ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants



Jeu

Mise à jour : Novembre 2023

Éditeur au développement du thème :
Peter K. Smith, Ph.D., Goldsmiths, University of London, Royaume-Uni

©2012-2026 ABILIO | JEU

Table des matières

Synthèse 5

Apprendre en jouant 9
[1]PETER K. SMITH, PH.D., [2]ANTHONY PELLEGRINI, PH.D., MARS 2023

Jouer et apprendre 18
INGRID PRAMLING SAMUELSSON, PH.D., NIKLAS PRAMLING, PH.D., JUILLET 2023

Combats ludiques et jouets de guerre chez les jeunes enfants 26
JENNIFER L. HART, M.D., MICHELLE T. TANNOCK, PH.D., JUIN 2013

Le jeu et le contexte culturel 33
YUMI GOSSO, PH.D., ANA MARIA ALMEIDA CARVALHO, PH.D., JUIN 2012

Jeu et limitation fonctionnelle 41
VICKII B. JENVEY, B.A., M.D., PH.D., JUIN 2013

Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce 48
KATHLEEN A. ROSKOS, PH.D., AVRIL 2023

Thérapie par le jeu 58
CINDY DELL CLARK, PH.D., JUIN 2013

Pédagogie du jeu et univers de jeu 64
[1]BETH FERHOLT, PH.D., [2]ANNA PAULIINA RAINIO, PH.D., [3]ROBERT LECUSAY, PH.D., NOVEMBRE 2023

Jeu : commentaires sur Smith et Pellegrini, Christie et Roskos, Samuelsson et Pramling, Baumer, Hart et Tannock, Gosso et Carvalho, Clark et Jenvey 76

©2012-2026 ABILIO | JEU

©2012-2026 ABILIO | JEU

Thème financé par



©2012-2026 ABILIO | JEU

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,

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

Apprendre en jouant

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

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

Mars 2023, 2e 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.[1,2]

Contexte de la recherche

Le jeu a été observé dans tous les contextes culturels, y compris dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs.[3] Les jeunes enfants consacrent généralement entre 3 % et 20 % de leur temps et de leur énergie au jeu, et davantage dans les foyers plus nantis.[4,5] 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.[6]

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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.[7] Cependant, le rôle précis du jeu dans l'apprentissage fait encore l'objet de débats. La « philosophie du jeu » dominante a eu tendance à exagérer les données quant au rôle essentiel du jeu. Néanmoins, des données corrélationnelles et expérimentales suggèrent que le jeu comportent d'importants avantages, même si certains peuvent être obtenus autrement.[5]

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. 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 tâches 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 ».[8]

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.[9] 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.[10]

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, bien que les données probantes à ce sujet soient incertaines.[11]

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.[5] Selon une hypothèse, il servirait à développer les habiletés de pré-littératie, comme la conscience des lettres et des caractères imprimés ainsi que l'utilité des livres.[12] 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.[13]

Une autre hypothèse 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.[14] 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.[5,15] 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.[16]

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.[10] Plus généralement, les jeux à risque peuvent avoir des effets bénéfiques sur l'activité physique et le bien-être, mais ils doivent être équilibrés avec les préoccupations en matière de sécurité.[17]

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).[18] Le point de vue développemental selon lequel le jeu, y compris celui qui consiste à jouer à la guerre, est le principal véhicule d'expression des enfants, peut être opposé à la vision sociopolitique selon laquelle les enfants apprennent des concepts et des valeurs politiques militaires en jouant à la guerre.[19] Il n'y a pas une énorme base de recherches permettant d'affirmer de façon éclairée que ces préoccupations sont justifiées. Une étude a 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.[20]

Implications

Presque tous les enfants jouent, sauf ceux souffrant de malnutrition, qui sont défavorisés ou qui ont des incapacités graves, car une intervention spécifique basée sur le jeu peut alors s'avérer utile.[21] 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 pré-littératie 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.

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.

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.[22] Ce jeu pédagogique implique de rendre 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.[23]

La plupart des experts en recherche sur le jeu pensent que l'approche équilibrée est la meilleure.[22,24] 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, ed. *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford, UK and New York: Oxford University Press; 2011.

2. Smith PK, Roopnarine JL, eds. *The Cambridge Handbook of Play*. Cambridge & New York, Cambridge University Press; 2019.

3. Lew-Levy S, Andersen MM, Lavi N, Riede F. Hunter-gatherer children's object play and tool use: An ethnohistorical analysis. *Frontiers in Psychology* 2022; 13:824983. doi:10.3389/fpsyg.2022.824983

4. Pellegrini AD. *The role of play in human development.* Oxford, UK and New York: Oxford University Press; 2009.

5. Smith PK. *Children and Play*. New York, NY: J. Wiley; 2010.

6. Mezghani N, Ammar A, Alzahrani TM, Hadadi A, Abedelmalek S, Trabelsi O, Abdallah Sb, H'mida C, Boukhris O, Masmoudi L, Trabelsi K, Chtourou H. Listening to music and playing activities during recreation between lessons regenerate children's cognitive performance at different times of day. *Children (Basel)* 2022;9(10):1587. doi:10.3390/children9101587

7. Burghardt GM. *The genesis of animal play: Testing the limits.* Cambridge, MA: MIT Press; 2005.

8. Bjorklund D, Green B. The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist* 1992;47(1):46-54.

9. Parten M. Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1932;27:243-269.

10. Smith PK, StGeorge JM. Play fighting (rough-and-tumble play) in children: developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*. 2023;12(1):113-126. https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152185

11. 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.

12. Pellegrini A, Galda L. Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly* 1993;28(2):163-175.

13. Porter ML, Hernandez-Reif M, Jessee P. Play therapy: A review. *Early Child Development and Care* 2009;179(8):1025-1040.

14. Dunn J, Cutting AL. Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development* 1999;8(2):201-219.

15. 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

16. Nicolopoulou A. Pretend and social pretend play: Complexities, continuities, and controversies of a research field. In: Smith PK, Roopnarine JL, eds. *The Cambridge Handbook of Play.* Cambridge & New York, Cambridge University Press; 2019:183-199.

17. Sando OJ, Kleppe R, Sandseter EBH. Risky play and children's well being, involvement and physical activity. *Child Indicators Research*. 2021;14:1435-1451. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5

18. Holland P. *We don't play with guns here: War, weapon and superhero play in the early years.* Maidenhead, UK: Open University Press; 2003.

19. Carlsson-Paige N, Levin DE. *The war play dilemma.* New York, NY: Teachers College Press; 1987.

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(2):491-505.

