlesex: Penguin Books, 1981.
 26. Van der Voort THA, Valkenburg PM. Television's impact on fantasy play: a review of research. *Developmental Review* 1994; 14: 27-51.
 27. Takeuchi M. Children's play in Japan. In J. L. Roopnaire, J. E. Johnson, & F. H. Hooper, eds. *Children's play in diverse cultures*. Albany: State University of New York Press; 1994: 51-72.
 28. Veitch J, Salmon J & Ball K. Children's active free play on local neighborhoods: a behavioral mappint study. *Health education research* 2008;23 (5):870-879.
 29. Handt S, Cao X, Mokhtarian P. Neighborhood design and children's outdoor play: Evidence from Northern California. *Children, youth and environment* 2008;18(2):160-179.

Jeu et limitation fonctionnelle

Vickii B. Jenvey, B.A., M.D., Ph.D.

Monash University, Australie

Juin 2013

Introduction et sujet

Cet article fait état des principaux groupes de limitations fonctionnelles qui surviennent au cours de la petite enfance et tient compte des répercussions de ces limitations dans le développement des enfants et dans leur engagement envers le jeu.

Les limitations fonctionnelles font référence aux déficiences, aux limitations ou aux restrictions propres à une ou à plusieurs des fonctions des enfants sur les plans physique, cognitif, sensoriel, langagier, comportemental et social, ainsi que sur les plans de l'allocation et de la communication.^{1,2,3} Elles peuvent être de modérées à sévères, selon que les activités de base en matière de mobilité, de communication et d'autogestion de la santé sont considérablement touchées ou non.¹ Dans les pays développés, de 3,65 % à 4 % des enfants âgés de 0 à 5 ans ont une limitation fonctionnelle, surtout les garçons.^{1,2,3}

Les enfants qui se développent normalement s'adonnent à des jeux solitaires et sociaux et ils y prennent plaisir.^{4,5} Le jeu est divisé en différentes catégories (locomoteur, objet, langage, simulation et sociodramatique⁵) que les enfants et les adultes reconnaissent facilement.⁶ Pour certains enfants, les limitations fonctionnelles ont une influence sur la fréquence et la nature du jeu, ou tout simplement sur le fait de jouer ou non.

L'étude du jeu chez les enfants ayant une limitation fonctionnelle représente un défi en raison des débats actuels portant sur la recherche en matière de jeu et de limitation.⁷ En ce qui a trait au jeu, les débats se concentrent sur les fonctions développementales potentielles de différentes catégories de jeu.⁶ Quant à la recherche propre aux limitations, le classement de celles-ci et le recrutement des sujets ayant une limitation fonctionnelle manquent de cohérence.^{7,8} L'étude du jeu auprès des enfants souffrant de plusieurs limitations fonctionnelles constitue un défi particulier en raison de la difficulté à comprendre les répercussions uniques ou interactives de chaque limitation sur le jeu auquel s'adonnent les enfants. Nous en savons beaucoup plus sur le jeu des enfants ayant une limitation fonctionnelle grâce à l'étude d'autres aspects du comportement des enfants ayant une limitation fonctionnelle.⁹

Contexte de recherche et résultats

Les limitations sur les plans du langage, de l'alloccution et de la communication sont les formes les plus communes à survenir au cours de la petite enfance,¹⁰ ce qui n'est pas surprenant, étant donné que les enfants aux prises avec ce type de problème souffrent souvent d'autres limitations.^{11,12} Certaines limitations de cette nature sont le résultat de blessures causées aux régions du cerveau responsables du langage, de l'alloccution et de la communication.¹³ Les effets des blessures dans ces régions suggèrent que plus la blessure est sévère, plus l'enfant tarde de jouer, notamment à des jeux de simulation et sociodramatiques.¹⁰

Le trouble du spectre autistique (TSA) représente l'une des limitations les plus analysées qui touchent le langage, l'alloccution et la communication des enfants. Les enfants présentant un TSA n'accusent pas que des retards de langage et de communication. Leur fonctionnement social est grandement affecté et plusieurs d'entre eux adoptent des comportements répétitifs et stéréotypés. D'autres éprouvent des problèmes de posture ou de démarche.¹⁴ La sévérité des symptômes, de la carence en habiletés et des déficiences varie beaucoup chez les enfants présentant un TSA.¹⁴

Les problèmes de posture et de démarche des enfants présentant un TSA nuisent au jeu locomoteur.¹⁴ Les comportements restreints et répétitifs, qu'ils soient autofocalisateurs (p. ex., claquer des doigts) ou qu'ils nécessitent un objet de prédilection (p. ex., caresser un jouet préféré), ont des répercussions sur la plus grande partie de la fonctionnalité de toutes les catégories de jeu, ou de la plupart : locomoteur, objet, langage et même le jeu de simulation.¹⁴ Les enfants présentant un TSA accusent de grands retards en matière de fixité du regard, d'expression faciale, de geste, d'imitation et de partage, ce qui constitue la sous-couche de la sociabilité et facilite les jeux sociodramatiques. En classe, les enfants présentant un TSA sont plus souvent des spectateurs inoccupés et prennent moins part à des jeux de simulation et sociodramatiques que les enfants qui se développent normalement.¹⁵

Les enfants ayant des limitations physiques, par exemple, la paralysie cérébrale (PC), accusent des retards moteurs modérés ou sévères qui nuisent à la mobilité, à la posture et à la force¹⁶ nécessaires pour se déplacer et explorer leur environnement. La locomotion contribue au développement de la compréhension spatiale.¹¹ Les enfants gravement atteints de la PC ont besoin d'aide pour se déplacer, ce qui restreint l'exploration¹⁶ et entrave le développement de leur jeu locomoteur et avec des objets. De plus, les fonctions sensorielles et langagières¹⁶ de plusieurs enfants souffrant de PC sont atteintes, ce qui restreint le jeu social. Pour certains d'entre eux, les possibilités de jeu se limitent à des contextes de jeu aménagés et contrôlés par des adultes qui donnent des instructions.⁹ Les occasions de développer leurs habiletés de jeu sont liées à l'apprentissage au moment de ces interventions. Les enfants souffrant de PC ont généralement peu de temps en raison des moments passés à effectuer des activités structurées par un adulte qui les empêchent de jouer ou de pratiquer des loisirs.¹⁶ La PC sévère peut nuire au développement des gestes et de l'expression émotionnelle des enfants, les limitant ou même les empêchant ainsi de participer à des jeux de simulation et sociodramatiques.¹⁷

Les enfants ayant une déficience intellectuelle (DI) accusent des retards de fonctionnement intellectuel (apprentissage, raisonnement et résolution de problèmes) et éprouvent des problèmes d'adaptation au quotidien.¹² Ces enfants développent moins rapidement leurs habiletés de jeu que les enfants qui se développent normalement et jouent moins que les autres enfants,¹⁸ probablement parce que plusieurs d'entre eux accusent des retards langagiers ou sensoriels.¹² Quand les adultes dirigent le jeu, les enfants ayant une DI participent moins à des jeux locomoteurs, jouent moins avec des jouets et jouent moins avec les enfants que les enfants qui se développent normalement.⁷ Toutefois, quand ils ont l'occasion de décider de leurs propres

jeux sans la présence d'un adulte, ils jouent plus avec les autres enfants, ils utilisent un langage plus complexe et jouent plus à des jeux de simulation et sociodramatiques qu'au cours des activités structurées par un adulte.⁷

Les enfants ayant une déficience visuelle ou les enfants aveugles accusent des retards de développement moteur connexes qui nuisent à la mobilité et à la compréhension spatiale.¹⁹ Repérer, atteindre ou saisir des objets encourage l'exploration et le jeu comportant des objets tout en contribuant au développement spatial.¹⁹ Les enfants ayant une déficience visuelle utilisent des indices tactiles et auditifs afin de repérer, d'atteindre ou de saisir des objets, ce qui entraîne à long terme des retards en matière de jeux locomoteurs, sociaux et comportant des objets.¹⁹ Les détecteurs de mouvement qui émettent des signaux sonores en réaction aux détecteurs que les enfants portent ont été adaptés de manière à aider les enfants aveugles à se déplacer en toute sécurité dans leur environnement et à développer une sensibilité spatiale.²⁰ Les enfants ayant une déficience visuelle peuvent faire des gestes et des expressions faciales idiosyncrasiques, car ils ne sont pas en mesure d'observer les gestes et les expressions que les autres font pour communiquer.²¹ Des études ont montré que les enfants ayant une déficience visuelle accusent des retards en matière de jeux de simulation et sociaux comparables aux retards que les enfants autistes accusent à l'égard des jeux.²¹ Cependant, des analyses montrent que le niveau de jeu symbolique des enfants aveugles se compare à celui des enfants non handicapés du même âge et du même quotient intellectuel (QI).²¹ Les aptitudes sociales des enfants, et non leur vision, prédisent le niveau de jeu symbolique.²¹

Les enfants malentendants ou sourds accusent un retard langagier si leur déficience auditive demeure non détectée et si aucune intervention visant à enseigner le langage oral ou le langage des signes n'est effectuée.²² Les enfants malentendants maintiennent une attention conjointe et lisent sur les lèvres afin de participer à des jeux sociaux avec leurs amis qui utilisent le langage oral, ce qui représente toute une tâche pour les jeunes enfants.²² Les enfants sourds peuvent accuser des retards dans leurs gestes et la vocalisation par rapport aux enfants malentendants, car ils n'entendent pas les indices sonores qui transposent les gestes dans leur contexte social.²² Les jeunes enfants sourds bilingues qui utilisent le langage oral ou le langage des signes peuvent converser avec les autres, et en matière de *théorie de l'esprit (TE)*, leur performance se compare à celle des enfants qui entendent.²³ Les conséquences de ces conclusions en ce qui a trait au rôle que la théorie de l'esprit joue dans le développement du jeu chez les enfants malentendants demeurent spéculatives, car nous ne comprenons toujours pas le rôle qu'elle joue dans le jeu, notamment dans les jeux de simulation et sociodramatiques.²⁴

Lacunes de recherche

Le manque de cohérence dans la classification de la même limitation dans différentes études nuit à la possibilité de généraliser les résultats de recherche. Les critères diagnostiques des différentes catégories de limitations (p. ex., PC, TSA, DI) englobent les symptômes généraux des divers degrés de gravité. Par conséquent, plusieurs enfants catégorisés accusent d'autres retards propres à des limitations différentes. Un processus de classification rigoureuse des limitations de la petite enfance doit être entamé.⁸

Plusieurs enfants présentent diverses limitations, ce qui complique la tâche des chercheurs en matière de jeu quand vient le temps d'établir un plan de recherche visant à informer sur la manière dont chaque limitation nuit uniquement ou interactivement aux habiletés de jeu chez les enfants. Les enfants ayant une limitation peuvent accuser des retards similaires dans le jeu, qui sont liés à des limitations distinctes dont l'étiologie et le cours de la vie diffèrent.

