ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

[Archived] Le programme d’enseignement et le jeu dans le développement des jeunes enfants

Elena Bodrova, Ph.D., Deborah J. Leong, Ph.D.

Mid-continent Research on Education and Learning, États-Unis, Metropolitan State College of Denver, États-Unis

Décembre 2010

Introduction

La nécessité d’intégrer le jeu dans les programmes d’enseignement destinés aux jeunes enfants s’appuie sur des dizaines d’années de recherche sur le développement de l’enfant et se reflète dans les plus récents documents publiés par des organismes professionnels comme la National Association for the Education of Young Children[1,2] et le National Research Council aux Etats-Unis.[3,4] Les différents aspects de la relation entre le jeu et le programme d’enseignement laissent toutefois place à une interprétation qui influe sur les opinions des intervenants auprès des jeunes enfants et leurs pratiques en classe.

Sujet

©2010-2026 ABILIO | JEU

S’il existe de nombreuses interprétations, c’est, entre autres, à cause de l’apparente contradiction entre la signification du mot « jeu » et celle de l’expression « programme d’enseignement » qui ressort tant de la littérature professionnelle que du langage quotidien des enseignants et des parents de jeunes enfants: le jeu est traditionnellement vu comme une activité spontanée qui est entreprise par l’enfant et qui ne répond à aucun besoin pratique[5] tandis que le programme d’enseignement correspond à la transmission de connaissances en vue de la réalisation d’objectifs pédagogiques clairs.[6] En outre, le jeu est, non pas une construction isolée, mais plutôt une gamme de comportements ludiques que le jeune enfant adopte en classe et qui englobe une série de comportements variant selon l’encadrement et le soutien d’un adulte.[7]

Contexte de la recherche et résultats d’études récentes

Les travaux de recherche sur le jeu dans le contexte de l’éducation pendant la petite enfance ont traité de deux aspects de la relation entre le jeu et le programme d’enseignement. Un groupe de chercheurs s’est penché sur l’utilisation d’éléments du jeu, d’environnements de jeu ou de la motivation pour le jeu pour rendre plus intéressant l’enseignement des matières obligatoires, comme la lecture et l’écriture,[8,9] les mathématiques[10,11] et les sciences,[12] ou pour promouvoir certains domaines du développement, dont les compétences socioaffectives,[13] l’expression orale [14,15] et la motricité globale ou fine.[16] Ces études portent essentiellement sur une matière donnée ou un aspect du développement particulier, le jeu étant considéré comme un moyen de favoriser le développement de l’enfant dans ces domaines. Lorsque les conclusions de ces études sont communiquées aux éducateurs de jeunes enfants, elles se traduisent en suggestions pratiques sur la façon de créer un environnement de jeu propice à l’apprentissage de la lecture et de l’écriture ou des mathématiques et d’intégrer dans le jeu des enfants le vocabulaire propre aux matières scolaires de base.[17]

Par ailleurs, une longue tradition dans la recherche sur le jeu veut que l’accent soit mis sur le jeu lui-même dans ses multiples formes (p. ex., le jeu social, le jeu de simulation ou le jeu avec des objets), lequel est reconnu comme une activité individuelle entreprise par l’enfant et contribuant de façon unique au développement de ce dernier. Les contributions du jeu sont associées à l’acquisition de compétences générales comme la capacité à comprendre les intentions d’autrui (ce qu’on appelle la théorie de l’esprit),[18] la représentation symbolique[19] et l’autorégulation,[20] qui influent sur le développement de l’enfant en bas âge, mais ont aussi des répercussions à long terme, soit à l’âge scolaire et même plus tard. La majorité des travaux s’appuyant sur ce point de vue ont généralement été réalisés dans un environnement naturel où l’enfant s’adonne à un jeu

libre avec peu ou pas d'encadrement. Les recommandations en ce qui concerne les programmes d'enseignement soulignent l'importance de fournir un espace et des accessoires favorisant le jeu ainsi que la nécessité de prévoir suffisamment de temps pour le jeu libre dans l'horaire du programme préscolaire et de maintenir ou d'allonger les périodes de récréation à la maternelle et au primaire.[21,22]