21. Nijhof SL, Vinkers CH, van Geelen SM, Duijff SN, Achterberg EJM, van der Net J, Veltkamp RC, Grootenhuis MA, van de Putte EM, Hillegers MHJ, van der Brug AW, Wierenga CJ, Benders MJNL, Engels RCME, van der Ent CK, Vanderschuren LJMJ, Lesscher HMB. Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2018;95:421-429. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024

22. Skene K, O'Farrelly CM, Byrne EM, Kirby N, Stevens EC, Ramchandani PG. Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development* 2022;93(4):1162-1180. doi: 10.1111/cdev.13730. Epub 2022 Jan 12.

23. Smilansky S. *The effects of Sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley; 1968.

©2012-2026 ABILIO | JEU

24. Roskos K, Christie J, eds. *Play and literacy: Research from multiple perspectives.* 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; 2007.

©2012-2026 ABILIO | JEU

Jouer et apprendre

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

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

Juillet 2023, Éd. rév.

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 Froebel[1] 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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.[8]

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 est jugé important dans la plupart des programmes pédagogiques et des programmes d'ÉPE.[9,10,11,12] Toutefois, bien que plusieurs livres traitent du jeu et de l'apprentissage à l'école,[13,14] la recherche porte rarement sur la manière dont le jeu et l'apprentissage sont interreliés ou sur le rôle qu'a le jeu dans le système d'ÉPE.[15] 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'enfant[16] 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,[17] même si nous pouvons faire valoir que tous les humains aiment jouer, comme le suggère Huizinga.[18]

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, et aucune compétence ou connaissance précise n'est censée être acquise. Montessori[19] 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.[20] 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.[21] 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, il existe des compétences et des connaissances spécifiques que les enfants doivent être aidés à développer selon les programmes, et par conséquent, les activités doivent, dans une certaine mesure, être orientées vers un objectif.[22]

L'enfant qui apprend en jouant

Dans le cadre d'une méta-analyse d'une recherche axée sur les praxies, Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson[23] 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] Les approches d'ÉPE diffèrent selon la réaction de chaque enseignant relativement à ces recommandations : soit ils les intègrent à leurs cours, soit ils les appliquent séparément (par exemple, dessiner d'abord l'arbre de la forêt – et ensuite l'enfant pourra jouer avec la réalité!).

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,[24] 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.

Apprendre en jouant 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? 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.[25] 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 didactique (en particulier 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 » (Buildung), 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.[22] 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 s'impliquer dans ses expériences 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.[26]

Évolution récente

La pratique éducative PlayWorld[27] (univers de jeu), développée en Australie, ainsi que la théorie de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants par le jeu (PRECEC),[28] développée en Suède, représentent de récentes avancées théoriques dans le domaine de la pédagogie par le jeu. La pratique éducative PlayWorld consiste en une mise en situation thématique proposée aux enfants

par le biais d'une histoire fictive et dramatisée, mise en scène au moyen de costumes et de décors. Les enfants et les enseignants interagissent à tour de rôle dans ce monde imaginaire où ils sont confrontés à des problématiques du monde réel faisant appel en particulier à des connaissances STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques). La théorie PRECEC, quant à elle, cherche à démontrer que l'enseignement, soit le soutien à l'apprentissage, peut être subséquent au jeu dans l'ÉPE. On entend par « subséquent » le fait que les actions de l'enfant aient des conséquences sur l'évolution des activités, dont, notamment, la construction de relations concrètes entre le monde réel et le monde imaginaire, et l'alternance entre ces deux mondes. Cette relation de cause-effet est essentielle afin de soutenir l'apprentissage et le développement de l'enfant dans le cadre du jeu, par le jeu, ainsi que son aptitude à jouer.

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 s'articulent en une pratique liée à des objectifs,[29] 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 comparer leurs programmes à d'autres programmes pédagogiques et évaluer de quelle manière le jeu et l'apprentissage sont discutés, planifiés et soutenus pour tenter une nouvelle méthode qui pourrait reposer sur une approche communicatrice plus ludique et 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,[30] tous les pays devraient revoir leur programme pédagogique et leurs méthodes en matière d'ÉPE en mettant l'accent sur le jeu.

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: Lillemyr OF, Docket S, Perry B, eds. *Varied perspectives of play and learning: Theory and*

©2012-2026 ABILIO | JEU

research on early years' education. Greenwich, CT: Information Age; 2013.

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. *Inlärning 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. Henricks TS. Classic theories of play. In: Smith PK, Roopnarine JL, eds. *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press; 2019:361-382.

9. Oberhuemer P. International perspectives on early childhood education curricula. *International Journal of Early Childhood* 2005;37(1):27-37.

10. Skolverket. Curriculum for preschool, 1 to 5 year. (revised 2018). Stockholm: Skolverket; 2018.

11. OECD. Building Strong Foundation. Paris: OECD; 2010.

12. OECD. Starting Strong: Early childhood education and care: Education and skills. Paris: OECD; 2001.

13. Johnson JE, Christie JF, Wardle F. *Play, development and early education.* New York: Pearson; 2005.

14. Wood E, Broadhead P. *Developing a pedagogy of play.* London: Sage; 2010.

©2012-2026 ABILIO | JEU

15. Pramling Samuelsson I, Björklund C. The relation of play and learning empirically studied and conceptualized. *International Journal of Early Years Education*. 2022. doi:10.1080/09669760.2022.2079075

16. UN. Convention of the Rights of the Child. 1989.

17. Pramling Samuelsson I, Kultti A. Children and their play: Looking at cultural diversity. In: Aparecida Salmaze M, Alves Almeida O, eds. *Primeira infância no século XXI direito das crianças de viver, brincar, explorer e conhecer o mundo*. Campo Grande: Brazil; 2013:57-65.

18. Huizinga J. Homo ludens: A study of the play element in culture. Boston, MA: Beacon Press; 1950.

19. Montessori M. The formation of man. Oxford: Clio; 1989, original 1955.

20. Pramling Samuelsson I, Fleer M, eds. *Play and learning in early childhood settings: International perspectives, Vol. 1*. New York: Springer; 2009.

21. Johansson E. *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis; 1999.

22. Pramling N, Pramling Samuelsson I, eds. *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, the Netherlands: Springer; 2011.

23. 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.

24. 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

25. Sylva K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I., Taggartm B. Early Childhood Matters. London, Routledge; 2010.

26. Doverborg E, Pramling N, Pramling Samuelson I. *Undervisning i förskolan* [Teaching in preschool]. 2nd ed. Stockholm: Liber; 2019.