Des études comparatives au sein des groupes de limitations doivent être réalisés, car les différences individuelles, comme les habiletés sociales des enfants aveugles²² et le tempérament des enfants ayant une DI,^{25,26} influencent les comportements de jeu, mais sont rarement contrôlés dans la recherche sur les limitations et le jeu.

L'information sur les habiletés de jeu des enfants ayant une limitation fonctionnelle est souvent liée aux résultats qu'entraînent les interventions que les adultes structurent afin d'enseigner aux enfants ayant une limitation fonctionnelle différentes aptitudes à adopter lorsqu'ils jouent avec des jouets.^{22,24} Il faut porter une attention particulière aux comportements en soi qu'adoptent les enfants ayant une limitation fonctionnelle lorsqu'ils jouent. Nous devons comprendre comment une limitation nuit au développement des habiletés de jeu.

Conclusion

Des études ont montré que même les enfants ayant des limitations sévères et multiples peuvent participer à diverses catégories de jeu pendant la petite enfance. Toutefois, les résultats propres au degré de développement du jeu que les enfants ayant différentes limitations atteignent sont contradictoires. Les lacunes méthodologiques propres à la recherche en matière de jeu et de limitation ont ajouté à cette incertitude. L'information sur le jeu obtenue de la formation et des études d'intervention n'explique qu'en partie les répercussions qu'a une limitation particulière sur le développement du jeu chez les enfants, mais elle peut clarifier le rôle du jeu dans le développement.

Implications

Toutes les nations signataires doivent s'assurer que tous les droits de leurs enfants sont protégés selon la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies.²⁷ Les enfants ayant une limitation fonctionnelle ont le droit de recevoir des soins et du soutien particuliers pour s'assurer qu'ils atteignent leur plein potentiel développemental (article 21) et tous les enfants ont droit au repos et aux loisirs et de se livrer au jeu et à des activités récréatives (article 31). Le but devrait consister à favoriser le jeu autonome dans un environnement adéquat et physiquement sécuritaire pour les enfants ayant une limitation fonctionnelle. Il faut encourager le jeu tout en demeurant conscient des limitations et des restrictions des enfants ayant une limitation fonctionnelle. Les enfants ayant plusieurs limitations représentent un défi particulier quand vient le temps de structurer des environnements appropriés et sécuritaires, de sélectionner les jouets appropriés et d'adapter les nouvelles technologies qui pourraient nous permettre d'atteindre cet objectif. De plus, il faut s'assurer que les adultes ne contrôlent pas trop le jeu afin de permettre aux enfants ayant une limitation fonctionnelle de s'exprimer et d'acquérir de l'indépendance.

Références

1. Australian Institute of Health and Welfare, *Disability updates: children with disabilities*, Bulletin 42, 2009:1-14. www.aihw.gov.au/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=6442459930

Accessed June 3, 2013.

2. Boyle CA, Boulet S, Schieve L, Cohen RA, Blumberg SJ, Yeargin-Allsopp M, Visser S, Kogan MD. Trends in the Prevalence of Developmental Disabilities in US Children, 1997–2008. *Pediatrics* 2011; 127:1034-1042.
3. Blackburn CM, Spencer NJ, Read JM. Prevalence of childhood disability and the characteristics and circumstances of disabled children in the UK: secondary analysis of the Family Resources Survey. *BMC Pediatrics* 2010; 10:21.
4. Jenvey VB. Children and their need to play. *Journal of Royal Australasian Institute of Parks and Recreation* 1992, 28: 1-6.
5. Smith, PK, Pellegrini, A. Learning through play. In: Tremblay, RE, Bar, RG, Peters, Red, Boivin, M. eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal Quebec: Centre for Excellence for Early Childhood Development: 2012:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp.pdf>. Accessed 1/10/12.
6. Turnbull J, Jenvey VB. Criteria used by adults and children to categorize subtypes of play. *Early Child Development and Care* 2006; 176: 539–551.
7. Jenvey VB Jenvey HL. Modelled, free play and toy type: Association with sociability, play and language usage among intellectually disabled and typically developing children. In: M.T. Maher, ed. *Special Education in the 21st Century*. Hauppauge, NY: Nova Publishers; 2010:37-66.
8. Jensen EC, Colver AF, Mackie, PC Jarvis SN. Development and validation of a tool to measure the impact of childhood disabilities on the lives of children and their families. *Child: Care Health and Development* 2003; 29:24-34.
9. Pennington L, Golbart J, Marshall J. Interaction training for conversational partners for children with cerebral palsy: a systematic review. *International Journal of Speech and Language Disorders* 2004; 39:151-170.
10. American Speech Language and Hearing Association. Incidence and prevalence of communication disorders and hearing loss in children. Washington: DC, ASLHA: 2008.
11. Adolph KE, Berger, SE. Physical and motor development. In: Damon W, Lerner R, eds. and Kuhn D, Siegler R, vol. eds, *Handbook of Child Psychology, Vol 2, Perceptual and cognitive development*, 6th ed. NY; Wiley, 2006.
12. Schalock R L, Coulter EM, Craig P, et al. Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Support. 11th ed. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; 2010.
13. La Pointe L, Murdoch B, Stierwalt J. (2010). *Brain-based communication disorders: Essentials*. San Diego: CA; Plural Publishing.
14. Interagency Autism Coordinating Committee. IACC/OARC Autism Spectrum Disorder Publications Analysis: The Global Landscape of Autism Research, Washington, DC: Interagency Autism Coordinating Committee, U.S. Department of Health and Human Services 2012:July. <http://iacc.hhs.gov/publications-analysis/july2012/index.shtml>. Accessed June 3, 2013.
15. Leekman S, Prior M, Uljarevic M. Restricted and repetitive behaviours in autism spectrum disorders: A review of research in the last decade. *Psychological Bulletin* 2011;137: 562-593.
16. Raina P, O'Donnell M, Rosenbaum P. The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics* 2005; 115 e626-36.
17. Missiuna C, Pollock N. Play deprivation in children with physical disabilities: the role of the occupational therapist. *American Journal of Occupational Therapy* 1999;45:881-888.
18. Cicchetti D, Beeghly M, Weiss-Perry B. Symbolic development in children with Down syndrome and in children with autism: An organizational, developmental psychopathology perspective. In Slade A, Wolf D, eds. *Children at play*. New York, NY: Oxford University Press; 1994: 206-237.
19. Hatton DD, Bailey DB, Burchinal MR, Ferrell KA. Developmental growth curves of preschool children with vision impairment. *Child Development* 1997; 68:788-806.
20. Velázquez R, Wearable assistive devices for the blind. In: Lay-Ekuakille A, S.C.Mukhopadhyay, eds. *Wearable and Autonomous Biomedical Devices and Systems for Smart Environment. Issues and Characterization, LNEE 75*, Springer; 2010: 331-349.
21. Bishop M, Hobson RP, Lee A. Symbolic play in congenitally blind children. *Developmental Psychopathology* 2005; 17:447-465.
22. Goldin-Meadow S. *Hearing gesture: How our hands help us think* Boston, MA: Havard University Press; 2005.
23. Meristo M, Falkman KW, Hjelmquist E. Language access and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingualist environments. *Developmental Psychology* 2007; 43: 1156-1169.
24. Newton E, Jenvey VB. Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care* 2011; 181:761–773.25.
25. Holmes RM, Procaccino JK. Autistic children's play with objects, peers and adults in a classroom setting. In: Clark CD, ed. *Transactions at play*. Lanham: MD:University Press of America; 2009: 86-103.
26. Zion E Jenvey VB. Temperament and social behaviour at home and school among typically developing children and children with an

intellectually disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 2006; 50: 445-456.

27. UN General Assembly, Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, Available at: <http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b38f0.html>. Accessed June 3, 2013

Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce

James F. Christie, Ph.D., Kathleen A. Roskos, Ph.D.

Arizona State University, États-Unis, John Carroll University, États-Unis

Juin 2013, Éd. rév.

