

## APPRENTISSAGE PAR LE JEU

---

# Apprentissage par le jeu et développement social

Emily N. Daubert, Ph.D. étudiante au doctorat, Geetha B. Ramani, Ph.D., Kenneth H. Rubin, Ph.D.

University of Maryland, États-Unis  
Février 2018

### Introduction

Le jeu est universel et essentiel au développement social. De manière simple, le jeu se définit par « faire semblant » et ses principales caractéristiques sont les suivantes :<sup>1</sup>

1. Le jeu est à motivation intrinsèque; il a lieu car l'enfant est amené à engager une activité en particulier, non pas parce qu'il y est forcé ou poussé par les autres;
2. le jeu comporte ses propres significations et fins; c'est un comportement qui n'est pas orienté vers un but;
3. le jeu n'est pas régi par des règles; à cet égard, le jeu se distingue des activités récréatives dictées par des règles;
4. Lorsqu'il joue, l'enfant attribue ses propres définitions et fonctions aux objets. Il dépasse la découverte des propriétés des objets, sans demander « Que puis-je faire avec ces objets? ».
5. Le jeu demande une certaine absence de littéralité. Les objets sont transformés et décontextualisés (une carte en carton devient un « miroir magique », par exemple) et les

personnes assument leur identité non littérale (par exemple, Jean, 4 ans, devient le prince Adam).

Le jeu est un comportement divertissant, à motivation intrinsèque, non régi par des règles, ni orienté vers un but qui consiste simplement à « faire semblant ». L'apprentissage par le jeu intervient dans un milieu qui résulte de l'engagement actif de l'enfant et de ses interactions avec ses pairs et son environnement.

## **Sujet**

Le jeu a plusieurs formes. Le jeu avec des objets a lieu lorsque l'enfant exploite les propriétés des objets afin de les utiliser pour se distraire.<sup>2</sup> Le jeu par simulation ou le « faire-semblant » se définit par l'engagement volontaire de l'enfant dans une autre réalité qu'il se représente mentalement dans une situation de jeu.<sup>3</sup> Le jeu de bataille est une activité physique où les enfants interagissent d'une manière qui évoque l'agression, mais où ils font juste semblant.<sup>4</sup> C'est par ces formes diverses de jeu que l'enfant acquiert les aptitudes qu'il nécessite pour se préparer aux interactions sociales, à l'école et au monde extérieur.

## **Problèmes**

Malgré l'importance du jeu pour le développement social de l'enfant, les opportunités de jouer diminuent en Amérique du Nord pour les enfants, à cause de la hausse des pressions scolaires et du temps de plus en plus consacré aux appareils numériques.<sup>5-8</sup> Au cours des dernières années, les États-Unis ont connu une croissance marquée de l'importance accordée aux activités dirigées par l'enseignant, à l'utilisation de la mémorisation et aux évaluations de haut niveau,<sup>9</sup> et à une chute nette du temps alloué aux activités dirigées par l'enfant. De plus, l'utilisation des appareils numériques a augmenté drastiquement.<sup>7</sup> En 2014, 38 % des enfants de 2 ans avaient utilisé un appareil mobile comparativement à seulement 10 % deux ans auparavant.<sup>10</sup> Pour ces raisons, les opportunités d'utilisation de formes moins structurées de jeu diminuent, autant à la maison qu'à l'école.<sup>5,11</sup>

## **Contexte de la recherche**

Le jeu étant essentiel pour le développement social normal de l'enfant, la perte des opportunités de jouer est particulièrement inquiétante. Grâce au jeu, l'enfant apprend à coopérer et à adopter un comportement socialement approprié. La simulation renforce les compétences sociales de