27. Fleer M, Kamaralli A. Cultural development of the child in role-play: Drama pedagogy and its potential contribution to early childhood education. In: Lynch S, Pike D, Beckett C à, eds. *Multidisciplinary perspectives on play from birth and beyond.* Dordrecht, the Netherlands: Springer; 2017: 111-128.

28. Pramling N, Wallerstedt C, Lagerlöf P, Björklund C, Kultti A, Palmér H, Magnusson M, Thulin S, Jonsson A, Pramling Samuelsson I. *Play-responsive teaching in early childhood education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer; 2019.

29. Wallerstedt C, Pramling N. Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*. 2012;32(1):5-15. doi:10.1080/09575146.2011.593028

30. Pramling Samuelsson I, Wagner J. Open appeal to local, national, regional and global leaders. Secure the World's Future: Prioritize Early Childhood Development, Education, and Care. *International Journal of Early Childhood*. 2012;44(3):341-346.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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'amusent 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 battre[1] 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'amusent volontairement à jouer un

©2012-2026 ABILIO | JEU

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'amusent 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 formes[13] 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 Peng[15] suggèrent que jouer avec des armes en plastique n'est pas lié à de nombreux comportements positifs, tandis que Fry[16] 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 Harinck[17] 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

Smilansky[21] 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 battre[1] 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'amusent avec des jouets de guerre.

Conclusion

©2012-2026 ABILIO | JEU

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'amusent 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. *Sportswissenschaft.* 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. Roberton 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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 interprétative[2] 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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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, búlica, 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.[5]

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 enfants[17] 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 plus[26] : 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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

6. Carvalho AMA, Magalhães CMC, Pontes FAR, Bichara, ID, eds. *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brazil 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. Leakock E. At play in African villages. In: Bruner JS, Jolly A & Sylva K, eds. *Play – Its role in development and evolution.* London: Penguim 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. P*laying 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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'allocution 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 sociodramatique[5]) 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

©2012-2026 ABILIO | JEU

comportement des enfants ayant une limitation fonctionnelle.[9]

Contexte de recherche et résultats

Les limitations sur les plans du langage, de l'allocution 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'allocution 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'allocution 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 varient 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 force[16] 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

©2012-2026 ABILIO | JEU

besoin d'aide pour se déplacer, ce qui restreint l'exploration[16] et entrave le développement de leur jeu locomoteur et avec des objets. De plus, les fonctions sensorielles et langagières[16] 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

Des études comparatives au sein des groupes de limitations doivent être réalisés, car les différences individuelles, comme les habiletés sociales des enfants aveugles[22] 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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

©2012-2026 ABILIO | JEU

Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce

Kathleen A. Roskos, Ph.D.

John Carroll University, États-Unis

Avril 2023, 2e 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 de simulation et la littératie partagent des processus cognitifs de niveau supérieur comme la pensée symbolique, l'imagerie, et la résolution de problèmes.[1,2,3] Les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la relation 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, cadrait 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 20e siècle.[7] La perte au début du XIe siècle de l'élan dont a fait l'objet la recherche[8] a rapidement repris de l'énergie en réponse au mouvement normatif axé sur les théories anticipées.[9] L'apprentissage par le jeu (le jeu dirigé) et les connexions entre le jeu et les livres sont devenus de nouveaux domaines de recherche prolifiques.

Sujet

Comme dans d'autres domaines du développement des jeunes enfants, les théories « classiques » de Piaget[10] et de Vygotsky[11] 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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.[7,12] 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 et le jeu de simulation.[5,13] Même si à elles seules ces théories classiques n'expliquent pas la dynamique de la relation entre le jeu et l'éveil à la lecture et à l'écriture, c'est-à-dire comment le jeu influe sur le développement et l'apprentissage 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.[14]

Questions clés pour la recherche

La recherche sur le rôle du jeu dans le développement et l'apprentissage de la littératie chez les jeunes enfants s'articule autour de deux questions fondamentales :

1. Les activités ludiques sociodramatiques (le langage, la simulation et le récit oral) influencent-elles les habiletés de littératie émergentes (la conscience phonologique, l'apprentissage de l'alphabet, le vocabulaire et la compréhension narrative)?
2. Quels sont les effets de l'environnement dédié au jeu (à la fois physique et social) sur le développement des concepts et des aptitudes d'apprentissage de l'écriture chez les jeunes enfants?

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, Pellegrini[2] 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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.[15] Les études axées sur le jeu dirigé[16,17,18,19] montrent des effets significatifs sur la facilitation de la relation livres/jeu (jeu de simulation; jeux) sur l'apprentissage du vocabulaire.

D'autres chercheurs ont approfondi la question du lien narratif entre le processus du jeu et le développement de la littératie. Les études portant sur le jeu imaginatif thématique (JIT) en particulier révèlent l'isomorphisme entre les paroles de faire semblant et le langage narratif oral qui renforcent la compréhension narrative.[20] La pratique du JIT améliore la compréhension narrative (tant l'entendement plus spécifique du récit reconstitué ou édicté qu'une compréhension plus généralisée d'autres récits). Par exemple Williamson et Silvern,[21] ont cherché à découvrir les avantages du jeu imaginatif thématique pour la compréhension de la lecture. Ils ont découvert que les enfants qui participaient davantage aux discussions sur le « métajeu » pendant qu'ils jouaient, comprenaient mieux le scénario 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, Eckler et Weininger[22] ont observé une correspondance structurelle entre le schéma grammatical de l'histoire de Rummelhart[23] (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. Les résultats des études corrélationnelles et descriptives indiquent également une corrélation positive entre le jeu symbolique oral et la langue écrite des livres (par exemple, la conscience syntaxique), pas seulement lors des activités ludiques dans le monde réel, mais aussi dans le monde virtuel grâce aux applications électroniques.[24,25]

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 pizzéria 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.[26,27] 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,[28] leur capacité à reconnaître des écrits liés au jeu[29] et leur utilisation des stratégies de compréhension comme l'auto vérification et l'autocorrection.[12]

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.[30] D'autres recherches ont porté sur l'interaction entre pairs dans les milieux de jeu favorisant la littératie.[31,32] 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] Par exemple, on ignore les caractéristiques linguistiques des conversations ludiques qui jouent un rôle important dans l'acquisition de la littératie. En d'autres mots, quelles sont les propriétés syntaxiques et sémantiques préparatoires qui façonnent la langue écrite et établissent le pont entre le jeu et les premiers stades de l'apprentissage de la lecture? Selon Vygotsky, une « analyse profonde » est nécessaire pour décrire le croisement entre le langage décontextualisé lors du jeu et les premiers pas vers la lecture. Les modèles de croissance non linéaires offriraient une meilleure vision pour observer ces intersections par rapport aux modèles progressifs conventionnels.[33]

La recherche sur le lien entre le jeu et la littératie est aussi aux prises avec de sérieux problèmes méthodologiques. Les chercheurs manquent d'études longitudinales, de cadres théoriques plus récents, d'études de conception, de recherches de mise en œuvre et de méthodes mixtes pour observer la complexité des relations entre le jeu et la littératie.[34] 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 des progrès limités 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. On ignore encore comment les applications et les livres électroniques dictent la corrélation entre le jeu et la maîtrise de l'écriture.