Introduction

Pendant les années préscolaires, le jeu fournit aux jeunes enfants un contexte très stimulant et significatif qui leur permet d'acquérir des habiletés et de comprendre des concepts essentiels relatifs à la littératie précoce. C'est possible parce qu'en théorie, le jeu dramatique et la littératie partagent des processus cognitifs de niveau supérieur comme l'imagerie, la catégorisation et la résolution de problèmes.^{1,2,3} Les chercheurs ont commencé à s'intéresser au lien entre le jeu et la littératie dès 1974,⁴ et cet intérêt a considérablement augmenté dans les années 1990, fort probablement à cause des nouvelles perspectives sur les fondements de la littératie avant la scolarisation.^{5,6} Le jeu en tant qu'activité caractérisant ce stade du développement, cadrerait parfaitement avec la littératie émergente, une nouvelle approche sur le développement de cette habileté. En conséquence, le lien entre le jeu et l'éveil à la lecture et à l'écriture est devenu un des sujets de recherche les plus étudiés dans le domaine de l'apprentissage et l'enseignement de la littératie précoce à la fin du 20^e siècle.⁷ Toutefois, cet intérêt a disparu au cours de la première décennie du nouveau siècle, puisque beaucoup moins de recherches sur le lien entre le jeu et la littératie ont été effectuées.⁸

Sujet

Comme dans d'autres domaines du développement des jeunes enfants, les théories « classiques » de Piaget⁹ et de Vygotsky¹⁰ fournissent des cadres théoriques solides qui permettent d'étudier les relations entre le jeu et la littératie. Les observations tirées de la vision piagétienne soulignent l'utilité du jeu de simulation social qui permet d'exercer et de consolider les habiletés cognitives générales comme la représentation symbolique ainsi que les habiletés émergentes en littératie comme la sensibilisation à l'écrit. Cette perspective est aussi centrée sur les interactions entre les individus et les objets dans l'environnement physique, ce qui a amené au développement d'une stratégie d'intervention qui consiste à créer des centres de jeu favorisant l'éveil à la lecture et à l'écriture.^{7,11} La théorie de Vygotsky est axée sur le rôle des adultes et des pairs dans l'acquisition des pratiques sociales relatives à la littératie pendant le jeu. Selon cette théorie, l'acquisition de cette compétence est un processus social constructif qui débute tôt dans la vie et les enfants apprennent à connaître les concepts et acquièrent les habiletés de littératie grâce aux expériences quotidiennes qu'ils vivent avec les autres, y compris la lecture d'histoires au moment du coucher et le jeu de simulation.^{5,12} Même si à elles seules ces théories classiques n'expliquent pas les dynamiques de l'interface entre le jeu et l'éveil à la lecture et à l'écriture, c'est-à-dire comment le jeu influe sur le développement de la littératie, elles fournissent des catégories comportementales apparemment communes au jeu et à cette habileté comme les transformations simulées, la pensée narrative, les discussions sur le « métajeu » et les interactions sociales.¹³

Questions clés pour la recherche

Les recherches sur le lien entre le jeu et la littératie en matière de développement de l'éveil à la lecture et à l'écriture sont généralement axées sur deux relations de base :

1. La relation entre les processus propres au jeu (le langage, la simulation, le développement narratif) et les habiletés de littératie précoces; et
2. Les relations entre l'environnement de jeu – à la fois physique et social – et les activités et habiletés précoces en matière de littératie.

Résultats de la recherche

Le processus du jeu. Le lien cognitif essentiel entre le jeu et la littératie provient de la prémisse théorique selon laquelle les capacités représentationnelles acquises dans les transformations simulées (« ceci signifie cela ») sont transférées à d'autres formes symboliques comme le langage écrit. Certaines données de recherches appuient cette prémisse. Par exemple, Pellegrini² a découvert que le niveau d'habiletés des enfants à faire semblant permettait de prédire leur niveau d'écriture émergente. Dans une étude connexe, Pellegrini et ses collègues ont trouvé des relations significatives et positives entre le jeu symbolique chez les enfants de trois ans et leur utilisation des verbes métalinguistiques (c.-à-d. des verbes qui décrivent l'activité langagière écrite et orale comme parler, écrire, discuter, lire). Ces résultats suggèrent un transfert des usages abstraits et socialement définis du langage entre le jeu et la littératie.¹⁴

D'autres chercheurs ont approfondi la question du lien narratif entre le processus du jeu et le développement de la littératie. Par exemple Williamson et Silvern,¹⁵ ont cherché à découvrir les avantages du jeu imaginaire thématique (rejouer l'histoire) pour la compréhension de la lecture. Ils ont découvert que les enfants qui participaient davantage aux discussions sur le « métajeu » (commentaires n'appartenant pas au personnage, mais servant à gérer le jeu : « Je vais être la mère, et toi, pourrais-tu être le bébé? ») pendant qu'ils jouaient,

comprenaient mieux les histoires que ceux qui participaient moins. D'autres chercheurs ont découvert des preuves de parallèles structuraux entre les narrations de jeu et la compétence narrative plus générale. Par exemple, Excker et Weininger¹⁶ ont observé une correspondance structurelle entre le schéma grammatical de l'histoire de Rummelhart¹⁷ (les histoires narratives possèdent une structure prévisible dans laquelle les principaux personnages fixent des objectifs, connaissent des problèmes, tentent de surmonter des obstacles et d'atteindre leur but) et les comportements des enfants par rapport au jeu de simulation, ce qui les amène à conclure que les narrations de jeu peuvent aider les enfants à développer les éléments de base d'une histoire.

L'environnement de jeu. De nombreuses recherches ont porté sur la stratégie du centre de jeu favorisant la littératie, où les zones de jeu comprennent du matériel de lecture et d'écriture lié à un thème. Par exemple, un centre de jeu imitant une pizzeria peut contenir des panneaux muraux (« Commander ici »), des menus, des boîtes de pizza, des étiquettes indiquant le nom des employés, des bons de réduction ainsi qu'un crayon et un bloc-notes pour prendre les commandes. Les données indiquent que ce type de manipulation de l'environnement physique est efficace et permet d'augmenter la variété et la quantité de comportements relatifs à la littératie pendant le jeu.^{22,23} Les données indiquent également que les milieux de jeu favorisant cette habileté peuvent être bénéfiques au moins à court terme pour les jeunes enfants, notamment pour leurs connaissances des fonctions de l'écriture,²⁴ leur capacité à reconnaître des écrits liés au jeu^{25,26} et leur utilisation des stratégies de compréhension comme l'auto vérification et l'autocorrection.¹¹

La recherche a également montré que l'environnement social avait un impact sur les liens entre le jeu et la littératie. Plusieurs études ont indiqué que le soutien pédagogique de l'enseignant augmentait la quantité d'activités relatives à l'éveil à la lecture et à l'écriture pendant le jeu.²² D'autres recherches ont porté sur l'interaction entre pairs dans les milieux de jeu favorisant la littératie.^{27,28} Les résultats indiquent que les enfants utilisent diverses stratégies comme la négociation et l'accompagnement afin de s'entraider dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pendant le jeu.

Les lacunes de la recherche

La recherche sur le sujet continue à connaître des problèmes de définition, surtout au moment de définir les caractéristiques saillantes du jeu qui influencent l'apprentissage de la littératie.³ Récemment, Burghardt a réalisé un certain progrès en la matière en fixant un ensemble de cinq critères caractérisant le comportement pendant le jeu, selon les espèces et les contextes. Ces critères stipulent que le comportement pendant le jeu (1) n'est pas entièrement fonctionnel; (2) est spontané, volontaire, plaisant, gratifiant, renforçant ou autotélique (« pour soi »); (3) est incomplet, exagéré, étrange, précoce ou qu'il implique un comportement nécessitant des modifications, du séquençage ou du ciblage; (4) est souvent adopté de façon similaire, mais non de manière très stéréotypée, et (5) est adopté quand un animal (ou une personne) est nourri ou vêtu adéquatement, qu'il est en santé et qu'il ne subit pas de stress.²⁹ Selon Burghardt, ces cinq critères doivent être respectés d'au moins une façon afin qu'un comportement soit considéré comme étant un jeu.

La recherche sur le lien entre le jeu et la littératie est aussi aux prises avec de sérieux problèmes méthodologiques. Les chercheurs ne disposent pas d'études longitudinales, de cadres théoriques composés de systèmes dynamiques ni de procédures statistiques modernes pour gérer la complexité des liens entre le jeu et la littératie.³⁰ Le dur travail qui consiste à mener des études expérimentales avec groupe témoin pour vérifier la valeur ajoutée du jeu dans le programme linguistique et dans la littératie reste à faire. De plus, les chercheurs

ont fait très peu de progrès en étudiant les liens entre le jeu et la littératie dans les communautés et les foyers. Il est nécessaire d'effectuer des recherches novatrices et créatives afin d'examiner les liens entre les processus de jeu et les concepts relatifs à l'écrit dans les textes électroniques multimodaux.

Conclusions

La recherche a fourni certaines données probantes indiquant que les processus de jeu (p. ex., le langage, la représentation symbolique et la narration utilisés dans le jeu) sont liés aux habiletés de littératie précoce. De plus, la recherche sur les centres de jeu favorisant la littératie indique que les environnements de jeu peuvent être conçus et enrichis de façon à améliorer les expériences d'éveil à la lecture et à l'écriture chez les jeunes enfants. Cependant, nous manquons de données sur la « grande » question : le jeu contribue-t-il directement au développement de la littératie? Cette lacune de la recherche empire, peut-être parce que l'étude scientifique du jeu n'a pas avancé au même rythme que les sciences développementales. La plus grande partie de la recherche sur le jeu et la littératie, par exemple, reste fidèle aux théories classiques de Piaget et de Vygotsky, même si la science cognitive a adopté une perspective dynamique et multidisciplinaire.^{31,32} De plus, les chercheurs utilisent aussi des procédures de collecte de données et d'analyse qui sont dépassées. Pelligrini et Van Rizen¹³ expliquent que les techniques de statistique moderne seraient très utiles pour découvrir les relations causales entre le jeu et le développement. Ces nouvelles démarches théoriques et méthodologiques peuvent susciter de nouveau l'intérêt pour la recherche sur le lien entre le jeu et la littératie.

