Définir l’apprentissage par le jeu

Erica Danniels, MEd, Angela Pyle, Ph.D.

OISE University of Toronto, Canada

Février 2018

Introduction

Au début des années 2000, il y a eu un basculement vers la recommandation de l’emploi de l’apprentissage par le jeu dans les programmes éducatifs préscolaires dans plusieurs pays, notamment le Canada,[1] la Suède,[2] la Chine,[3] les Émirats arabes unis[4] et la Nouvelle-Zélande.[2] Cet article présente certains problèmes clés relatifs à la pédagogie entourant l’apprentissage par le jeu, y compris la définition des différents types de jeux,

les perspectives et les derniers résultats associés aux bienfaits du jeu, ainsi que des discussions axées sur le rôle de l’éducateur dans le jeu destiné à faciliter l’apprentissage.

Sujet

L’apprentissage par le jeu consiste, pour l’essentiel, à apprendre tout en jouant. Bien que la définition exacte du jeu continue à faire l’objet de débats, notamment quelles activités peuvent être considérées comme un jeu,[5] l’apprentissage par le jeu se distingue du concept beaucoup plus large du jeu. L’apprentissage n’est pas nécessairement une activité perçue comme un jeu, mais reste un élément essentiel à la définition de l’apprentissage par le jeu.[6] Dans les études

©2018-2026 ABILIO | APPRENTISSAGE PAR LE JEU

portant sur les gains obtenus grâce à l'apprentissage par le jeu, deux types distincts de jeux ont été principalement ciblés : le jeu libre, dirigé par l'enfant lui-même,[7] et le jeu dirigé, qui présente un certain degré d'encadrement et de participation de l'enseignant.[8]

Le jeu libre est généralement décrit comme un jeu auto-dirigé, volontaire, dicté par la propre motivation de l'enfant et jouissif.[9,10] Un type de jeu libre fréquemment mis de l'avant est le jeu socio-dramatique qui se caractérise par la pratique de jeux de rôles grâce à la création et le suivi de règles sociales, comme prétendre être un autre membre de la famille.[11] D'autre part, le terme jeu dirigé fait référence à pratiquer des activités avec un certain degré de participation d'un ou plusieurs adultes afin de renforcer ou d'élargir les opportunités d'apprentissage au sein du jeu lui-même.[12] Toute une gamme de termes a été utilisée pour faire référence aux types d'activités de jeu dirigé (par exemple, l'apprentissage en centre de la petite enfance[13] ou le jeu intentionnellement encadré[14]); cependant, une différence est qui a la maîtrise de l'activité ludique : Certaines activités sont qualifiées de dirigées par l'enseignant, comme les jeux planifiés intentionnellement,[15,16] alors que d'autres sont décrites comme dirigées mutuellement, avec un engagement de l'enseignant sans qu'il ne prenne le dessus ni ne transforme l'activité de façon à ce que l'enseignant autant que l'élève exerce un certain contrôle sur le jeu.[17,18] Un exemple de jeu dirigé par l'enseignant est la modification des règles d'un jeu de société pour intégrer des actions qui demandent un raisonnement numérique et dans l'espace,[19] tandis qu'un exemple de jeu dirigé mutuellement est un enseignant observant ses élèves mimant un film célèbre et suggérant à la classe de créer son propre film, c'est-à-dire l'invention et la rédaction d'un scénario, la recherche de thèmes pertinents et la représentation de différents rôles en collaborant les uns avec les autres.[20] Il est utile de connaître les différences entre le jeu libre, le jeu dirigé mutuellement et le jeu dirigé par l'enseignant pour analyser les articles, en quantité croissante, consacrés aux différents types d'apprentissages par le jeu.

Bien que l'hypothèse stipulant que le jeu joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant ait été contestée,[21] de plus en plus de données suggèrent que l'emploi de l'apprentissage par le jeu stimule de nombreux aspects du développement et de l'apprentissage. Cependant, les chercheurs et les éducateurs s'accordent peu sur le rôle et l'importance des différents types de jeux dans la classe.