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 toujours de données sur la « grande » question : le jeu contribue-t-il directement au développement de la littératie et de l'apprentissage? Cette lacune de la recherche persiste, peut-être parce que l'étude scientifique du jeu n'a pas avancé au même rythme que les progrès dans les paradigmes de la recherche sur le développement et la mise en œuvre. 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 évolué vers des perspectives plus dynamiques et intégrées.[34,35] De plus, les chercheurs utilisent aussi des procédures de collecte de données et d'analyse déjà bien exploitées. Pelligrini et Van Rizen[14] expliquent que les techniques de statistique moderne seraient très utiles pour découvrir les relations causales entre le jeu et l'apprentissage. Ces nouvelles démarches théoriques et méthodologiques peuvent maintenir l'élan d'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. C'est pourquoi, l'intégration de nombreuses occasions de jouer à des jeux dramatiques et la création d'environnements de jeu favorables à la littératie devraient faire 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. Il s'ensuit 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. Les données suggèrent également 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 s’appuyer sur des expériences de jeu parallèles en tant qu’une activité « à part entière ». Cette intégration du jeu dans le programme d’enseignement augmente 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] Pour finir, nous encourageons la poursuite de la recherche sur la corrélation entre le jeu et l’apprentissage de l’écriture grâce aux supports électroniques, particulièrement les livres électroniques.[36] Une nouvelle génération de livres d’histoires numériques enrichis de techniques de narration numérique pourrait même être plus profitable au développement de la littératie des jeunes enfants que la lecture ludique de livres d’histoires ordinaires.

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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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. [Zigler, 2006].

9. Zigler EF, Bishop-Josef S. The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. In: Singer D, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K. eds. *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press; 2006.

10. Piaget J. *Play, dreams, and imitation in childhood*. Gattegno C, Hodgson FN, trans. New York, NY: W.W. Norton & Company; 1962.

11. 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.

12. Neuman S, Roskos K. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly* 1997;32(1):10-32.

13. 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.

14. 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

15. 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.

16. Dickinson DK, Turner KA, Collins MF, Nicolopoulo A, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, ... Rivera BL. More word learning occurs when book reading is followed by teacher- supported play. April. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. April 2013.

17. Hassinger-Das B, Ridge K, Parker A, Golinkoff R, Hirsh-Pasek K, Dickinson D. Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain and Education* 2016;10(2):71-80.

18. Lenhart LA, Roskos KA, Brueck J, Liang X. Does Play Help Children Learn Words?: Analysis of a book play approach using an adapted alternating treatments design. *Journal of Research in Childhood Education* 2019: 33(2):290-306. doi:10.1080/02568543.2019.1577776

19. Weisberg DS, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education* 2013;7(2):104-112.

20. Roskos K. Play-literacy knowns and unknowns in a changing world. In: Smith PK, Roopnarine J, eds. *Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press; 2018:528-545.

21. 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.

22. Eckler J, Weininger O. Structural parallels between pretend play and narrative. *Developmental Psychology* 1989;25(5):736-743.

23. Rummelhart D. Understanding and summarizing brief stories. In: LaBerge D, Samuels SJ, eds. *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

©2012-2026 ABILIO | JEU

Associates; 1977:265-303.

24. Nicolopoulou A, Cortina KS, Ilgaz H, Cates CB, de Sá AB. Using a narrative and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;31:147-162. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.006

25. Wohlwend KE. One screen, many fingers: young children's collaborative literacy play with digital puppetry apps and touchscreen technologies. *Theory Into Practice* 2015;54:154-162. doi:10.1080/00405841.2015.1010837

26. 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.

27. 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.

28. Vukelich C. Play: a context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts* 1993;70(5):386-392.

29. Vukelich C. Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(2):153-170.

30. 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.

31. 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.

32. 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

33. Fischer KW, Rose LT, Rose SP. Growth Cycles of Mind and Brain: Analyzing Developmental Pathways of Learning Disorders. In: Fischer KW, Bernstein JH, Immordino-Yang MH, eds. *Mind, brain and education in reading disorders*. Cambridge: Cambridge University Press; 2007: 101-123.

34. 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.

35. Peters DH, Tran NT, Adam T. Implementation research in health: a practical guide. Alliance for Health Policy and Systems Research, World Health Organization, 2013.

36. Bus AG, Roskos K, Burstein K. Promising interactive functions in digital storybooks for young children. In: Rohlfing KJ, Müller-Brauers C, eds. Johns Benjamin Publishing Co. 2020: *(Early) Literacy and (digital) Media,* chapter 1.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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 « Piggle » 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 « Piggle », 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 « Piggle » 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

©2012-2026 ABILIO | JEU

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 Freud[16] 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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. Koplow, 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

Pédagogie du jeu et univers de jeu

[1]**Beth Ferholt, Ph.D.,** [2]**Anna Pauliina Rainio, Ph.D.,** [3]**Robert Lecusay, Ph.D.**

[1]Brooklyn College, City University of New York, États-Unis, [2]University of Helsinki, Finlande, [3] Stockholm University, Suède

Novembre 2023

Introduction

La perspective culturelle du jeu nous offre un terrain riche pour développer une pédagogie du jeu, car elle montre comment le jeu et la culture sont liés. Cet article se concentre sur la pédagogie du jeu dans son approche culturelle, qui est particulièrement intéressante, car elle s'appuie sur une lecture unique du travail de L. S. Vygtosky, l'un des grands théoriciens du jeu des enfants dans la perspective socioculturelle du jeu, entre autres. La pédagogie créative par le jeu[1] a été développée par Gunilla Lindqvist, dont la lecture de l'œuvre de Vygotsky innove en intégrant ses idées sur l'art à ses idées sur le jeu, la culture, la créativité, l'imagination et le développement.