Implications

Des données crédibles appuient l'affirmation selon laquelle le jeu peut contribuer à la littératie en fournissant un milieu qui favorise les activités, les habiletés et les stratégies en littératie. En conséquence, nous recommandons que l'intégration de nombreuses occasions de jouer à des jeux dramatiques et la création d'environnements de jeu favorables à la littératie fassent partie des caractéristiques standards des programmes destinés à la petite enfance. Cependant, nous manquons de données probantes indiquant que les activités de jeu, enrichies pour favoriser la littératie ou pas, contribuent de façon durable au développement de cette compétence. Dans cette optique, nous recommandons que les centres de jeu favorisant l'écrit ne soient qu'une composante du programme d'enseignement à la prématernelle. Les programmes efficaces devraient aussi comprendre un enseignement direct adapté à l'âge visant les habiletés précoces centrales en littératie ainsi que des stratégies d'enseignement comme la lecture et l'écriture partagées qui fournissent aux enfants de riches occasions d'acquérir ces habiletés dans des cadres autres que le jeu. Nous recommandons aussi que les enseignants établissent un lien direct entre les centres de jeu favorisant la littératie et les composantes scolaires du programme d'enseignement plutôt que de faire des expériences de jeu parallèles qui constituent une activité « en soi ». Cette intégration du jeu dans le programme d'enseignement augmentera la probabilité que les expériences de jeu offrent des occasions aux enfants d'exercer et de perfectionner des habiletés et des concepts importants relatifs à la littératie.³³

Références

1. Bruner J. *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. New York, NY: Norton; 1973.
2. Pellegrini AD. Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. In: Galda L, Pellegrini AD, eds. *Play, language, and stories: The development of literate behavior*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.;1985:79-97.
3. Smith PK. Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. In: Roskos

- K, Christie J, eds. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:3-19.
4. Wolfgang C. An exploration of the relationship between the cognitive are of reading and selected developmental aspects of children's play. *Psychology in the Schools* 1974;11(3):338-343.
 5. Ferreiro E, Teberosky A. *Los Sistemas de Escriture en el Desarrollo del Nino* [Literacy before Schooling]. Goodman Castro K, trans. Exeter, NH: Heinemann; 1982.
 6. Jacob, E. Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. In: Goelman H, Oberg A, Smith F, eds. *Awakening to literacy: the University of Victoria Symposium on Children's Response to a Literate Environment: Literacy before Schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann; 1984:73–86.
 7. Yaden D, Rowe, D, MacGillivray, L. Emergent literacy: a matter (polyphony) of perspectives. In: Kamil M, Mosenthal P, Pearson PD, Barr R, eds. *Handbook of Reading Research*. Vol. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2000:425-454.
 8. Roskos K, Christie J, Widman S, Holding A. Three decades in: priming for meta-analysis in play-literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy* 2010;10(1):55-96.
 9. Piaget, J. *Play, dreams, and imitation in childhood*. Gattegno C, Hodgson FN, trans. New York, NY: W.W. Norton & Company; 1962.
 10. Vygotsky L. Play and its role in the mental development of the child. In: Bruner, J Jolly A, Sylva K, eds. *Play: Its role in development and evolution*. New York: Basic Books; 1976:537-554.
 11. Neuman S, Roskos K. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly* 1997;32(1):10-32.
 12. Teale W, Sulzby, E. Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In: Teale W, Sulzby E, eds. *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex; 1986:vii-xxv.
 13. Pellegrini AD, Van Ryzin M. Commentary: cognition, play and early literacy. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:65-80.
 14. Pellegrini AD, Galda L, Dresden J, Cox, S. A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English* 1991;25(2):215-235.
 15. Williamson P, Silvern S. Thematic-fantasy play and story comprehension. In: Christie J, ed. *Play and Early Literacy Development*. Albany, NY: State University of New York Press; 1991:69-90.
 16. Eckler J, Weininger O. Structural parallels between pretend play and narrative. *Developmental Psychology* 1989;25(5):736-743.
 17. Rummelhart D. Understanding and summarizing brief stories. In: LaBerge D, Samuels SJ, eds. *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates; 1977:265-303.
 18. Bodrova E, Leong D. *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2007.
 19. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2008;318(5855):1387-1388.
 20. Rowe D. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:37-63.
 21. Welsch J. Playing with and beyond the story: encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher* 2008;62(2):138-148.
 22. Morrow L, Rand M. Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In: Christie J, ed. *Play and early literacy development*. Albany, NY: State University of New York Press; 1991:141-165.
 23. Neuman S, Roskos K. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors during play. *Reading Research Quarterly* 1992;27(3):203-225.
 24. Vukelich C. Play: a context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts* 1993;70(5):386-392.
 25. Neuman S, Roskos K. Access to print for children of poverty: differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 1993;30(1):95-122.
 26. Vukelich C. Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly* 1994; 9:153-170.
 27. Christie J, Stone S. Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: exploring the "zone" in same-age and multi-age groupings. *Journal of Literacy Research* 1999;31(2):109-131.
 28. Neuman S, Roskos K. Peers as literacy informants: a description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly* 1991;6(2):233-248.

29. Burghardt, G. Defining and recognizing play. In: Pellegrini AD, ed. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press, 2011:9-18.
30. Roskos K, Christie J. Mindbrain and play-literacy connections. *Journal of Early Childhood Literacy* 2011;1(1): 73-94.
31. Bransford JD, Brown AL, Cocking RR. *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press; 1999.
32. Fischer K, Bidell T. Dynamic development of psychological structures in action and thought. In: Lerner RM, ed. *Handbook of Child Psychology*. 5th ed. New York: Wiley; 1998:467-561. *Theoretical Models of Human Development*. Vol 1.
33. Roskos K, Christie J. Play in the context of the new preschool basics. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:83-100.

Thérapie par le jeu

Cindy Dell Clark, Ph.D.

Rutgers University, États-Unis, Monash University, Australie

Juin 2013

Introduction

La thérapie par le jeu repose sur le pouvoir thérapeutique éprouvé du jeu, où les thérapeutes professionnels servent de catalyseurs et aident les enfants à régler leurs problèmes en jouant. La thérapie n'est pas uniquement utile sur le plan clinique, mais également pour les parents et les établissements préscolaires.

Sujet

Comment le jeu est-il thérapeutique?

Les adultes qui ne sont pas du milieu considèrent souvent le jeu comme un moyen de s'amuser sans penser aux problèmes. Les professionnels qui pratiquent la thérapie par le jeu ont démontré que le jeu est également lié aux aspects compliqués de l'existence, incluant le stress, les traumatismes, la dysfonction familiale, la maladie et les autres dilemmes auxquels les enfants font face. La thérapie par le jeu, où les enfants sont encouragés à exprimer leurs émotions et leurs problèmes à l'aide du jeu et de leur imagination, repose sur le pouvoir du jeu dans le but d'exprimer concrètement les inquiétudes des enfants. Cette thérapie reprend la tendance des enfants à « jouer » leurs problèmes autrement que dans le cas d'une intervention clinique, revivant ainsi des expériences troublantes afin d'accepter des sentiments contradictoires. Pendant l'Holocauste, les enfants prisonniers faisaient semblant d'être des gardiens et des prisonniers afin de dramatiser par le jeu les routines et les tueries des camps de concentration.¹ À la suite de l'ouragan Katrina, les enfants d'âge préscolaire ayant été témoins de l'ouragan à la télévision simulaient la manière dont le vent et les eaux de crues menaçaient les gens.² Aux fins de la thérapie par le jeu, la propension chez les enfants à exprimer des problèmes par le biais du jeu est canalisée comme une intervention clinique où un thérapeute adulte agit à titre de catalyseur, mais ne dirige pas explicitement le jeu thérapeutique d'un enfant.

Contexte de la recherche

La thérapie par le jeu a acquis sa crédibilité d'intervention clinique auprès des enfants par le biais des praxies. L'étude de cas clinique a principalement servi à transmettre les mécanismes sur lesquels repose la thérapie par le jeu. Anna Freud et Melanie Klein, deux pionnières en la matière, ont fait valoir que le jeu permettait d'adapter pour les enfants la psychanalyse utilisée chez les adultes. Selon Klein, l'association libre orale utilisée dans le cadre d'une thérapie pour adultes pourrait être substituée par le jeu. Freud a confirmé que le jeu pourrait révéler des processus inconscients, bien qu'il permette à l'enfant et au thérapeute de s'identifier l'un à l'autre.³ Virginia Axline a donné des explications axées sur des cas que nous continuons d'utiliser.⁴ Axline a influencé l'idée que le jeu pourrait donner lieu à une relation thérapeute-enfant sécurisante, permettant ainsi à l'enfant « de

se dévoiler librement » grâce au jeu.