Questions clés pour la recherche et lacunes

La relation entre la qualité du jeu et l'apprentissage et le développement de l'enfant nécessite des recherches approfondies. Il est évident que les jeux n'ont pas tous la même valeur et que lorsque des enfants qui approchent de l'âge scolaire se livrent à des jeux auxquels s'adonnent habituellement les tout-petits, ils ne profitent peut-être pas de tous les avantages généralement associés au jeu.[23,24] Certaines questions demeurent : qu'est-ce qui caractérise le jeu « mature » ou « entièrement développé » pour chaque catégorie d'âge et quels paramètres peuvent être utilisés pour mesurer les différents types ou niveaux de jeu dans diverses activités? Les habiletés acquises en jouant avec des cubes, par exemple, sont-elles les mêmes que celles que permet d'acquérir un jeu de simulation? Ces jeux devraient-ils être évalués différemment?

À ces questions est liée la rareté des travaux sur les stratégies éducatives conçues pour soutenir le jeu afin qu'il atteigne sa pleine maturité. L'idée selon laquelle il faut enseigner aux jeunes enfants comment jouer n'est pas nouvelle; jusqu'à tout récemment, toutefois, le sujet a été abordé surtout du point de vue de l'amélioration ou de l'animation du jeu qui a déjà atteint un certain niveau de développement,[25] les instructions claires étant limitées au contexte de l'orthopédagogie.[26] Alors qu'on pense depuis longtemps que les enfants présentant un retard de langage ou des troubles affectifs bénéficient d'interventions dans leur jeu,[27] on s'attend généralement à ce que les enfants qui se développent normalement acquièrent d'eux-mêmes des habiletés en cette matière. Cette manière de voir, valable dans le passé, n'est peut-être plus suffisante en raison d'importants changements survenus dans la culture de l'enfance[28,29,30,31,32,33] qui ont fait en sorte qu'une classe de niveau préscolaire peut être le seul endroit où de nombreux enfants ont l'occasion d'apprendre à jouer.[34]

Une autre question reste sans réponse : quelles conséquences latentes peut avoir à long terme le fait que l'enfant s'adonne ou non à des jeux de types et de qualités variés? Il existe des études longitudinales sur les répercussions des programmes destinés à la petite enfance axés ou non sur le jeu,[35] mais elles ne précisent pas toujours suffisamment la nature du jeu que comportent ces

programmes ou le niveau de jeu observé chez les enfants participants. Par ailleurs, la majorité des études qui lient le jeu à des compétences socioaffectives ou scolaires particulières portent essentiellement sur les répercussions du jeu à court terme, sous-estimant peut-être l'importance de celui-ci dans l'acquisition d'un large éventail de compétences qui ne peuvent être pleinement évaluées que plus tard. Or, il est crucial de connaître l'incidence du jeu sur l'acquisition de compétences « superficielles » et de compétences « approfondies », car les premières pouvant être plus facilement touchées par des interventions non axées sur le jeu, on pourrait voir celui-ci remplacé, dans le programme d'enseignement aux jeunes enfants, par des stratégies éducatives qui ne sont pas axées sur le jeu et qui visent un objectif pédagogique limité.

Conclusions et implications

Indépendamment de leur orientation philosophique, la plupart des chercheurs semblent s'entendre sur le fait que l'intégration du jeu dans le programme d'enseignement aux jeunes enfants est nécessaire pour assurer la croissance et le développement optimaux de ces derniers. Cependant, comme ils ne s'accordent pas sur la définition du jeu, il est difficile de présenter des recommandations précises aux concepteurs des programmes d'enseignement et de préconiser le maintien du jeu au niveau préscolaire alors qu'on exige de plus en plus que l'accent soit mis sur les compétences scolaires. Pour résoudre ce dilemme, on pourrait utiliser des expressions plus précises, comme « apprentissage ludique », afin d'établir une distinction entre le jeu auquel l'enfant se livre spontanément et les activités dirigées par l'adulte qui incorporent des éléments de jeu. On éviterait peut-être ainsi la confusion qui fait que certains programmes d'enseignement sont considérés comme « axés sur le jeu » alors qu'en réalité, ils ne laissent pas à l'enfant le temps d'entreprendre lui-même un jeu. La distinction entre le jeu et l'apprentissage en contexte de jeu doit cependant être claire tant dans la description des objectifs que dans les méthodes d'enseignement associées à chacun. Il faudra aussi continuer d'analyser la façon dont les éléments du jeu sont incorporés à l'enseignement et vérifier si l'utilisation qui en est faite est perçue comme un jeu par l'enfant lui-même ou seulement pas l'enseignant.