l'enfant en lui permettant de s'autoréguler, de faire face au stress et de parler de ses émotions.<sup>12-16</sup> Ces compétences sociales accentuées sont associées à la compassion, la convivialité, la résolution des conflits et l'acceptation par les pairs.<sup>17,14,18-20</sup> Par le jeu, l'enfant apprend à inhiber ses impulsions et à planifier des réponses plus adaptées. Les enfants d'âge préscolaire qui participent à des jeux de simulation plus ouverts, comparativement à ceux engagés dans des tâches plus fermées aux objectifs fixés par l'enseignant, présentent un discours plus intime qui est souvent utilisé par les enfants en mesure de réguler leur comportement.<sup>21</sup> Le jeu de bataille permet aux enfants d'autoréguler leur comportement physique dans des conditions de stress modéré, dans un contexte néanmoins de sécurité et d'engagement.<sup>22-26</sup> La capacité des enfants à coopérer, suivre les règles sociales, faire face au stress et maîtriser leurs émotions est un accomplissement important sur le plan du développement, d'autant plus que les ajustements sociaux des enfants sont essentiels pour leur adaptation et leur réussite scolaires.<sup>27-31</sup>

### **Questions clés pour la recherche**

Certaines questions clés pour la recherche concernant l'apprentissage par le jeu et le développement social perdurent. Premièrement, on ne connaît toujours pas la meilleure façon d'intégrer le jeu dans les écoles, ce qui, avec le temps, a diminué les opportunités de jouer pour les enfants.<sup>2</sup> À ce niveau, il est crucial pour les parents de comprendre l'importance du jeu pour le développement adapté. Les horaires des enfants sont de plus en plus remplis d'activités instaurées par les adultes et associées à l'atteinte d'objectifs, la compétition et le suivi attentionné de règles et de rôles conçus par les adultes. Pour faire simple, les enfants sont nombreux à ne pas avoir accès à des opportunités de jouer.

### **Récents résultats de recherche**

La mise en œuvre de programmes fondés sur des données probantes est possible, ce qui améliore les fonctions socio-émotionnelles des enfants. Le programme préscolaire qui cible les aptitudes d'autorégulation de portée générale, Tools of the Mind,<sup>32</sup> a été conçu pour améliorer les aptitudes d'autorégulation des enfants d'âge préscolaire par le biais d'un programme pédagogique fondé sur le jeu. Les classes qui utilisent ce programme appuient la simulation dirigée par l'enfant. Par exemple, les enfants peuvent avoir l'opportunité de concevoir des centres d'apprentissage impliquant le jeu par simulation, comme un dépanneur imaginaire où les enfants peuvent acheter et vendre des articles, gérer un distributeur de billets et établir le prix de vente de la marchandise.<sup>33,34</sup> Une étude conduite sur 147 enfants d'âge préscolaire issus de familles aux

faibles revenus a permis de démontrer que les enfants ayant participé au programme Tools of the Mind obtenaient de meilleurs résultats par rapport à leurs pairs engagés dans le Balanced Literacy axé sur des mesures d'autorégulation.<sup>34</sup>

À l'environnement scolaire, s'ajoutent les attitudes des parents à l'égard du jeu qui a une influence sur l'accessibilité de l'enfant au jeu à la maison et dans la communauté.<sup>35,36</sup> De plus, le type de jeu pratiqué par l'enfant avec ses parents est fortement déterminé par les attitudes des parents par rapport au jeu.<sup>37,38</sup> Le programme Ultimate Block Party a permis d'enrichir la compréhension des parents au sujet du jeu et de son effet bénéfique sur l'apprentissage et le développement de l'enfant.<sup>6</sup> De manière spécifique, les parents qui se sont rendus dans plusieurs centres récréatifs avec leurs enfants lors d'un événement public d'une journée ont perçu une plus forte connexion entre le jeu et l'apprentissage et entre la socialisation par le jeu et la réussite ultérieure de leurs enfants. De cette façon, les chercheurs ont démontré qu'il est possible d'accroître l'exposition de l'enfant à des milieux d'apprentissage ludiques, à la maison et à l'école.

### **Lacunes de la recherche**

Bien que les programmes d'apprentissage par le jeu aient réussi à rendre les programmes préscolaires plus divertissants, le jeu serait ensuite considéré comme superflu, lorsque les jeunes entrent à l'école élémentaire ou secondaire. Les pressions associées aux évaluations de haut calibre seraient largement répandues. Il est nécessaire d'explorer des méthodes plus efficaces pour intégrer l'apprentissage par le jeu dans les milieux scolaires classiques sur le plan didactique pour les enfants plus âgés.