Contexte et résultats de la recherche

Les analyses de l'apprentissage par le jeu sur l'éducation des jeunes enfants sont abordées selon deux approches distinctes : l'une axée sur les gains obtenus pour l'apprentissage développemental[22] et l'autre ciblant les bienfaits du jeu sur l'apprentissage scolaire.[23] L'apprentissage développemental comprend notamment les aptitudes socio-émotionnelles, le développement intellectuel général et les capacités d'autorégulation. Les articles consacrés aux bienfaits sur le plan du développement de l'apprentissage par le jeu ont fréquemment étayé le rôle important du jeu libre auto-dirigé dans la classe. Les chercheurs ont souligné leurs inquiétudes quant à la baisse du temps dédié au jeu libre en raison de la hausse de l'importance accordée au respect des normes académiques par un enseignement dirigé par l'enseignant.[24] Par exemple, il a été proposé que les enfants construisaient leur connaissance du monde et exerçaient leurs aptitudes à résoudre des problèmes pendant les périodes d'exploration menées par l'enfant dans différents centres récréatifs.[25]

Certaines études ont démontré que les élèves adoptaient des comportements de résolution de problèmes plus efficacement dans des conditions de jeu auto-dirigé qu'en milieu plus formel, dirigé par l'enseignant.[26,27] Il a été mentionné que le jeu dirigé par l'enfant avec les pairs jouait un rôle important dans le développement des aptitudes socio-émotionnelles de l'enfant, comme établir et suivre des règles, résoudre des conflits et soutenir le bien-être affectif des autres.[22] Le fait d'offrir à des enfants des opportunités de négocier et de suivre des règles tout en jouant a été associé au développement des aptitudes d'autorégulation.[28] De nombreux bienfaits de l'apprentissage développemental ont été associés à des situations de jeu libre dirigé par l'enfant, où l'éducateur joue un rôle indirect ou passif, celui d'observateur ou de planificateur d'un environnement propice au jeu libre, par exemple.[29] De manière alternative, des études consacrées au jeu et à l'apprentissage scolaire ont analysé comment les activités ludiques influencent l'apprentissage des élèves dans des disciplines scolaires, comme la lecture, l'écriture et les mathématiques. Les auteurs de ces études ont tendance à privilégier l'utilisation des activités ludiques dirigées mutuellement et par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage scolaire, au cours desquelles les éducateurs occupent une place active dans le jeu, comme diriger des jeux pré-conçus, collaborer avec les élèves et intervenir dans le jeu mené par l'enfant pour intégrer des cibles d'apprentissage.[15,30,31] Les défenseurs de l'apprentissage par le jeu visant la réussite scolaire ont argumenté que des stratégies d'apprentissage basées sur le jeu peuvent être utilisées pour enseigner en visant des objectifs scolaires prescrits de manière appropriée sur le plan de l'engagement et du développement.[31,32] Selon cette perspective, la pratique du jeu libre uniquement est considérée comme insuffisante pour garantir l'apprentissage scolaire, et la

participation active de l'enseignant dans le jeu est par conséquent essentielle.[15]

Une étude récente a appuyé ce type d'apprentissage par le jeu pour le développement des compétences scolaires. Par exemple, les élèves d'une classe de maternelle suivant un programme de mathématiques fondé sur le jeu composé d'activités dirigées par l'enseignant réussissaient mieux par rapport aux élèves d'une classe témoin lors des évaluations générales des compétences en mathématiques.[30] De manière analogue, il a été observé que les enfants suivant un cours de lecture et d'écriture fondé sur le jeu dirigé mutuellement, où les éducateurs intégraient du vocabulaire spécifique dans des situations de jeu utilisaient davantage ce nouveau vocabulaire par rapport à ceux recevant une pédagogie explicite (ou enseignement direct).[33]

Lacunes de la recherche

Les perspectives développementales et scolaires relatives à l'apprentissage par le jeu ont évolué par différentes recommandations axées sur les types de jeux renforcés et le rôle idéal des éducateurs instaurant cette pédagogie.[34] Les chercheurs intéressés par les bienfaits de l'apprentissage par le jeu sur le développement ont souligné l'importance du jeu libre et un rôle passif de l'enseignant, tandis que ceux évaluant les avantages sur le plan scolaire ont mis en relief l'importance du jeu dirigé par l'enseignant ou dirigé mutuellement avec un rôle actif de l'enseignant. Peu d'études ont ciblé à la fois les perspectives développementales et les perspectives scolaires de manière intégrée.[34]