Plus précisément, nous nous concentrerons sur l'élément clé de cette pédagogie, ce que Lindqvist a appelé le dénominateur commun du jeu et des formes esthétiques : *les univers de jeu*. [1] Les univers de jeu peuvent être décrits comme une forme de jeu adulte-enfant dans lequel les adultes et les enfants créent une fantaisie commune qui est conçue pour soutenir le développement des adultes comme des enfants.[18,25,26] Ce jeu adulte-enfant est souvent structuré autour d'un ouvrage littéraire ou d'un autre type d'œuvre d'art. Adultes et enfants travaillent ensemble pour « donner vie » à la littérature par le biais du théâtre et du jeu.

Les univers de jeu sont très répandus en Suède et en Finlande. Les univers de jeu gagnent en popularité dans de nombreux autres pays et ont même fait leur apparition dans les classes d'éducation et de soins de la petite enfance (et dans les centres pour personnes âgées) au Japon, en Serbie et aux États-Unis. Des pédagogies apparentées mais distinctes, telles que les univers de jeu conceptuels[2] et l'apprentissage narratif[3] actuel, sont pratiquées et étudiées en Australie, en Indonésie, en Chine et en Lituanie, ainsi que dans d'autres pays. Cet article a été rédigé par des membres de l'International Playworld Network (le réseau international de l'univers de jeu), un groupe d'universitaires qui étudient ensemble les mondes ludiques depuis 2003.[4,5] L'article est

©2012-2026 ABILIO | JEU

également développé dans deux ouvrages récents rédigés par des chercheurs et des collègues de l'IPWNW.[4,6]

Sujet

Lindqvist[1,7-14] s'est intéressée à la manière dont les enfants donnent un sens au jeu, et en particulier à la manière dont le jeu peut être inspiré par diverses formes d'expression esthétiques.[15,16] Les univers de jeu que Lindqvist a créés avec des enseignants du préscolaire peuvent être décrits comme des mondes fantastiques que les enfants et les enseignants créent, dans lesquels ils entrent et jouent ensemble, puis qu'ils quittent ensemble, ou comme une forme de jeu adulte-enfant dans lequel le jeu est combiné à l'art ou à la science. Les enseignants s'engagent émotionnellement dans ces univers de jeu, qui ne sont donc pas des formes de jeu typiques du préscolaire, où les enseignants peuvent devenir des « figurants » dans le jeu des enfants, en participant physiquement, mais sans pour autant s'impliquer pleinement.

Dans son étude sur l'esthétique du jeu,[1] Lindqvist adopte une attitude critique pour comprendre le jeu dans le cadre d'une approche psychologique du développement. D'après elle, le jeu des enfants ne suivrait pas nécessairement une progression définie. Elle préconise plutôt de comprendre le jeu comme une activité sociale et culturelle qui dépend de conditions esthétiques, culturelles et sociales.

Il convient de noter que tous les univers de jeu ne découlent pas des travaux de Gunilla Lindqvist. Par exemple, certains univers de jeu japonais ont vu le jour avant l'apparition des travaux de Lindqvist, et les univers de jeu américains sont fortement influencés par les travaux de l'enseignante préscolaire et auteure Vivian Paley.[17] Les univers de jeu ont évolué grâce à une combinaison de pratiques et de théories qui sont restées locales, et de pratiques et de théories d'influence internationale.[18]

Dans tous les univers de jeu, les enfants apportent leur expertise en matière de jeu et les adultes, leur expérience du monde adulte (arts et sciences). Les univers de jeu de Lindqvist s'inspirent généralement des textes issus de livres pour enfants, de poèmes ou de contes de fées. Le texte doit être lié à un thème que les enseignants considèrent comme approprié pour la classe en question, par exemple le thème des nuages ou de la fuite de la guerre. La salle de classe devient le monde du texte et les personnages prennent vie, incarnés par les participants.

Problèmes

Les univers de jeu peuvent être décrits comme des actes de création collaboratifs ou des façons d'être.[19,4] Les univers de jeu ne sont pas des méthodes ou des techniques d'enseignement, bien que les enseignants et les proches aidants qui les créent estiment que ces derniers les aident beaucoup dans leurs missions. En tant que tels, les univers de jeu favorisent non seulement le développement des enfants, mais aussi celui des enseignants, des aidants, des artistes, des personnages imaginaires et des chercheurs universitaires.

Au sens large, les univers de jeu sont conçus pour accueillir tous ceux qui souhaitent y participer.[33,34,40,44] Ils aident tous les participants à se sentir accueillis, valorisés, pris en compte et à être attentifs envers les autres. Ainsi, notre groupe de spécialistes considère que les univers de jeu contribuent à la lutte contre les oppressions, car si ces dernières sont plus exacerbées dans certaines nations que dans d'autres, elles concernent tout le monde. Ces pratiques permettent donc de lutter contre l'exclusion des enfants et des personnes âgées ayant des besoins particuliers, mais aussi des personnes bilingues émergentes, sans-papiers, noires, autochtones, queers, neurodivergentes, ou membres de groupes marginalisés qui sont présents seulement dans certains pays, comme les personnes latinx.

En outre, les univers de jeu évoluent dans une variété de contextes. En Finlande et en Suède, par exemple, le droit à jouer pour les enfants en tant que droit de la personne est largement soutenu. Les univers de jeu sont également valorisés dans les écoles publiques aux États-Unis, l'une des rares nations à ne pas avoir ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, qui contient l'article 31 déclarant le droit des enfants à jouer.

Contexte de la recherche

Lindqvist[1] a développé sa pédagogie créative du jeu en s'appuyant sur les théories du jeu de Vygotsky,[20,21] l'imagination et la créativité[22,23] et l'art.[24] L'interprétation de Lindqvist de la théorie du jeu de Vygotsky souligne l'importance de comprendre l'imagination comme un aspect de la réalité, et non pas comme quelque chose en dehors de la réalité. Cela signifie que la fantaisie et la réalité, ou, comme le dit Vygotsky, l'imagination et la pensée réaliste, ne sont pas deux processus indépendants.

Au contraire, l'invention et la créativité artistique nécessitent une pensée réaliste et de l'imagination : au cours de ces processus, « les deux agissent comme une unité ».[22, p.349] En comprenant que l'invention et la créativité artistique des adultes, tout comme le jeu, incluent

l’imagination et la pensée réaliste, Lindqvist était susceptible d’apprécier le potentiel créatif des enfants dans le jeu. Les univers de jeu, en tant que dénominateurs communs du jeu et de l’art, peuvent donc nous offrir de nouvelles façons, potentiellement importantes, d’entrer en relation avec les enfants.