Le psychanalyste Donald Winnicott a réalisé des études de cas afin d'expliquer la thérapie par le jeu et les avantages théoriques du jeu et de l'imagination. Son livre *La petite « Piggie »* décrit la thérapie qu'a suivie une jeune fille troublée par la naissance de son frère. Elle a vu Winnicott 16 fois, de 2 ans à 5 ans. Les parents de « Piggie », la jeune fille, ont écrit une portion du récit de Winnicott, où ils ont signalé qu'elle allait bien après avoir suivi une thérapie par le jeu. Les parents de « Piggie » ont supposé que ce type de thérapie lui avait permis de « mieux comprendre », voire de faire preuve de plus de jugement et d'empathie envers les autres. Une théorie de Winnicott, découlant de son travail clinique, portait sur l'objet transitionnel, un objet considéré comme particulier (p. ex., un jouet, une couverture) que les enfants utilisent pour se calmer. Winnicott a émis une hypothèse comme quoi l'importance de l'objet transitionnel provenait de la relation mère-enfant et qu'il avait de grandes répercussions sur la capacité des enfants à cesser de ne pas croire à un symbole culturel ou religieux.⁶

Les nombreux cas publiés sur la thérapie par le jeu ont démontré son application à diverses conditions et circonstances. Parmi les enfants d'âge préscolaire, ce type de thérapie a permis de traiter les problèmes de séparation, le déficit d'attention et l'hyperactivité, le comportement perturbateur, les troubles de l'humeur et d'anxiété, les traumatismes découlant de désastres naturels ou de la violence, le stress lié aux maladies fatales et chroniques et plusieurs autres conditions. Les thérapeutes spécialisés travaillent dans divers environnements, notamment les services sociaux, les écoles et les contextes médicaux.

Les thérapeutes spécialisés dans la thérapie par le jeu sont essentiels au traitement. Faire preuve d'empathie profonde et d'authenticité envers l'enfant, de même qu'avoir un regard positif inconditionnel sur lui facilite la relation thérapeutique et permet de continuer d'offrir du soutien lorsque l'enfant joue de manière autonome. Les thérapeutes utilisent des jouets et une vaste gamme d'activités amusantes, mais l'enfant décide avec quoi il veut jouer et de quelle façon.⁷ Les professionnels observent et écoutent activement. Ils suivent les consignes de l'enfant tout au long du jeu en évaluant l'enfant selon le jeu qu'il a choisi. Ils jouent un rôle à la demande de l'enfant ou participent au jeu autrement. Les thérapeutes ne jugent pas, bien qu'ils établissent des limites quand une action peut faire du mal.

La thérapie par le jeu doit être axée sur l'enfant pour être efficace. Les enfants qui suivent une thérapie par le jeu choisissent souvent de jouer au même jeu au cours de plusieurs séances de thérapie.⁸ En représentant à l'aide de métaphores des événements qui étaient menaçants à l'origine, les enfants peuvent contrôler activement les événements de la reconstitution, leur procurant ainsi un sentiment d'autonomie ou de maîtrise sur ce qui n'avait pas été résolu ou réglé auparavant.⁹ De nouveaux liens peuvent être établis avec des objets ou des incidents considérés comme négatifs grâce à des simulations qui représentent des conflits, des peurs ou des désirs auxquels les enfants peuvent s'identifier sur le plan cognitif et affectif.

Les méta-analyses ont évalué l'efficacité de la thérapie par le jeu en étudiant les changements souhaités chez les enfants.^{10,11,12} Les études d'évaluation empiriques ont toutes démontré que la thérapie par le jeu est efficace.¹³ Un enfant éprouvant des problèmes émotionnels qui suit une thérapie par le jeu, tel qu'il a été démontré, réussit mieux que 75 à 82 % des enfants ne suivant pas cette thérapie.¹⁴ Évidemment, la thérapie par le jeu ne détient pas le monopole des interventions en matière de santé mentale effectuées auprès des enfants, puisque d'autres méthodes incluant des interventions comportementales et cognitives jouent également un rôle dans le traitement actuel.

Problèmes clés pour la recherche

Des études empiriques soutiennent que la participation des parents contribue à l'efficacité de la thérapie par le jeu. La « thérapie par le jeu filiale » (une thérapie par le jeu dirigée par des parents ayant reçu une formation clinique) a donné de meilleurs résultats que la thérapie par le jeu offerte par des thérapeutes professionnels.¹⁵ Ainsi, la thérapie par le jeu serait plus accessible si les parents recevaient une formation où ils apprendraient à jouer tout en faisant preuve de compréhension empathique et d'engagement adapté aux besoins de l'enfant. Les antécédents historiques en matière de thérapie filiale datent de Sigmund Freud¹⁶ et de Carl Rogers, qui a enseigné à sa fille adulte comment utiliser la thérapie filiale pour traiter son enfant qui souffrait d'*encoprésie*.¹⁷ Dans le cadre de la thérapie filiale, des jouets sont mis de côté et utilisés uniquement pour des jeux thérapeutiques sur une base régulière et prévisible.

Faire appel aux thérapeutes non professionnels ayant reçu une formation a également permis de rendre la thérapie par le jeu plus accessible pour les programmes préscolaires.¹⁸ La recherche empirique récente montre que la thérapie par le jeu axée sur l'enfant (dirigée par des conseillers détenteurs d'une maîtrise) pourrait réduire considérablement les comportements perturbateurs et l'agressivité chez les enfants pauvres originaires de divers pays qui sont inscrits aux programmes Head Start.¹⁹

Lacunes de la recherche

L'efficacité de la thérapie par le jeu est maintenant reconnue, mais il n'est toujours pas clair dans quelle mesure cette efficacité est comparable aux autres thérapies, notamment les méthodes comportementales ou cognitives. Des recherches exhaustives portant sur les effets de diverses thérapies dans de nombreuses conditions doivent être effectuées.

Puisque le jeu représente une activité variable interculturelle, la recherche doit porter sur les problèmes culturels qui pourraient nuire à la thérapie par le jeu « traditionnelle ». Le matériel à utiliser, les procédures à suivre et les interprétations pourraient varier selon le contexte culturel, un futur sujet de recherche.

La recherche doit également se pencher sur le problème de la réduction du temps de jeu que favorisent les États-Unis actuellement, y compris le raccourcissement de la récréation au profit de l'enseignement scolaire. Puisque le jeu non structuré s'est avéré efficace en matière de flexibilité affective et de résilience émotionnelle, restreindre les jeux libres mérite un examen étroit en ce qui a trait à l'adaptation émotionnelle chez les enfants.

En général, la valeur thérapeutique du jeu justifie la place plus importante que le jeu doit occuper dans les recherches psychologiques et culturelles.

Conclusions

La thérapie par le jeu représente un type de renouvellement thérapeutique guidé par un thérapeute ou une personne non professionnelle ayant reçu une formation en la matière. Le jeu thérapeutique s'est avéré efficace pour régler divers problèmes infantiles. Comme l'a démontré Brian Sutton-Smith, le jeu constitue un modèle viable de fonctionnement humain adaptatif où l'adaptabilité est possible en utilisant des symboles et des histoires de façon souple.²⁰ Dès l'âge de 3 ans et parfois avant, les enfants peuvent « jouer » leurs problèmes avec une flexibilité surprenante en manipulant les significations de façon symbolique.

La thérapie par le jeu, en formalisant un contexte où les enfants guident le jeu, souligne l'importance du jeu dans la guérison adaptative en général. L'engagement profond des enfants, notamment les thèmes de jeu, peut révéler des problèmes sous-jacents non résolus, notamment chez les enfants malades.²¹ Si on leur laisse le temps de participer librement à des jeux de simulation, les enfants confrontent leurs problèmes à leur façon tout en s'amusant. Dès l'âge de 2 ans, Kurt, le fils de Peggy Miller, écoutait et racontait à répétition l'histoire de Pierre Lapin à la maison, en l'interprétant avec une intrigante liberté par rapport à l'auteure. Son interprétation de l'histoire était étroitement liée à ses inquiétudes émotionnelles quotidiennes au sujet de sa mauvaise conduite et de son anxiété par rapport aux conséquences.²² Le jeu peut poétiquement encoder ce qui n'est pas résolu de façon accessible et pouvant être confrontée. La thérapie par le jeu dans un environnement clinique permet aux enfants de régler même de graves problèmes avec l'aide d'un adulte empathique et encourageant.

Références

1. Eisen, G. *Children and play in the Holocaust*. Amherst: University of Massachusetts Press; 1988.
2. Paley, V. *The Boy on the Beach: Building community through play*. Chicago: University of Chicago Press; 2010.
3. Webb, N. *Social work practice with children*. New York: Guilford Press; 2011.
4. Axline, V. *Play therapy*. New York: Ballantine Books; 1947.
5. Winnicott, D.W. *The piggle: An account of the psychoanalytic treatment of a little girl*. London: Penguin; 1977.
6. Winnicott, D.W. *Transitional objects and transitional phenomena*. In: Winnicott, D.W. *Collected Papers*. London: Tavistock; 1958.
7. Cochran, N.H., Nordling, W.J., Cochran, J.L. *Child-centered play therapy: A practical guide to developing therapeutic relationships with children*. Hoboken NJ: John Wiley and Sons; 2010.
8. Campbell, M.M., Knoetze, J.J. Repetitive symbolic play as a therapeutic process in child-centered play therapy. *International Journal of Play Therapy*. 2010;19:222-234.
9. Glazer, H.R. Filial therapy for grieving preschool children. In: Schaefer, C.E. *Play therapy for preschool children*. Washington DC: American Psychological Association; 2010:89-106.
10. Bratton, S.C., Ray, D., Rhine, T., Jones, L. The efficacy of play therapy with children: a meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2005;36:376-390.
11. Ray, D., Bratton, S., Rhine T., Jones, L. The effectiveness of play therapy: responding to the critics. *International Journal of Play Therapy*. 2001;10:85-108.
12. Bratton, S. Ray, D. What research shows about play therapy. *International Journal of Play Therapy*. 2000;9:47-88.
13. LeBlanc, M., Ritchie, M. A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counseling Psychology Quarterly*, 2001;14:149-163.
14. Carr, A. *What Works With Children, Adolescents And Adults?: A Review Of Research On The Effectiveness Of Psychotherapy*. London: Routledge; 2009.