Ces divergences en termes de recommandations ont été source de confusion pour les éducateurs, avec les dernières études réalisées en classe démontrant des variations similaires chez les éducateurs quant aux perspectives et à la mise en œuvre de l'apprentissage par le jeu. On a découvert que les enseignants appuyant les gains obtenus par le jeu sur le développement ont principalement encouragé le jeu libre dans leur classe, tandis que ceux approuvant les bienfaits sur le plan scolaire ont favorisé la mise en place d'une plage plus large d'activités ludiques, avec une participation active de l'enseignant.[6,35] De plus, les éducateurs appliquant un programme d'apprentissage par le jeu ont signalé certaines difficultés fréquemment rencontrées, comme une lutte pour comprendre la valeur scolaire du jeu, le manque de formation sur l'apprentissage par le jeu et les pressions pour engager un enseignement direct en vue d'atteindre les résultats scolaires prescrits.[36,37] L'enseignement à la fois scolaire et développemental est un élément important traité dans les programmes préscolaires à enseigner par l'entremise de l'apprentissage par le jeu.[38,39] Cependant, les directives portant sur la façon

dont les éducateurs peuvent intégrer et équilibrer les différentes pratiques recommandées au sein des programmes scolaires demeurent largement absentes.

Conclusions et implications

Les éducateurs instaurant des programmes d'apprentissage par le jeu sont actuellement confrontés à des difficultés concernant l'intégration des normes scolaires exigées au sein des méthodes pédagogiques basées sur le jeu. Certains chercheurs et éducateurs approuvent le concept qui stipule que le jeu doit demeurer un comportement dirigé par l'enfant,[40,41] certains éducateurs ont néanmoins fait part de leurs inquiétudes quant au respect des normes académiques sans la possibilité d'exercer une certaine influence lors des périodes de jeu.[6] En conséquence de ces résultats, il est recommandé d'employer une approche intégrée de l'apprentissage par le jeu qui vise des avantages sur les compétences à la fois développementales et scolaires.

Afin d'intégrer les aspects développementaux et scolaires, l'apprentissage par le jeu peut être envisagé comme un continuum qui incorpore différents degrés d'implication de l'adulte dans le jeu. Les activités dirigées par l'enfant (le jeu libre) se situent à une extrémité de ce continuum, tandis que le jeu dirigé par l'enseignant (l'apprentissage par l'entremise de jeux) aboutit à l'autre extrémité, le jeu dirigé mutuellement (le jeu conçu en collaboration) résidant au milieu.6 Lors de la mise en œuvre d'un continuum d'enseignement par le jeu, les éducateurs négocient un équilibre entre le temps alloué au jeu libre sans interruption et le déploiement ou l'extension d'un contenu scolaire selon différentes méthodes qui s'intègrent aux activités ludiques qui visent à favoriser l'apprentissage de l'enfant.[6] En offrant toute une gamme de jeux diversifiés dans la classe où les éducateurs occupent des rôles divers, l'apprentissage des aptitudes développementales et scolaires peut être abordé de manière appropriée sur le plan du développement, engageante et centrée sur l'enfant. On espère que cette définition plus large de l'apprentissage par le jeu peut contribuer à combler les lacunes entre les perspectives développementales et scolaires sur le jeu, et à améliorer la pratique des éducateurs déployant une pédagogie basée sur le jeu en milieu préscolaire.

Références

1. Lynch M. Ontario kindergarten teachers' social media discussions about full day kindergarten. *McGill Journal of Education*. 2014;49(2):329-347.
2. Synodi E. Play in the kindergarten: The case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan. *International Journal of Early Years Education*. 2010;18(3):185-200.