De plus, les enfants issus de milieux socio-économiques plus bas consacrent moins de temps aux activités sportives, extérieures et de détente passive par rapport aux enfants provenant de milieux socio-économiques plus élevés. Au contraire, ces enfants accordent plus de temps aux appareils numériques.<sup>39,11</sup> En conséquence, des études supplémentaires sont nécessaires pour comprendre comment accroître les possibilités de jeu, comme rendre les cours de récréation accessibles, sans danger et de manière engageante pour les enfants qui nécessitent le plus de temps de jeu.

### **Conclusions**

Jouer est une activité volontaire, spontanée et joyeuse. Chez l'enfant, le jeu et l'apprentissage par le jeu font partie intégrante du développement social normal. Plus un enfant joue, plus il est en

mesure de se maîtriser, de coopérer, et d'être bienveillant, amical et compétent sur le plan social. Il affiche des comportements sociaux plus appropriés, des capacités d'adaptation et une meilleure acceptation par les pairs. Malgré cela, les enfants bénéficient de moins en moins d'opportunités de jouer en raison de la hausse des pressions scolaires et du temps consacré aux appareils numériques. De plus, les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés dédient encore moins de temps au jeu par rapport à leurs pairs provenant de milieux socio-économiques mieux nantis. De récents travaux montrent des avancées prometteuses sur la façon de mieux intégrer le jeu dans la vie quotidienne des enfants, autant à l'école qu'à la maison. Pour finir, de plus amples études sont nécessaires pour déterminer comment offrir des opportunités d'apprentissage par le jeu aux enfants de niveaux élémentaire et supérieur et à ceux issus de milieux défavorisés.

### **Implications pour les parents, les services et les politiques**

Selon le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme,<sup>40</sup> le jeu est un droit auquel chaque enfant doit avoir accès. Par conséquent, il est de la responsabilité des chercheurs, des parents et des responsables politiques de garantir que les enfants disposent de grandes opportunités de jouer afin de stimuler leur développement social. Pour atteindre cet objectif, trois mesures importantes doivent être prises. Premièrement, les études axées sur l'importance de l'apprentissage par le jeu sur le développement social de l'enfant doivent se propager. Les chercheurs peuvent établir des partenariats avec des écoles et des centres communautaires; les parents peuvent discuter de l'importance du jeu avec d'autres parents et dans les écoles de leurs enfants; et les responsables politiques peuvent informer le public au sujet des données démontrant les bienfaits de l'apprentissage par le jeu en finançant des campagnes de sensibilisation. Deuxièmement, il faut accorder de l'importance au jeu en milieu éducatif. Les chercheurs peuvent évaluer les meilleurs moyens d'intégrer le jeu aux programmes scolaires; les parents peuvent participer à des groupes qui contribuent aux prises de décision des quartiers portant sur la structuration du milieu scolaire; et les responsables politiques peuvent soutenir les lois qui favorisent l'intégration des récréations et d'autres moments de loisir dans les journées scolaires. Pour finir, les programmes d'aménagements communautaires durables doivent cibler une meilleure facilité d'accès aux opportunités de jouer pour les enfants issus de milieux socio-économiques inférieurs. Les chercheurs peuvent élaborer des programmes fondés sur des données probantes et sensibles aux aspects culturels par des partenariats avec des organismes communautaires; les parents peuvent aider leurs enfants à participer aux programmes disponibles; et les responsables politiques peuvent financer les possibilités d'introduire le jeu dans

les communautés plus défavorisées.

