

APPRENTISSAGE PAR LE JEU

Trouver une approche holistique de l'apprentissage par le jeu : commentaire

Angela Pyle, Ph.D.

OISE, University of Toronto, Canada

Mai 2018

Introduction

Le jeu est souvent considéré comme l'occupation principale des enfants. Depuis des décennies, des études explorent le potentiel du jeu dans l'apprentissage et le développement. Le concept d'apprentissage par le jeu a créé un nouvel intérêt pour le jeu, en le plaçant au centre de l'apprentissage de l'enfant. Malgré les possibilités présentées par l'apprentissage par le jeu, cette pédagogie semble difficile à appliquer compte tenu de sa définition très large et sa mise en œuvre différente dans la vie des enfants et leurs environnements d'apprentissage. Les huit articles de ce chapitre présentent ces approches diverses et importantes de l'apprentissage par le jeu, ainsi que son rôle dans le développement des enfants. Ensemble, elles démontrent les possibilités diverses de l'apprentissage par le jeu. Lorsqu'elles sont mises en œuvre de concert, les différentes recommandations de ces contributions présentent des conditions d'apprentissage prometteuses pour les enfants.

Cependant, les chercheurs et les éducateurs continuent de se heurter à des difficultés, à savoir la division des recommandations des chercheurs qui sont basées sur des projets se concentrant sur

de petits éléments moins importants, tout en ignorant les avantages et les difficultés d'autres conceptions et compréhensions du jeu. Parmi les éléments publiés dans ce chapitre, il y a un consensus selon lequel l'apprentissage par le jeu offre plus d'opportunités d'apprentissage appropriées au développement qu'une instruction dirigée par des adultes. Cependant, ces publications se concentrent sur différents aspects, créant des informations incompatibles qui reflètent l'état actuel de la recherche. De ce fait, il nous faut considérer les liens entre les recommandations et ces contributions, plutôt que leurs contradictions.

Recherche et conclusions

La recherche dépeint actuellement des pratiques contradictoires. Il existe de nombreuses études sur le rôle du jeu dans le développement l'enfant en général, dont le développement social, émotionnel, physique et cognitif. Cette branche de la recherche recommande habituellement le jeu sociodramatique dirigé par l'enfant comme essentiel à ce développement. Ce type de recommandation se reflète dans la contribution de Berk qui décrit l'importance du jeu imaginatif pour soutenir le développement de l'autorégulation des enfants. Une position défendue également par la recherche.¹ Daubert et collab. expliquent plus en détail l'importance de ce type de jeu dans leur défense passionnée de l'inclusion du jeu dans la vie des enfants, en réaction aux politiques d'éducation américaines qui suppriment du temps de jeu afin d'augmenter les périodes d'apprentissage scolaire plus rigoureux.² Leur position quant au rôle du jeu sociodramatique dans le développement des compétences sociales est importante et je suis assurément favorable à l'inclusion du jeu sociodramatique centré sur les enfants dans les milieux d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Je soutiens leur appel. Cependant, leur description du jeu en tant que pratique autodirigée pour « faire semblant » simplifie à l'extrême la nature complexe du jeu et minimise le potentiel d'enseignement de cette activité à multiples facettes. Les études qui acceptent les conceptions plus larges de l'apprentissage par le jeu reconnaissent les nombreux types de jeu dont les enfants peuvent apprendre quand cette pédagogie est acceptée, et pas seulement le jeu sociodramatique.³ De plus, les objectifs d'apprentissage dans les premières années ne sont pas strictement développementaux par nature. L'apprentissage scolaire se trouve maintenant en première ligne de nombreux programmes pour les jeunes enfants dans le monde et l'apprentissage par le jeu présente des possibilités pour soutenir ces compétences d'une manière appropriée pour le développement.

Hassing-Das et collab. traitent cette facette théorique de l'apprentissage par le jeu dans la description du rôle du jeu dans le développement mathématique.⁴ Ils ne définissent pas le jeu

comme uniquement dirigé par l'enfant et imaginaire, ils décrivent le rôle de jeux créés avec une intention et le rôle de l'éducateur dans l'extension du potentiel de l'apprentissage scolaire au travers du jeu guidé. Cette recommandation pour l'inclusion du jeu guidé dans les milieux éducationnels est clairement articulée par Weisberg et collab., dont la contribution décrit explicitement la nécessité d'un équilibre entre des opportunités d'apprentissage dirigées par les enfants et par les adultes, au travers du jeu créé par des adultes réfléchis et instruits comme un exemple de cet équilibre.⁵ La recherche existante sur les cadres de jeux guidés dépeint ce type de jeu comme idéal pour l'apprentissage scolaire des enfants. En effet, il permet de mélanger la pratique du jeu approprié au développement et l'apprentissage scolaire prescrit par les programmes d'enseignement (curricula) basés sur les résultats qui sont communs dans les écoles nord-américaines.⁶ Cette inclusion de connaissances théoriques chez les jeunes enfants est toujours accompagnée d'un appel à s'assurer que l'apprentissage scolaire ne domine pas les cadres éducationnels et les études que Berk et Bergen expriment dans leurs contributions.^{7,8} Il s'agit là d'une considération essentielle. Tout comme ci-dessus j'ai argumenté contre le centrage strict sur les objectifs d'apprentissage développementaux, il nous faut ici aussi reconnaître que l'apprentissage de contenu scolaire n'est pas suffisant. Comme l'affirment clairement Danniels et collab. et DeLuca, les milieux d'apprentissage des jeunes enfants doivent trouver un équilibre entre l'apprentissage développemental qui est crucial pendant les premières années de la vie d'un enfant et l'apprentissage scolaire qui pose les bases des futures performances scolaires.^{9,10} Cela nous permet d'élargir notre compréhension de l'équilibre approprié qui est une clé de la mise en œuvre d'une pédagogie productive d'apprentissage par le jeu. Les contributions de tous les auteurs représentent une nouvelle preuve de tout ce que nous avons appris de la valeur de l'apprentissage par le jeu et montrent que nous en savons trop peu sur la manière de trouver cet équilibre.