Selon Vygotsky, l’imagination fait partie intégrante de la pensée réaliste et aucune connaissance de la réalité n’est possible sans imagination. Il explique pourquoi la perception courante selon laquelle l’imagination est séparée de la réalité n’est pas correcte.[23] Selon Vygotsky, l’imagination est étroitement liée à la réalité, et il décrit l’imagination et la créativité comme faisant partie d’un processus cyclique.

L’imagination et la créativité sont donc nécessaires à la pensée, ainsi qu’à la croissance et au développement de l’être humain. Toujours selon Vygotsky, le processus qui combine à la fois l’imagination et la créativité nous concerne tous et toutes, y compris les jeunes enfants. Il affirme que cela peut s’avérer particulièrement visible dans le jeu, car le jeu des enfants reflète « l’imagination en action ».[20, p.79] Ainsi, le jeu serait l’incarnation de l’imagination et de la créativité. Le jeu de l’enfant n’est donc pas une reproduction de ce qui est vécu, mais un remaniement créatif des impressions et des expériences : « Les processus créatifs se manifestent déjà pleinement dans la petite enfance ».[23, p.6]

Dans la pédagogie créative du jeu de Lindqvist, le jeu des enfants est visible et se développe de telle manière qu’il peut être plus facilement perçu et compris par les adultes comme une forme précoce des efforts artistiques et scientifiques de l’âge adulte et, par conséquent, comme produisant des connaissances nouvelles et intrinsèquement précieuses qui peuvent être utiles à des personnes de tous âges. Cette conception s’oppose aux théories du jeu biologiques, psychanalytiques, cognitivo-développementales et psychologiques interculturelles contemporaines de l’Europe occidentale et de l’Amérique. Toutes ces théories affirment que le jeu des enfants est fondamentalement différent des activités des adultes, et que les connaissances, l’expérience ou le stade de développement des adultes constituent une téléologie pour le jeu des enfants.[25,26]

Questions clés pour la recherche

Les univers de jeu sont des outils puissants pour étudier le développement, y compris le développement du jeu, à partir d’un plus grand nombre de perspectives et de points de vue qui

ne sont pas traditionnellement exploités. Les univers de jeu constituent une forme importante de ce que l'on appelle la recherche participative.[27] Ils permettent d'inclure les jeunes enfants et leurs enseignants,[28] les personnes ayant un trouble neurocognitif et leurs soignants,[55] les artistes et les personnages imaginaires[54] (souvent exclus de la conception même de la recherche sur le jeu malgré leur expertise en la matière) en tant que concepteurs de la recherche.[4,6,29]

Résultats clés de la recherche

Les enseignants et les aidants qui ont participé à des univers de jeu expliquent que ces derniers leur permettent d'écouter les enfants et les personnes âgées d'une manière nouvelle.[19] Comme Lindqvist,[1] d'autres chercheurs ont pu montrer que les enseignants qui ont participé à des univers de jeu ont pu développer des approches nouvelles et utiles pour travailler avec les enfants, ainsi qu'une nouvelle compréhension de leur rôle en tant qu'enseignants.[30-34] Les chercheurs ont également montré que la pratique influençait leurs relations avec leurs élèves et entre eux, d'une manière qu'ils considèrent comme importante pour leur enseignement et leur développement personnel[4,6,25,31,32,35-37]

En ce qui concerne les enfants, des études ont montré que la participation à des univers de jeu favorise de nombreux changements au niveau du développement. D'une part, les enfants connaissent des changements importants en matière de développement social, cognitif et émotionnel.[25] D'autre part, des recherches menées en Finlande ont montré que, dans les univers de jeu, les enfants ont la possibilité de devenir des sujets et des agents de leur propre croissance et de leur propre apprentissage, et que les univers de jeu peuvent créer des conditions permettant aux enseignants de reconnaître et de gérer les contradictions, les dilemmes et les difficultés qui surviennent lorsqu'ils tentent de soutenir l'action et l'engagement des enfants dans les classes en milieu institutionnel.[32,33,38-40] En Finlande également, les univers de jeu sont devenus populaires lorsqu'il a été démontré qu'ils permettaient d'accompagner les enfants au cours de la transition du préscolaire à l'école.[3]

Dans plusieurs pays, il existe des exemples de la manière dont les univers de jeu permettent à tous les enfants d'une classe, en particulier à ceux qui pourraient être exclus des activités, de participer activement et de prendre des initiatives.[19,25,34,40,44] Des études ont également montré que la participation des enfants à un univers de jeu peut favoriser leurs habiletés narratives.[45] (Les habiletés narratives désignent des compétences d'alphabétisation qui sont souvent négligées dans les discussions actuelles sur l'alphabétisation aux États-Unis, bien qu'elles soient

hautement prédictives de la réussite scolaire.[45]) Les chercheurs ont également montré que la participation à un univers de jeu crée des « zones de développement proximal »[21, p.8]6 dans lesquelles les enfants et les adultes peuvent se soutenir mutuellement dans leur développement.[30]

Lacunes de la recherche

Tous les domaines d'étude évoqués ci-dessus méritent d'être approfondis. Il est particulièrement prometteur et plus que nécessaire d'étudier davantage la manière dont les univers de jeu créent les conditions permettant aux enseignants de reconnaître et de gérer les contradictions, les dilemmes et les difficultés qui surgissent lorsqu'ils tentent de soutenir l'action et l'engagement des enfants.[32,33,38-40] Les univers de jeu recèlent un potentiel sous-étudié de développement et de changement des institutions éducatives; la compréhension et l'explication de la dynamique de ces processus de changement requièrent des études plus approfondies.[32,34,42] Des universitaires ont également mis au point des méthodes d'analyse synthétique pour l'étude du développement à travers la participation à des univers de jeu.[25,46,47] Ces méthodes permettent d'étudier des phénomènes de développement difficiles à observer dans toute leur complexité dynamique, notamment la perezhivanie (un terme technique difficile à traduire en quelques mots, mais qui fait référence à une expérience émotionnelle intense [re] vécue).[25,46,48,49,50] D'autres essais de ces méthodes constituent un autre domaine d'étude prometteur.