En somme, le jeu devrait occuper un rôle central dans les classes préscolaires et dans la vie quotidienne de chaque enfant.<sup>5</sup> Pour atteindre cet objectif, il relève de la responsabilité des chercheurs, parents et responsables politiques de « l'amener dans les rues et les cours de récréation! »<sup>2</sup>

## Références

1. Rubin KH, Fein G, Vandenberg B. Play. In: Hetherington EM, ed. *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley; 1983.
2. Pellegrini AD, Smith PK. *The nature of play: Great apes and humans*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
3. Lillard AS. Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*. 1993;64:348-371.
4. Pellegrini AD. Elementary school children's rough-and-tumble play. *Early Childhood Research Quarterly*. 1989;4(2):245-260.
5. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer DG. *A mandate for playfull learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press, Inc; 2009.
6. Grob R, Schlesinger M, Pace A, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K. Playing with ideas: Evaluating the impact of the ultimate block party, a collective experiential intervention to enrich perceptions of play. *Child Development*. 2017;88(5):1419-1434.
7. Gutnick AL, Robb M, Takeuchi L, Kotler J. *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York, NY: Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop; 2011.
8. Pellegrini AD. *Recess: Its role is education and development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2005.
9. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*. 2016;1:1-31.
10. Lerner C, Barr R. *Screen sense: Setting the record straight: Research-based guidelines for screen use for children under 3 years old*. Washington, DC: Zero to Three Press; 2014.
11. Hofferth SL. Changes in American children's time—1997 to 2003. *Electronic International Journal of Time Use Research*. 2009;6:26-47.
12. Barnett LA, Storm B. Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*. 1981;4(2):161-175.
13. Barnett MA. Similarity of experience and empathy in preschoolers. *Journal of Genetic Psychology*. 1984;2:241-250.
14. Brown JR, Donelan-McCall N, Dunn J. Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*. 1996;67:836-849.
15. Hughes C, Dunn J. Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*. 1998;34:1026-1037.
16. Youngblade LM, Dunn J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*. 1995;66:1472-1492.
17. Brown JR, Dunn J. Continuities in emotion understanding from 3 to 6 years. *Child Development*. 1996;67:789-802.
18. Elias CL, Berk LE. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17:216-238.
19. Fabes RA, Eisenberg N, Hanish LD, Spinard TL. Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to liability. *Early Education and Development*. 2001;12:11-27.

20. Singer DG, Singer JL. Encouraging school readiness through guided pretend games. In: Zigler EF, Singer DG, Bishop-Josef SJ, eds. *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three Press; 2004:175-187.
21. Kraft KC, Berk LE. Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*. 1998;13(4):637-658.
22. Carson J, Burks V, Parke RD. Parent-child physical play: Determinants and consequences. In: MacDonald K, ed. *Children's play in society*. Albany, NY: State University of New York Press;1993:197-220.
23. Paquette D. Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*. 2004;47:193-219.
24. Parke RD, MacDonald K, Beitel A, Bhavnagri N. The role of the family in the development of peer relationships. In: Peters RD, McMahon RJ, eds. *Social learning and systems approaches to marriage and the family*. Philadelphia: Brunner/Mazel;1988:17-44.
25. Pellegrini AD. *The role of play in human development*. New York, NY: Oxford University Press; 2009.
26. Peterson JB, Flanders JL. Play and the regulation of aggression. In: Tremblay RE, Hartup WW, Archer J, eds. *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press;2005:133-157
27. Birch SH, Ladd GW. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 1997;35:61-79.
28. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*. 1999;70:1373-1400.
29. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relationship systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*. 1997;68:1181-1197.
30. Konald T, Pianta R. Empirically derived, person-oriented patterns of school readiness in typically developing children: Description and prediction to first grade achievement. *Applied Developmental Psychology*. 2005;4:174-197.
31. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report, XVI*. 2002:3-18.
32. Bodrova E, Leong DJ. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. New York, NY: Merrill/Prentice-Hall; 2003.
33. Tools of the Mind. What is Tools? 2016. <http://toolsofthemind.org/learn/what-is-tools/> Accessed January 26, 2018.
34. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science*. 2007;317:1387-1388.
35. Chak A. Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration. *International Journal of Early Years Education*. 2007;15:141-159.
36. Sigel IE, McGillicuddy-De Lisi AV. Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In: Bornstein M, ed. *Handbook of parenting: Being and becoming a parent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:485-508.
37. Fisher KR, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Gryfe SG. Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2008;29:305-316.
38. Gleason TR. Mothers' and fathers' attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2005;51:412-436.
39. Common Sense Media. Zero to Eight: Children's Media Use in America. A Common Sense Media Research Study. 2011.
40. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Convention on the Rights of the Child. General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989.