15. Porter, M.L., Hernandez-Reif, M., Jessee, P. Play therapy: a review. *Early Child Development and Care*. 2009;179:1025-1040.
16. Guerney, B. Filial therapy: description and rationale. *Journal of Consulting Psychology*. 1964;28:304-310.
17. Fuchs, N.R. Play therapy at home. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1957;3:89-95.
18. Koplrow, L. *Unsmiling Faces: How Preschools Can Heal*. New York: Teacher's College Press; 2007.
19. Bratton, S.C., Ceballos, P.L., Sheely-Moore, A.I., Meany-Walen, K., Pronchenko, Y., Jones, L.D. Head Start early mental health intervention: effects of child-centered play therapy on disruptive behaviors. *International Journal of Play Therapy*. 2012:Advance publication.
20. Sutton-Smith, B. *The Ambiguity of Play*. Boston: Harvard University Press; 1997.
21. Clark, C.D. *In sickness and in play: Children coping with chronic illness*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press; 2003.
22. Miller, P.J., Hoogstra, L., Mintz, J., Fung, H., Williams, K. Troubles in the garden and how they get resolved: a young child's transformation of his favorite story. In: Nelson, C.A. ed. *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 26. Memory and affect in development*. Hillsdale NJ: Erlbaum; 1993:87-114.

Pédagogie par le jeu et univers de jeu

Sonja Baumer, Ph.D.

University of California at San Diego, États-Unis

Juin 2013

Introduction

Cet article présente la pédagogie par le jeu, une nouvelle démarche en matière d'éducation de la petite enfance, et Playworlds (univers de jeu), une pratique éducative inspirée de cette démarche. La pédagogie par le jeu a été élaborée par Gunilla Lindqvist,¹ une chercheuse suédoise, et elle est enseignée en Suède, en Finlande, aux États-Unis et au Japon.

Sujet

La pédagogie par le jeu favorise la participation des adultes et des enfants dans des jeux qui respectent la culture, la créativité et la spontanéité de l'enfant afin d'encourager son développement émotionnel, cognitif et social.

Gunilla Lindqvist, la fondatrice de la pédagogie par le jeu, fonde sa démarche éducative sur *Imagination and Creativity in Childhood*,² un travail moins connu de Vygotsky. Lindqvist adopte la démarche culturelle de Vygotsky à l'égard du jeu des enfants et fait valoir l'importance d'une pédagogie axée sur le jeu. Dans la pratique, Lindqvist et ses élèves ont travaillé avec des enfants âgés de 3 à 8 ans afin de mettre sur pied Playworlds, une pratique éducative qui comprend des jeux de simulation auxquels les adultes et les enfants participent, ainsi que la dramatisation de textes provenant d'histoires pour enfants et la production d'arts visuels. Playworlds fait référence à des interventions dramatiques en classe qui reposent sur une expérience émotionnelle et une relation esthétique où les enfants et les adultes participent à des jeux de simulation spontanés et mis en scène. Les enfants et les adultes racontent une histoire pour enfants à l'aide de gestes mis en scène et improvisés, de costumes et de décors, ainsi que par des répétitions et des réflexions multimodales.³

Problème

À la fin du 20^e siècle, dans plusieurs sociétés occidentales, la vie et le jeu des jeunes enfants ont été « isolés » dans certains endroits spécifiques des pouponnières, des terrains de jeu et des parcs thématiques. À l'époque, plusieurs éducateurs et parents croyaient que le jeu des enfants devait être spontané et non guidé et influencé par les adultes. Ils ont reconnu l'importance développementale du jeu et ont supposé que les endroits destinés au jeu et aux enfants permettraient de s'assurer que le jeu des enfants serait encouragé et protégé et que leur développement serait maximisé. Toutefois, en l'absence des parents et des éducateurs, les endroits destinés au jeu pour les enfants ont réduit leurs ressources culturelles. Les jouets commerciaux et les autres objets culturels qui remplacent la présence des adultes semblent de plus en plus nuire à la créativité et à l'imagination des enfants.

À l'inverse de cette tendance, la pédagogie par le jeu favorise les jeux nécessitant la participation des adultes et des enfants, où les adultes suggèrent l'utilisation de diverses ressources sociales, émotionnelles, cognitives et communicatives pour enrichir et encourager le jeu des enfants. Les enfants apportent leur expertise en jeu de simulation et en imagination symbolique à ces jeux communs, ce qui aide les adultes à retrouver leur entraînement et leur capacité d'improvisation.

Cette pédagogie traite également d'un problème connexe, soit la marginalisation du jeu en matière d'éducation de la petite enfance. Malgré le fait que le jeu et d'autres activités représentationnelles contribuent considérablement au développement, l'éducation publique des pays industrialisés repose principalement sur l'enseignement de certaines aptitudes aux études et la préparation des enfants pour les tests à l'échelle nationale. Cette tendance a relégué le jeu et l'art à un rôle mineur au sein du programme pédagogique de la maternelle. En revanche, la pédagogie par le jeu considère que le jeu représente une activité développementale essentielle à la petite enfance et c'est pourquoi il fait partie intégrante du programme pédagogique préscolaire et élémentaire.

Contexte de la recherche

Playworlds permet de convertir les principes de base de la pédagogie par le jeu en interventions éducatives collaboratives qui regroupent des éducateurs, des élèves et des conseillers, comme des chercheurs en milieu universitaire, dont la participation reflète leurs intérêts et leurs idées qui, bien que divergentes, sont compatibles. Généralement, les éducateurs cherchent à parfaire leur perfectionnement professionnel de façon différente et à approfondir leurs connaissances et à enrichir leur expérience grâce à l'art dramatique, aux arts visuels et plastiques, ainsi qu'à la littérature. Les enfants ont semblé motivés à l'idée de prendre part à des jeux et à des créations artistiques populaires, ainsi que de participer à des activités avec des adultes afin de donner un sens à leurs expériences. Les chercheurs en milieu universitaire utilisent Playworlds afin de mieux comprendre et pour étudier certaines questions importantes de leur domaine d'étude, comme le développement de l'enfant, l'éducation de la petite enfance ou la communication. Bien qu'ils soient guidés par des principes de base similaires à ceux de la pédagogie par le jeu, les différents Playworlds ont été mis sur pied afin de répondre aux besoins particuliers des enseignants et des élèves de certaines écoles et de certains pays. Ils reflètent également les différentes orientations théoriques et méthodologiques des chercheurs en milieu universitaire participants, lesquels proviennent de diverses disciplines.

Problèmes clés et résultats récents de la recherche

Lindqvist et ses élèves ont réalisé plusieurs projets de recherche axés sur la façon dont Playworlds aide les enfants à gérer des états émotionnels intenses comme la peur et la colère.¹ Les élèves de Lindqvist, de même que des chercheurs de la Suède et d'autres pays, ont poursuivi son travail.⁴

En Finlande, par exemple, les chercheurs dans le domaine des Playworlds étudient le lien commun entre le jeu, l'apprentissage narratif et l'apprentissage scolaire. La préoccupation d'ordre pratique des chercheurs se situe dans la transition du préscolaire vers l'instruction scolaire, où le jeu est subitement minimisé et isolé de l'apprentissage. Ils considèrent Playworlds comme un type d'activités « intermédiaire » où l'interaction entre les enfants et les adultes encourage le développement de la cognition narrative, qui constitue une ressource importante quand ces enfants entrent à l'école. Actuellement, l'analyse empirique des données provenant de diverses sources finlandaises porte surtout sur le processus visant à donner un sens à l'apprentissage, et sur le développement de l'initiative et de la subjectivité (lien) pendant le jeu.^{5,6}

Aux États-Unis, les chercheurs se sont penchés sur les répercussions des Playworlds sur le développement des enfants et des adultes. Jusqu'à maintenant, quatre projets ont été réalisés. Le Playworld de 2004-2005 reposait sur le roman *Le lion, la sorcière blanche et l'armoire magique* de C. S. Lewis. Ce projet était très différent des autres Playworlds : tous les chercheurs ont joué un rôle important dans la dramatisation, qui s'est déroulée dans une école située sur une base militaire en temps de guerre. De plus, la documentation était très détaillée et nécessitait l'utilisation de nombreux médias. Finalement, cette étude combinait un modèle quasi-expérimental avec des périodes pré-test et post-test ainsi que l'observation participante, une méthode d'étude ethnologique. Le projet a généré des résultats empiriques montrant que la participation des enfants à ce Playworld a entraîné une meilleure aptitude à la narration par rapport au groupe témoin.⁷ Les données ethnographiques ont permis de déterminer les conditions qui ont facilité le développement social et émotionnel des adultes et des enfants, notamment leur compréhension et leur gestion des conflits.⁸

Des Playworlds ont été mis sur pied dans une maternelle située dans une région rurale du Japon. Leur principal objectif était de défier la tendance récente de la politique éducative japonaise qui marginalise le jeu. Les projets japonais différaient des autres Playworlds, car ils étaient axés sur l'activité artistique. Ils ont ainsi grandement permis de mettre en lumière le lien entre les jeux de simulation et les activités artistiques. Ils ont également contribué à expliquer le processus interne que vivent les enseignants en tentant d'établir une relation avec les enfants dans des univers de jeu, un processus étroitement lié à la *doctrine « KyozaKaishaku »*.⁹ Selon cette doctrine, les enseignants devraient pouvoir établir des liens entre leurs propres expériences émotionnelles et le sujet enseigné. Dans le cadre des Playworlds, l'engagement émotionnel profond des éducateurs a donné lieu à des œuvres d'art et à des jeux que les enfants et les adultes ont réalisés ensemble et qui reflétaient leurs points de vue différents.