Conclusions

Nous pouvons observer deux catégories presque opposées en ce qui concerne le jeu dans de nombreux programmes d'éducation et de soins de la petite enfance à travers le monde.[25,26,45] D'une part, il existe ce que l'on appelle souvent le « jeu libre », qui est une forme de jeu dans laquelle les adultes n'interviennent pas. D'autre part, il existe une forme de jeu orientée vers des objectifs définis par les adultes. Ces deux catégories semblent insuffisantes face à la méthode actuelle qui consiste à restreindre le jeu au profit de l'apprentissage des matières « académiques », qui sont placées au centre des programmes scolaires dans de nombreuses classes de la petite enfance dans le monde.[51] Cette tendance se manifeste malgré tout ce que nous savons sur l'importance du jeu pour le bien-être, l'apprentissage et le développement des enfants, et malgré le fait que le jeu est considéré comme l'un des éléments fondamentaux de la vie d'un enfant. Ainsi, les deux catégories de programmes susmentionnées demeurent généralement incontestées par de nombreuses alternatives.[4] Les univers de jeu peuvent constituer une troisième catégorie alternative de jeu, un jeu qui n'est ni libre ni dirigé

©2012-2026 ABILIO | JEU

par l'adulte. En effet, les univers de jeu incluent à la fois les adultes et les enfants dans un jeu commun orienté vers des objectifs fixés par les adultes mais aussi par les enfants (et basé sur la relation entre ces derniers).[4,25,26,43,52]

Implications pour les parents, les services et les politiques

Les univers de jeu méritent l'attention des enseignants et des administrateurs des établissements d'éducation, de soins de la petite enfance et d'enseignement primaire, des décideurs politiques et des parents, car au cours des trois dernières décennies, il a été démontré que les univers de jeu favorisent le développement et soutiennent l'étude du développement de façon unique et efficace. La Suède possède un système mondialement connu d'éducation et de soins de la petite enfance appelé EDUCARE, qui vise à développer et soutenir les pédagogies de la petite enfance par le biais d'un processus unique. Ce système est basé sur la contribution d'enseignants de la petite enfance qualifiés qui bénéficient de suffisamment de temps de recherche et d'excellentes conditions de travail, ainsi que sur la contribution de chercheurs qui ont de bonnes connaissances du fonctionnement des écoles préscolaires et dont les recherches sont largement subventionnées. La Finlande est réputée à l'échelle mondiale pour les excellents résultats de ses enfants dans les matières scolaires. La Suède et la Finlande sont toutes deux à la pointe du développement et de l'utilisation des univers de jeu, mais ces derniers ont reçu moins d'attention que de nombreuses autres contributions suédoises et finlandaises à l'éducation et aux services d'éducation et de soins de la petite enfance. Par ailleurs, les univers de jeu peuvent permettre de lutter efficacement contre les forces qui restreignent l'utilisation du jeu dans l'éducation et les soins de la petite enfance, en remettant en question les deux catégories de jeu susmentionnées, qui elles, n'ont pas su faire leurs preuves.[53] Les univers de jeu offrent des moyens aussi variés qu'importants pour soutenir les enfants, principalement car ils permettent aux adultes d'écouter les enfants d'une manière unique : à partir d'un jeu adulte-enfant commun.[4,28]

Références

1. Lindqvist G. *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International; 1995.
2. Fleer M. Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. *Early Years*. 2021;41(4):353-364. doi:10.1080/09575146.2018.1549024

©2012-2026 ABILIO | JEU

3. Hakkarainen P. Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines. Critical Practice Studies* . 2004;6(1):5-20. doi:10.7146/ocps.v6i1.2147
4. Ferholt B, Rainio AP, Watanabe R, et al. *Playworlds as ways of being: Romantic science of care, art and play*. Brill; in press.
5. The Laboratory of Comparative Human Cognition. *The story of LCHC: A polyphonic autobiography*. http://lchcautobio.ucsd.edu. Accessed July 1, 2022.
6. Nilsson M, Granqvist AK, Johansson E, Thure J, Ferholt B. *Lek, lärande och lycka: lek och utforskande i förskolan* [Play, learning and happiness: Play and exploration in preschool]. Gleerups; 2018.
7. Lindqvist G. *Från fakta till fantasi* [From facts to fantasy]. Lund: Studentlitteratur; 1989.
8. Lindqvist G. *Ensam i vida världen* [Lonely in the wide world]. Lund: Studentlitteratur; 1992.
9. Lindqvist G. *Lekens möjligheter* [The possibilities of play]. Lund: Studentlitteratur; 1996.
10. Lindqvist G. *Historia som tema och gestaltning* [History as theme and gestalt]. Lund: Studentlitteratur; 2000.
11. Lindqvist G. When small children play: How adults dramatize and children create meaning. *Early Years*. 2001a;21(1):7-14. doi:10.1080/09575140123593
12. Lindqvist G. The relationship between play and dance. *Research in Dance Education*. 2001b;2(1),41-53. doi:10.1080/14647890120058302
13. Lindqvist G. *Lek i skolan.* [Play in school]. Lund: Studentlitteratur; 2002.
14. Lindqvist G. Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal.* 2003;15(4):245-251. doi:10.1207/S15326934CRJ152&3_14
15. Nilsson M. Creative Pedagogy of Play - The Work of Gunilla Lindqvist. *Mind Culture and Activity*. 2009;17(1):14-22. doi:10.1080/10749030903342238
16. Nilsson M. Om temaarbeid – med nye öyne. *I Barnehagefolk*. 2011;3.
17. Paley VG. *Mollie is three: Growing up in school.* University of Chicago Press; 1986.
18. 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 Series, Association for the Study of Play*. 2011;11:3-32.

©2012-2026 ABILIO | JEU

19. Ferholt B, Lecusay R, Rainio AP, Baumer S, Miyazaki K, Nilsson M, Cohen L. Playworlds as ways of being: A chorus of voices. *Cultural-Historical Psychology*. 2021;17(3):95-103. doi:10.17759/chp.2021170313

20. Vygotsky LS. Play and its role in the mental development of the child. In: Cole M, ed. *Soviet developmental psychology: An anthology*. New York, NY: M. E. Sharpe; 1977.

21. Vygotsky LS. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press; 1978.

22. Vygotsky LS. Imagination and its development in childhood. In: Rieber RW, Carton AS eds. *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1*. Plenum Press; 1987: 339-350.

23. Vygotsky LS. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. 2004;42(1),7-97.

24. Vygotsky LS. *The Psychology of Art*. M.I.T. Press; 1971.

25. Ferholt B. *Adult and child development in adult-child joint play: The development of cognition, emotion, imagination and creativity in playworlds.* Doctoral thesis. University of California, San Diego; 2009.

26. Nilsson M, Ferholt B. Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's “creative pedagogy of play” in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva*. 2015;32(3):919-950. doi:10.5007/2175-795X.2014v32n3p919

27. Bang M, Vossoughi S. Participatory design research and educational justice: Studying learning and relations within social change making. *Cognition and Instruction*. 2016;34:173-193. doi:10.1080/07370008.2016.1181879.