3. Pan YJ, Li X. Kindergarten curriculum reform in mainland China and reflections. In: Sutterby JA, ed. *Early education in a global context*. Bradford, UK: Emerald Group; 2012:1-26.
4. Baker FS. Teachers' views on play-based practice in Abu Dhabi kindergartens. *International Journal of Early Years Education*. 2014;22(3):271-286.
5. Wallerstedt C, Pramling N. Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*. 2012;32(1):5-15.
6. Pyle A, Danniels E. A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*. 2017;28(3):274-289.
7. 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.
8. Fisher KR, Hirsh-Pasek K, Newcombe N, Golinkoff RM. Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*. 2013;84(6):1872-1878.
9. Ashiabi GS. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*. 2007;35(2):199-207.
10. Holt NL, Lee H, Millar CA, Spence JC. 'Eyes on where children play': A retrospective study of active free play. *Children's Geographies*. 2015;13(1):73-88.
11. Elias CL, Berk LE. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17:216-238.
12. Weisberg DS, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*. 2013;7:104-112.
13. Kotsopoulos D, Makosz S, Zambrzycha J, McCarthy K. The effects of different pedagogical approaches on the learning of length measurement in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 2015;43:531-539.
14. Cutter-Mackenzie A, Edwards S. Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*. 2013;44(3):195-213.
15. Presser AL, Clements M, Ginsburg H, Ertle B. Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development*. 2015;26:399-426.
16. Wang Z, Hung LM. Kindergarten children's number sense development through board games. The International Journal of Learning. 2010;17(8):19-31.
17. Hope-Southcott L. The use of play and inquiry in a kindergarten drama centre: A teacher's critical reflection. *Canadian Children*. 2013;38(1):39-46.
18. McLennan DP. Classroom bird feeding. *Young Children*. 2012;67(5):90-93.
19. Kamii C. Modifying a board game to foster kindergarteners' logico-mathematical thinking. *Young Children*. 2003;58(5):20-26.
20. Damian B. Rated 5 for five-year-olds. *Young Children*. 2005;60(2):50-53.
21. 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.
22. Ghafouri F, Wien CA. 'Give us a privacy': Play and social literacy in young children. *Journal of Research in Childhood Education*. 2005;19(4):279-291.
23. Ramani GB, Eason SH. It all adds up: Learning early math through play and games. *Phi Delta Kappan*. 2015;96(8):27-32.
24. Bowdon J. The common core's first casualty: Playful learning. *Phi Delta Kappan*. 2015;96(8):33-37.

25. Fredriksen BC. Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities. *Education Inquiry*. 2012;3(3):335-352.

26. Gmitrová V, Gmitrov J. The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-age environment: Possible interpretations. *Early Child Development & Care*. 2004;174(3):267-279.

27. McInnes K, Howard JJ, Miles GE, Crowley K. Behavioural differences exhibited by children when practicing a task under formal and playful conditions. *Educational & Child Psychology*. 2009;26(2):31-39.

28. De La Riva S, Ryan TG. Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2015;7(1):69-96.

29. Wood LD. Holding on to play: Reflecting on experiences as a playful K-3 teacher. *Young Children*. 2014;69(2):48-56.

30. Sharp AC, Escalante DL, Anderson GT. Literacy instruction in kindergarten: Using the power of dramatic play. *California English*. 2012;18(2):16-18.

31. Balfanz R, Ginsburg HP, Greenes C. The 'big math for little kids' early childhood mathematics program. *Teaching Children Mathematics*. 2003;9(5):264-268.

32. Sarama J, Clements DH. Mathematics in kindergarten. *Young Children*. 2006;61(5):38-41.

33. Van Oers B, Duijkers D. Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*. 2013;45(4):511-534.

34. Pyle A, DeLuca C, Danniels E. A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. Review of Education. 2017:1-41. doi:10.1002/rev3.3097

35. Pyle A, Prioletta J, Poliszczuk D. The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 2017:1-11. doi:10.1007/s10643-017-0852-z

36. Howard J. Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational & Child Psychology*. 2010;27(4):91-102.

37. Leggett N, Ford M. A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the early years learning framework. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2013;38(4):42-50.

38. Ling-Yin LA. Steering debate and initiating dialogue: A review of the Singapore preschool curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2006;7(3):203-212.

39. Ontario Ministry of Education, The kindergarten program. 2016. https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_english_aoda_web_july21.pdf. Accessed July 27, 2017.

40. Goouch K. Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces. *Early Years*. 2008;28(1):93-102.

41. Wu S. Practical and conceptual aspects of children's play in Hong Kong and German kindergartens. *Early Years*. 2014;34(1):49-66.