Conclusions

Les projets Playworlds ont traité avec succès deux problèmes importants propres à l'enfance contemporaine : l'isolation et la marginalisation du jeu.¹⁰ Des projets Playworlds ont été réalisés dans le monde entier, du préscolaire aux classes de maternelle et de deuxième année. Plusieurs chercheurs ont constaté que les Playworlds sont des activités qui demandent un grand engagement. Les enfants et les adultes ont pu garder leur motivation tout au long du projet, souvent pendant des mois et des années. Bien que les recherches précédentes aient démontré que les Playworlds peuvent s'appliquer aux enfants de différentes cultures et

situations sociales (p. ex., programme préscolaire dans un milieu rural, classe maternelle sur une base militaire, etc.), des recherches plus poussées pourraient permettre de déterminer d'autres populations qui profiteraient des Playworlds (p. ex., élèves ayant des besoins particuliers, enfants souffrant de problèmes de santé mentale, etc.).

Implications

Les enfants ont besoin d'interagir de différentes façons avec les adultes et ils cherchent à le faire. Les parents et les éducateurs ne doivent pas se limiter à garantir des endroits destinés au jeu pour les enfants et fournir des jouets et d'autres objets culturels. Les adultes peuvent et devraient jouer avec les enfants. Les Playworlds permettent aux enfants et aux adultes d'interpréter de façon créative une histoire pour enfants par le biais des arts visuels et plastiques, des jeux de simulation et de la narration orale. La recherche a montré que les Playworlds encouragent le développement des capacités de lecture et d'écriture et suscitent l'intérêt des enfants pour les livres et la lecture. Pour cette raison et pour d'autres, les projets Playworlds et les interventions éducatives sur le jeu devraient faire partie du programme d'enseignement de la petite enfance. Bien qu'ils soient organisés par les adultes, les projets Playworlds respectent la culture de l'enfant et son expertise. Ils permettent aux adultes d'établir des liens avec les enfants et de les guider sans faire preuve d'autorité, sans leur faire peur et sans instaurer une hiérarchie. Pour ces raisons, ce n'est pas étonnant que Playworlds se soit révélé un outil utile pour le perfectionnement professionnel et la préparation des enseignants.

Références

1. Lindqvist G. *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Göteborg: Coronet Books; 1995.
2. Vygotsky LS. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 2004;42(1):7-97.
3. Ferholt B, Lecusay R. Adult and child development in the zone of proximal development: Socratic Dialogue in a Playworld. *Mind, Culture and Activity* 2010;17(1):59-83.
4. Nilsson M. Creative pedagogy of play - The work of Gunilla Lindqvist. *Mind, Culture and Activity* 2009;17(1):14-22.
5. Hakkarainen P. The challenges and possibilities of narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. *International Journal of Educational Research* 2008;47(5):292-300.
6. Rainio AP. From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity* 2008;15(2):115-140.
7. Baumer S, Ferholt B, Lecusay R. Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development* 2005;20: 576-590.
8. Ferholt B. A Multiperspectival analysis of creative imagining: Applying Vygotsky's method of literary analysis to a Playworld. In: Connery C, John-Steiner V, Marjanovic-Shane A, eds., *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning-making and the arts*. New York: Peter Lang; 2010:163-180.
9. Miyazaki K. Teacher as the imaginative learner: Egan, Saitou and Bakhtin. In: Egan K, Madej K, eds. *Engaging imaginations and developing creativity in education*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing; 2010:33-44.
10. Marjanovic-Shane A, Ferholt B, Miyazaki K, Nilsson M, Rainio AP, Hakkarainen P, Pesic M, Beljanski-Ristic L. Playworlds - An art of development. *Play and Culture* 2011;11:3-31.

Jeu : commentaires sur Smith et Pellegrini, Christie et Roskos, Samuelsson et Pramling, Baumer, Hart et Tannock, Gosso et Carvalho, Clark et Jenvey

James E. Johnson, Ph.D., Michael Patte, Ph.D.

The Pennsylvania State University, États-Unis, Bloomsburg University, États-Unis

Juin 2013

Introduction

Les conclusions des études scientifiques et la façon dont ces conclusions sont utilisées par les fournisseurs de services et les preneurs de décisions prouvent que le jeu occupe une place de plus en plus importante au cours de la petite enfance. Comme le montrent les articles de ce chapitre, une étude structurée portant sur le jeu aborde plusieurs aspects importants et pertinents,¹⁻⁸ même si la profondeur et la qualité des preuves et de la compréhension varient considérablement. De plus, les différentes idées, contraintes et visions du monde, ainsi que les cadres conceptuels variés des chercheurs, praticiens et preneurs de décision compliquent la mise en pratique de la recherche axée sur le jeu dans les salles de classe, les terrains de jeu, les centres de découverte de la nature et les centres communautaires, les bibliothèques et les musées pour enfants, les salles de jeu dans les hôpitaux et les cliniques orthopédagogiques.⁹

Les défis que posent l'étude, la défense et l'utilisation du jeu dans le développement et l'éducation de la petite enfance (DEPE) sont encore accrus par des facteurs internes et externes. À l'interne, par les avancées méthodologiques et théoriques qui répondent à un plus grand nombre de questions de recherche et qui alimentent la base de connaissance, de nouvelles questions de recherche apparaissent et donnent raison à l'adage « plus vous en savez, plus vous réalisez que vous en savez peu ». À l'externe, les résultats et les besoins en matière de recherche axée sur le jeu et de mise en pratique gagnent en importance étant donné que les changements sociaux, éducationnels et technologiques sont de plus en plus nombreux en raison de la révolution numérique, de la modification du climat de la planète et des changements démographiques, économiques et politiques.

Le DEPE porte depuis longtemps sur la théorie, la recherche et la pratique axées sur le jeu. Les huit articles 1-8 de ce chapitre renforcent et approfondissent la signification et l'utilité des propositions acceptées à grande échelle, à savoir que le jeu occupe beaucoup¹⁰ (contrairement au travail ou aux affaires) les jeunes enfants (en n'oubliant pas que le « jeu » comprend l'exploration, l'imitation, la narration, l'étude, de même que la planification et la négociation propres au métajeu comportant des mises en scène). Le jeu peut prendre plusieurs formes en combinant les quatre « éléments » qui le caractérise, soit (1) le corps, (2) un objet, (3) l'utilisation de symboles et

(4) les relations. Le jeu permet d'être et de devenir un enfant à part entière selon différents aspects développementaux indissociables (p. ex., émotionnels, sociaux, physiques, cognitifs, linguistiques, spirituels et moraux) et il est possible d'établir un lien entre les actions et les pensées des jeunes enfants en matière de jeu et les facteurs microcontextuels et macrocontextuels.¹¹

Les articles cités dans ce chapitre sont très différents et ne portent pas tous sur le même thème. Malgré tout, ils font tous référence aux propositions contenues dans la documentation et aux problèmes plus généraux mentionnés précédemment. De plus, ces sommaires de recherche prennent en compte trois considérations importantes : (1) en quoi consiste le jeu « de qualité » et comment peut-il être évalué chez les jeunes enfants? (2) Quel rôle l'adulte doit-il jouer (à savoir, l'enseignant, le parent, le thérapeute, etc.) en matière de jeu propre au DEPE? et (3) jusqu'à quel point les croyances et les pratiques des adultes en matière de jeu diffèrent-elles au fur et à mesure que les enfants grandissent, de la naissance jusqu'à l'âge de huit ou neuf ans?

Recherche et conclusions

Les articles de ce chapitre¹⁻⁸ définissent et décrivent le jeu et ses attributs, en plus de résumer la documentation selon quatre aspects : (1) le jeu, l'apprentissage et le développement, (2) le jeu et l'enseignement, (3) le contexte culturel et (4) les interventions par le jeu.

Le jeu reflète, renforce et génère de nouvelles expériences en matière d'apprentissage et de développement.¹¹ Comme l'ont mentionné Smith et Pellegrini,¹¹ bien que les jeunes enfants semblent avoir besoin de jouer (c'est-à-dire l'hypothèse de l'immaturité cognitive), un « esprit du jeu » prédominant datant de plusieurs décennies¹² a exagéré ses avantages; de plus les principes de l'« équifinalité » et de l'« épiphénomène » ne devraient jamais être ignorés.^{13,14} L'équifinalité fait référence à l'idée que les résultats développementaux peuvent être obtenus de différentes façons (p. ex., plusieurs chemins mènent à la littératie), tandis que l'épiphénomène fait référence à des variables confondantes qui nuisent au rôle du jeu en matière d'apprentissage et de développement. La formation pour adultes, le comportement verbal et l'interaction sociale survenant pendant le jeu, et pas nécessairement le fait de jouer en soi, pourraient être responsables des avantages apparents du jeu. Christie et Roskos² conseillent aussi vivement de faire attention aux avantages putatifs du jeu puisqu'ils cherchent à éclaircir la dynamique qui existe entre le jeu et la littératie afin de trouver des variables modérées et médiatrices caractérisant la manière dont les processus de jeu, de même que la littératie et le développement pendant la petite enfance, interagissent entre eux.