28. Nilsson M, Granqvist AK, Johansson E, Thure J, Ferholt B. *Lek, lärande och lycka: lek och utforskande i förskolan* [Play, learning and happiness: Play and exploration in preschool]. Gleerups; 2018.

29. Ferholt B, Nilsson M, Jansson A, Alnervik K. Current playworld research in Sweden: Rethinking the role of young children and their teachers in the design and execution of early childhood research. In: Iorio JM, Parnell W, eds. *Disrupting early childhood education research: Imagining new possibilities*. Routledge; 2016:117-138.

©2012-2026 ABILIO | JEU

30. Ferholt B, Lecusay R. Adult and child development in the zone of proximal development: Socratic dialogue in a Playworld. *Mind Culture and Activity*. 2009;17(1):59-83. doi:10.1080/10749030903342246

31. Ferholt B, Nilsson M, Lecusay R. Preschool teachers being alongside young children: The development of adults' relational competences in playworlds. In: Alcock S, Stobbs N, eds. *Rethinking Play as Pedagogy*. Routledge Press; 2019:17-32.

32. Rainio AP. Developing the classroom as a figured world. *Journal of Educational Change*. 2008b;9(4):357-364. doi:10.1007/s10833-008-9083-9

33. Rainio AP, Mälkki K, Mäkinen M. Embracing 'the stranger' in us: Heterogeneity and ambivalent ways of being in classrooms. In: Talvio M, Lonka K, eds. *International approaches to promoting social and emotional learning in schools: A framework for developing teaching strategy*. Routledge; 2021:15-36.

34. Lecusay R, Rainio AP, Ferholt B. Caring about and with imaginary characters: Early childhood playworlds as sites for social sustainability. *Sustainability*. 2022;14(9):5533. doi:10.3390/su14095533

35. Ferholt B, Nilsson M, Lecusay R. Adult and child learning in playworlds. In: Smith P, Roopnarine L, eds. *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and disciplinary perspective*. Cambridge University Press; 2018:511-527.

36. Miyazaki K. Play and art in a Japanese early childhood setting. In: Bruce T, Hakkarainen P, Bredikyte M, eds. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. Routledge. 2017;125-134.

37. Saki M, Miyazaki K. *Hakken to Boken: Art to kyoudou suru Hoiku no Tankyu* [Discovery and Adventure: A quest for the Early Childhood Education and Care Collaborating with Arts]. Sogensha; 2015.

38. Rainio AP. From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity*. 2008a;15(2):115-140. doi:10.1080/10749030801970494

39. Rainio AP. Horses, girls, and agency: Gender in play pedagogy. *Outlines – Critical Practice Studies*. 2009;11(1):27-44. doi:10.7146/ocps.v11i1.2223

40. Ferholt B, Rainio AP. Teacher support of student engagement in early childhood: Embracing ambivalence through playworlds. *Early Years*. 2016;36(4):413-425.

©2012-2026 ABILIO | JEU

doi:10.1080/09575146.2016.1141395

41. Hofmann R, Rainio AP. "It doesn't matter what part you play, it just matters that you're there." Towards shared agency in narrative play activity in school. In: Alanen R, Pöyhönen S, eds. *Language in action. Vygotsky and Leontievian legacy today*. Newcastle-upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing; 2007:308-328.
42. Rainio AP. *Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki, Studies in Educational Sciences 233; 2010.
43. Rainio AP, Hilppö J. The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography & Education*. 2017;12(1):78-94. doi:10.1080/17457823.2016.1159971
44. Ferholt B. A case study of a New York City elementary school's adoption of the playworld activity. In: Han M, Johnson JE, eds. *Play and curriculum, play and culture studies*. Hamilton Books; 2019:29-46.
45. 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(4):576-590. doi:10.1016/j.cogdev.2005.08.003.
46. 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.* 2nd ed. Peter Lang; 2018:163-180.
47. Ferholt B, Schuck C. THE CONSTANT or Person-as-Place, and Research-Life: Sustaining Collaboration between University-Based and Field-Based Co-Researchers. In: Dionne P, Jornet A, eds. *Doing CHAT in the Wild: From-the-field Challenges of a Non Dualist Methodology.* London, UK: Brill; 2023:71-101.
48. Ferholt B. Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of Perezhivanie in the study of play. In: Davis S, Ferholt B, Grainger Clemson H, Jansson SM, Marjanovic-Shane A, eds. *Dramatic Interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research*. Bloomsbury; 2015:57-75.
49. Ferholt B, Nilsson M. Early childhood perezhivaniya. *Mind, Culture, and Activity.* 2016a;23(4):43-345. doi:10.1080/10749039.2016.1199701

©2012-2026 ABILIO | JEU

50. Ferholt B, Nilsson M. Perezhivaniya as a means of creating the aesthetic form of consciousness. *Mind, Culture, and Activity.* 2016b;23(4):294-304. doi:10.1080/10749039.2016.1186195

51. Brooker L, Whitehead M, eds. The right to play: Early childhood in focus #9. Milton Keynes, The Open University; 2013.

52. Paananen M. Rainio AP. Micro-policies of adult-child joint play in the context of the Finnish ECEC system. In: Alcock S, Stobbs N, eds. *Rethinking play as pedagogy.* Routledge: 2019;189-204. doi:10.4324/9780429454042-15

53. Nilsson M, Ferholt B, Lecusay R 'The Playing-Exploring Child': Re-conceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2017;18(3)1-15. Doi:10.1177/1463949117710800

54. Ferholt B, Rainio AP, Cohen L. thinking about and experiencing life, death, and grief with imaginary characters. In: Tobin K, Alexakos K, eds. *Multilogical approaches to education and research on birth, sustainable living, dying and death*. Brill; In press.

55. Watanabe R. Listening to the Voices of Dementia: The Therapist's Teaching-Learning Process through CoConstruction of Narrative and the Triadic Relationship with Alzheimer's Disease Sufferers. Oulu, 2016. (URL: http://urn.fi/urn:isbn:9789526211169 (02.06.2021))

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

Le DEPE porte depuis longtemps sur la théorie, la recherche et la pratique axées sur le jeu. Les huit articles1-8 de ce chapitre renforcent et approfondissent la signification et l'utilité des propositions acceptées à grande échelle, à savoir que le jeu occupe beaucoup[10] (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 chapitre[1-8] 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 décennies[12] 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 Roskos[2] 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 Pramling[3] 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. Baumer[4] 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 Tannock[5] 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 Carvalho[6] 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 Clark[7] 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, Jenvey[8] 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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.

©2012-2026 ABILIO | JEU

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.

©2012-2026 ABILIO | JEU