Références

1. Bredekamp S, Copple C, eds. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. 3rd Ed. Washington, DC: NAEYC; 2009.
2. Bowman BT, Donovan MS, & Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
3. Cross CT, Woods TA, Schweingruber H, National Research Council, Committee on Early Childhood Mathematics, eds. *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity*. Washington, DC: National Academies Press;

2009.

4. Elkind D. *The power of play: Learning what comes naturally*. Cambridge, MA: Da Capo Press; 2007.
5. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8 – Joint Position Statement*. Washington, DC: NAEYC; 2003.
6. Bredekamp S, Rosegrant T, eds. *Reaching potentials: transforming early childhood curriculum and assessment*. vol. 2. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1995: 15–21.
7. Roskos K, Christie J. Examining the play–literacy interface: a critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy* 2001;1(1):59–89.
8. Saracho ON, Spodek B. Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care* 2006;176(7):707-721.
9. Ginsburg HP. Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In: Singer DG, 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: 145- 165.
10. Fleer M. Supporting scientific conceptual consciousness or learning in a roundabout way in play-based contexts. *International Journal of Science Education* 2009;31(8):1069-1089.
11. Uren N, Stagnitti K. Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* 2009;56(1):33-40.
12. Dickinson DK. Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. In: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes; 2001: 223–256.
13. Connor CM, Morrison FL, Slominski L. Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology* 2006;98(4):665-689.
14. Pellegrini AD. Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives* 2009;3(2):131-136.
15. Pullen PS, Justice LM. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic* 2003;39(2);87-98.
16. Lillard AS. Pretend play and theory of mind: Explaining the connection. In: Reifel S, ed. *Play and culture studies*. Vol. 3. Westport, CT: Ablex; 2001.
17. Van Oers B, Wardekker W. On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of curriculum studies* 1999;31(2):229-249.
18. Berk LE, Mann TD, Ogan AT. Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In: Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek KA, eds. *Play = Learning:How play motivates and enhances cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press 2006; 74-100.
19. Rogers S, Evans J. Rethinking role play in the reception class. *Educational Research* 2007;49(2):153–167.
20. Miller E, Almon J. *Crisis in kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood; 2009.
21. Farran D, Son-Yarbrough W. Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly* 2001;16(2):245-262.
22. Smirnova EO, Gudareva OV. Igra i proizvol'nost u sovremennykh doshkol'nikov [Play and intentionality in modern preschoolers]. *Voprosy Psychologii* 2004;1:91-103.

©2010-2026 ABILIO | JEU

23. Wood E. Conceptualizing a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy, and practice. In: Kuschner D, ed. *From children to red hatters: Diverse images and issues of play*. Lanham, MD: University Press of America; 2009: 166-189.

24. Barton EE, Wolery M. Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education* 2008;28(2):109-125.

25. Neeley PM, Neeley RA, Justen JE III, Tipton-Sumner C. Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal* 2001;28(4).

26. Chudacoff HP. *Children at play: An American history*. New York, NY: New York University Press; 2007.

27. Levin DE. Problem solving deficit disorder: The dangers of remote controlled versus creative play. In: Goodenough E, ed. *Where do children play*? Detroit, MI: Wayne University Press; 2008: 137-140.

28. Linn S. *The case for make-believe: Saving play in a commercialized world*. New York, NY: The New Press; 2008.

29. Miller E, Almon J. *Crisis in kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood; 2009.

30. Frost JL. The changing culture of childhood: A perfect storm. *Childhood Education* 2007;83(4):225-230.

31. Bodrova E. Make-believe play vs. academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 2008;16(3):357-369.

32. Marcon RA. Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice* 2002;4(1).

33. Russ SW, Robins AL, Christiano BA. Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal* 1999;12(2):129-139.

34. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer DG. *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press; 2008.

35. Howard J, Jenvey V, Hill C. Children's categorization of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care* 2006;176(3):379-393.

©2010-2026 ABILIO | JEU