

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

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

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

Juin 2013

Introduction

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

recherche axée sur le jeu dans les salles de classe, les terrains de jeu, les centres de découverte de la nature et les centres communautaires, les bibliothèques et les musées pour enfants, les salles de jeu dans les hôpitaux et les cliniques orthopédagogiques.⁹

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

Le DEPE porte depuis longtemps sur la théorie, la recherche et la pratique axées sur le jeu. Les huit articles 1-8 de ce chapitre renforcent et approfondissent la signification et l'utilité des propositions acceptées à grande échelle, à savoir que le jeu occupe beaucoup¹⁰ (contrairement au travail ou aux affaires) les jeunes enfants (en n'oubliant pas que le « jeu » comprend l'exploration, l'imitation, la narration, l'étude, de même que la planification et la négociation propres au métajeu comportant des mises en scène). Le jeu peut prendre plusieurs formes en combinant les quatre « éléments » qui le caractérise, soit (1) le corps, (2) un objet, (3) l'utilisation de symboles et (4) les relations. Le jeu permet d'être et de devenir un enfant à part entière selon différents aspects développementaux indissociables (p. ex., émotionnels, sociaux, physiques, cognitifs, linguistiques, spirituels et moraux) et il est possible d'établir un lien entre les actions et les pensées des jeunes enfants en matière de jeu et les facteurs microcontextuels et macrocontextuels.¹¹

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

mesure que les enfants grandissent, de la naissance jusqu'à l'âge de huit ou neuf ans?

Recherche et conclusions

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

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

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

Hart et Tannock⁵ abordent le sujet délicat de la violence thématique dans le jeu, comme les combats ludiques et l'utilisation de jouets de guerre, et définissent le rôle que l'enseignant devrait jouer. Les auteurs insistent sur les besoins socioémotionnels des enfants et soulèvent une excellente question, à savoir que les jeux agressifs thématiques ne représentent pas de vraies agressions. Leur enthousiasme envers les adultes qui encouragent les agressions thématiques dans les jeux de simulation sociale mérite d'être souligné. Toutefois, les preuves sont minces et, au mieux, elles suggèrent que les agressions ludiques surveillées par les enseignants seraient « très bénéfiques pour le développement des enfants ». De plus, les enseignants soulèvent des inquiétudes pratiques quant à la gestion de la classe. Par exemple, certains enfants pourraient ne pas comprendre que les agressions sont ludiques.

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

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

Développement et implications pour les politiques

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

dans des milieux pratiques.

Évaluation du jeu

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

Rôle des adultes

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

Transition vers le DEPE

Les attentes et les avantages en matière de jeu diffèrent selon le programme d'apprentissage, de la naissance jusqu'à l'âge de 8 ou 9 ans, selon la définition traditionnelle du DEPE. Le jeu constitue un moyen et un contexte d'apprentissage au cours de la petite enfance. Il « dirige principalement » le développement mental, de la naissance jusqu'à l'âge de 5 ans,²² mais les travaux scolaires et la maîtrise des matières scolaires jouent ce rôle par rapport au

développement intellectuel de l'enfant à la fin de la petite enfance.²³ Il est nécessaire d'effectuer plus de recherches pour combler l'écart entre ce que nous savons sur les différentes formes et fonctions de l'apprentissage par le jeu et sur le jeu qui permet d'apprendre dans l'ensemble du DEPE. Cela s'applique également à l'étude des contextes culturels, des limitations et du jeu, de la thérapie par le jeu et divers autres sujets importants liés au jeu et à la petite enfance.

Références

1. Smith PK, Pellegrini A. Learning through play. Rev ed. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp2.pdf>. Accessed June 4, 2013.
2. Christie JF, Roskos KA. Play's potential in early literacy development . Ed rev. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Christie-RoskosANGxp2.pdf>. Accessed June 4, 2013.
3. Pramling Samuelson I, Pramling N. Play and learning. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Pramling-Samuelson-PramlingANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
4. Baumer S. Play pedagogy and playworlds. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BaumerANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
5. Hart JL, Tannock MT. Young children's Play fighting and use of war toys. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hart-TannockANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
6. Gosso Y, Carvalho AMA. Play and cultural context. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Gosso-CarvalhoANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
7. Clark CD. Play therapy. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/ClarkANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
8. Jenvey VB. Play and disability. Smith PK, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/JenveyANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2013.
9. Sigel I. Research to practice redefined. In: Damon, W. & Lerner, R. *Handbook of Child Psychology*. 6th ed. New York: Wiley; 2006:1017-1023. Child Psychology in Practice. Vol 4.
10. Paley V. The importance of fantasy, fairness, and friendship in children's play: An interview with Vivian Gussin Paley. *American Journal of Play* 2009;2(2):121-138.

11. Johnson J, Christie J, Wardle F. *Play, development, and early education*. New York: Pearson, 2005.
12. Smith PK. Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the 'Play Ethos'. In: Pellegrini AD, ed. *Psychological bases for early education*. New York, NY: John Wiley & Sons Ltd.; 1988:207-226.
13. Smith PK. *Children and play*. New York, NY: J. Wiley, 2010.
14. Lillard AS, Lerner MD, Hopkins EJ, Dore RA, Smith ED, Palmquist CM. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin* 2013;139(1):1-34.
15. Lundqvist G. The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools. Uppsala, Sweden: Uppsala Studies in Education, 1995.
16. Roopnarine J. Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for child development. In: Pellegrini AD, ed. *The Oxford handbook of the development of play*. New York: Oxford University Press, 2011; 19-37
17. International Play Association (IPA) (2010, October, 17). Summary report from the global consultations on the child's right to play. Retrieved from: <http://article31.ipaworld.org/>.
18. Brown S, Tulac M. (2012). Encyclopedia of Play Science. Available at: http://www.scholarpedia.org/article/Encyclopedia_of_Play_Science Accessed June 3, 2013.
19. Johnson J, Celik S, Al-Mansour M. Play in early childhood education. In: Saracho O, Spodek B, eds. *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 3rd ed. New York: Routledge; 2013:265-274.
20. Trawick-Smith J. Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. In: Pianta R ed. *Handbook of early childhood education*. New York, NY: The Guilford Press; 2012: 259-277.
21. Johnson J. Play provisions and pedagogy in curricular approaches. In: Brooker L, Edwards S, Blaise M. *SAGE Handbook of play and learning in early childhood*. Beverly Hills: Sage Publications. In press.
22. Elkonin DB. Psychology of play (I). *Journal of Russian and Eastern European Psychology* 2005;43(1).
23. Fleer, M. "Conceptual play": Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2011;12(3):224-240.