D'autres articles de ce chapitre portent sur l'enseignement par le jeu, les interventions et la culture. Samuelsson et Pramling³ font également référence à la relation qui existe entre le jeu, l'apprentissage et le développement. Le concept de l'enfant qui apprend en jouant influe sur le rôle que l'enseignant doit jouer quant à la pédagogie du jeu (c'est-à-dire le jeu guidé et dirigé par l'enseignant). Ici, le questionnement à l'égard du sens de la vie des enfants et les objectifs pédagogiques de l'enseignant comprennent des méthodes didactiques nordiques et la connaissance du contenu. Baumer⁴ continue d'aborder la pédagogie du jeu en portant une attention particulière à Playworlds, une thérapie par le jeu enfant-adulte que Gunilla Lundqvist a mise sur pied.¹⁵

Hart et Tannock⁵ abordent le sujet délicat de la violence thématique dans le jeu, comme les combats ludiques et l'utilisation de jouets de guerre, et définissent le rôle que l'enseignant devrait jouer. Les auteurs insistent sur

les besoins socioémotionnels des enfants et soulèvent une excellente question, à savoir que les jeux agressifs thématiques ne représentent pas de vraies agressions. Leur enthousiasme envers les adultes qui encouragent les agressions thématiques dans les jeux de simulation sociale mérite d'être souligné. Toutefois, les preuves sont minces et, au mieux, elles suggèrent que les agressions ludiques surveillées par les enseignants seraient « très bénéfiques pour le développement des enfants ». De plus, les enseignants soulèvent des inquiétudes pratiques quant à la gestion de la classe. Par exemple, certains enfants pourraient ne pas comprendre que les agressions sont ludiques.

Gosso et Carvalho⁶ soulignent pertinemment comment la culture a des répercussions sur le jeu, qu'il existe des différences entre les sexes en matière de jeu d'une culture à une autre et que d'autres recherches doivent être effectuées concernant le lien qui existe entre l'enfant et le jeu et les pairs de différents âges. Des recherches intéressantes ont également prouvé que les parents ne voient pas tous le jeu de la même façon d'une culture à une autre, ce qui peut heureusement faciliter leur présentation.¹⁶

L'article de Clark⁷ portant sur la thérapie par le jeu établit un équilibre entre les travaux précédents axés sur le jeu et l'éducation en indiquant clairement que le jeu peut guérir et qu'il offre des avantages socioémotionnels, éducatifs et d'apprentissage. Les recherches sur le jeu doivent accorder une plus grande attention au bien-être de l'enfant (à sa souffrance et à ce qu'il peut faire pour l'apaiser). Enfin, Jenvey⁸ aborde les problèmes méthodologiques qui compromettent l'étude du jeu chez les enfants ayant des limitations. Selon elle, tous les enfants, peu importe leurs habiletés ou leurs limitations, ont le droit de jouer, conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies.¹⁷

Développement et implications pour les politiques

Bien qu'une science du jeu voit le jour,¹⁸ des obstacles empêchent la recherche de se traduire par de nouvelles pratiques et politiques. La politique et le statu quo nuisent souvent aux changements et aux améliorations. Généralement, les intentions des défenseurs du jeu, par exemple en ce qui concerne la récréation à l'école, ne dépendent pas uniquement des résultats de recherche. En comblant les lacunes en matière de recherche dans trois domaines, il est plus probable que la recherche donne lieu à de nouvelles réalités positives pour les enfants en ce qui concerne le jeu dans des milieux pratiques.

Évaluation du jeu

La documentation a bien plus tenté de définir le jeu, ses attributs et ses différentes formes par rapport au DEPE que de décrire ce à quoi un bon jeu peut ressembler.¹⁹ Les enseignants, les thérapeutes et les parents doivent en apprendre davantage pour connaître la prochaine étape à suivre pour améliorer la capacité à jouer chez les enfants.²⁰ S'il s'avère difficile d'évaluer la qualité du jeu, les composantes sociales et les aptitudes mentales nécessaires pour jouer devraient au moins être examinées attentivement et certains critères peuvent être utilisés pour mesurer le progrès en matière de jeu, de vocabulaire et de pensée chez les jeunes enfants. Une vraie évaluation holistique, transactionnelle et dynamique au lieu d'une évaluation traditionnelle peut mener à des résultats axés sur les aptitudes à jouer et les intérêts des enfants, mais elle doit être effectuée avec précision et fiabilité.

Rôle des adultes

Les lignes directrices des politiques et des pratiques doivent tenir compte de la recherche quant aux distinctions subtiles qui existent entre le respect du programme de l'enfant en matière de jeu et l'impossibilité d'offrir du soutien et de l'étayage aux adultes. Il est primordial d'accorder une attention particulière aux différences culturelles et individuelles. Les objectifs des adultes et des enfants doivent être équilibrés : comment répondre aux besoins de l'enfant sur les plans mental et socioémotionnel ainsi qu'au chapitre de l'apprentissage, et comment simultanément accepter et mettre au défi l'enfant qui joue et qui apprend, notamment quand il effectue, qu'il invente et qu'il imagine quelque chose, seul, en petit ou en grand groupe, afin qu'il développe une nouvelle conscience.²¹ Les adultes doivent participer aux jeux technologiques et naturels. Enrichir le jeu des immigrants et des personnes qui apprennent une langue permet à ces jeunes enfants de devenir de jeunes élèves à l'école.¹⁰

Transition vers le DEPE

Les attentes et les avantages en matière de jeu diffèrent selon le programme d'apprentissage, de la naissance jusqu'à l'âge de 8 ou 9 ans, selon la définition traditionnelle du DEPE. Le jeu constitue un moyen et un contexte d'apprentissage au cours de la petite enfance. Il « dirige principalement » le développement mental, de la naissance jusqu'à l'âge de 5 ans,²² mais les travaux scolaires et la maîtrise des matières scolaires jouent ce rôle par rapport au développement intellectuel de l'enfant à la fin de la petite enfance.²³ Il est nécessaire d'effectuer plus de recherches pour combler l'écart entre ce que nous savons sur les différentes formes et fonctions de l'apprentissage par le jeu et sur le jeu qui permet d'apprendre dans l'ensemble du DEPE. Cela s'applique également à l'étude des contextes culturels, des limitations et du jeu, de la thérapie par le jeu et divers autres sujets importants liés au jeu et à la petite enfance.

Références

1. Smith PK, Pellegrini A. Learning through play. Rev ed. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp2.pdf>. Accessed June 4, 2013.
2. Christie JF, Roskos KA. Play's potential in early literacy development . Ed rev. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Christie-RoskosANGxp2.pdf>. Accessed June 4, 2013.
3. Pramling Samuelson I, Pramling N. Play and learning. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Pramling-Samuelson-PramlingANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
4. Baumer S. Play pedagogy and playworlds. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BaumerANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
5. Hart JL, Tannock MT. Young children's Play fighting and use of war toys. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hart-TannockANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
6. Gosso Y, Carvalho AMA. Play and cultural context. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge

Cluster on Early Child Development; 2013:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Gosso-CarvalhoANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.

7. Clark CD. Play therapy. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/ClarkANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
8. Jenvey VB. Play and disability. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/JenveyANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
9. Sigel I. Research to practice redefined. In: Damon, W. & Lerner, R. *Handbook of Child Psychology*. 6th ed. New York: Wiley; 2006:1017-1023. Child Psychology in Practice. Vol 4.
10. Paley V. The importance of fantasy, fairness, and friendship in children's play: An interview with Vivian Gussin Paley. *American Journal of Play* 2009;2(2):121-138.
11. Johnson J, Christie J, Wardle F. *Play, development, and early education*. New York: Pearson, 2005.
12. Smith PK. Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the 'Play Ethos'. In: Pellegrini AD, ed. *Psychological bases for early education*. New York, NY: John Wiley & Sons Ltd.; 1988:207-226.
13. Smith PK. *Children and play*. New York, NY: J. Wiley, 2010.
14. Lillard AS, Lerner MD, Hopkins EJ, Dore RA, Smith ED, Palmquist CM. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin* 2013;139(1):1-34.
15. Lundqvist G. *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Uppsala, Sweden: Uppsala Studies in Education, 1995.
16. Roopnarine J. Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for child development. In: Pellegrini AD, ed. *The Oxford handbook of the development of play*. New York: Oxford University Press, 2011; 19-37
17. International Play Association (IPA) (2010, October, 17). Summary report from the global consultations on the child's right to play. Retrieved from: <http://article31.ipaworld.org/>.
18. Brown S, Tulac M. (2012). Encyclopedia of Play Science. Available at: http://www.scholarpedia.org/article/Encyclopedia_of_Play_Science. Accessed June 3, 2013.
19. Johnson J, Celik S, Al-Mansour M. Play in early childhood education. In: Saracho O, Spodek B, eds. *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 3rd ed. New York: Routledge; 2013:265-274.
20. Trawick-Smith J. Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. In: Pianta R ed. *Handbook of early childhood education*. New York, NY: The Guilford Press; 2012: 259-277.
21. Johnson J. Play provisions and pedagogy in curricular approaches. In: Brooker L, Edwards S, Blaise M. *SAGE Handbook of play and learning in early childhood*. Beverly Hills: Sage Publications. In press.
22. Elkonin DB. Psychology of play (I). *Journal of Russian and Eastern European Psychology* 2005;43(1).
23. Fleer, M. "Conceptual play": Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2011;12(3):224-240.