Dans la plupart des études, les débats autour de la mise en œuvre de l'apprentissage par le jeu proposent des arguments pour ou contre l'apprentissage scolaire dans les milieux de la petite enfance. Néanmoins, tandis que les études concernant le jeu évoluent, des preuves émergent selon lesquelles ces objectifs de développement et d'apprentissage scolaire, qui semblent être des dichotomies, peuvent coexister dans le domaine de l'apprentissage par le jeu.³ L'objectif de déterminer un équilibre productif, cependant, n'est pas limité à l'intégration de l'apprentissage scolaire chez les jeunes enfants. Mais les chercheurs, les politiques et les intervenants doivent aussi considérer les outils que les enfants utilisent dans leurs jeux. Par exemple, dans leur appel contre la réduction du jeu dans la vie des enfants, Daubert et collab. citent la technologie comme

un obstacle au jeu.² Cependant, la contribution d'Edwards sur le jeu numérique insiste sur le lien entre le jeu et le monde numérique, plutôt que sur leur opposition.¹¹ Alors que les jeux vidéos du passé pouvaient se résumer à s'asseoir dans un canapé, une manette de jeu à la main, pour manipuler un personnage qui réalisait des actions sans intérêt telles que sauter d'un immeuble à l'autre, le monde numérique d'aujourd'hui déborde d'opportunités d'apprentissage. En fait, la technologie numérique joue un rôle essentiel dans la résolution de problèmes modernes, la communication, et bien plus.¹² Il est aussi évident que la technologie jouera un rôle essentiel dans la vie des enfants lorsqu'ils seront adultes, sur le plan personnel comme professionnel. Ce type de débat dépeint un tableau clair de la nécessité de reconnaître les valeurs d'apprentissage et les difficultés que représente chaque type de jeu. Le jeu sociodramatique fournit l'environnement idéal pour développer des compétences sociales, émotionnelles, physiques et autorégulatrices, mais ce n'est pas un environnement idéal pour l'apprentissage scolaire.¹³ Le jeu guidé par l'enseignant fournit l'environnement idéal pour l'apprentissage scolaire, mais il n'est pas idéal pour le développement de compétences sociales et émotionnelles.¹³ Le jeu numérique fournit une opportunité de jouer avec la technologie qui sera essentielle au succès professionnel de nombreux enfants, mais il n'offre pas l'opportunité de développer nombre des compétences physiques qui sont essentielles pour un développement sain.¹¹ Parmi ces types de jeu, chacun présente des avantages et des inconvénients, mais en les combinant, ils offrent le type de pédagogie nécessaire au développement holistique et à l'apprentissage de l'enfant.

Implications pour le développement et les politiques

Il existe des désaccords dans la recherche et la politique concernant la façon dont les enfants apprennent le plus efficacement. Dans le domaine de l'apprentissage par le jeu, ces désaccords s'articulent principalement autour du type d'opportunités de jeu qu'il faudrait offrir aux jeunes enfants.¹³ Cependant, il n'est pas nécessaire de s'arrêter à ces conflits et de les laisser altérer nos conceptions du jeu. Il est plus pertinent d'analyser les liens entre ces perspectives. Si l'on se concentre réellement sur les éléments dont ont besoin les enfants pour réussir dans le monde de demain, nous ne pouvons pas simplement défendre une approche plutôt que l'autre. La recherche doit déterminer un équilibre approprié au niveau productif et développemental.³ Pour accomplir cette tâche monumentale, nous avons besoin d'études qui explorent le juste milieu, et déterminent la manière dont un équilibre peut être instauré dans les classes. Nous avons aussi besoin de politiques qui tiennent compte d'autre chose que des résultats scolaires.

Les problématiques de méthodologie autour de la recherche sur l'apprentissage par le jeu représentent un obstacle à la recherche d'une approche équilibrée de l'apprentissage par le jeu.¹⁴ Bergen décrit de façon détaillée ces difficultés méthodologiques dans sa contribution.⁸ Il faudrait néanmoins ajouter que les études réalisées en laboratoire qui utilisent le jeu pour aider les enfants à acquérir une compétence scolaire par nature ne reflètent pas forcément les complexités du cadre scolaire. Dans une classe, un professeur doit optimiser le temps alloué tout en faisant face à des exigences contradictoires, notamment des enfants avec des capacités différentes. Les chercheurs qui travaillent dans les salles de classe et dans d'autres cadres d'apprentissage peuvent contribuer à la recherche d'une solution en présentant des données qui démontrent les bénéfices des pédagogies par le jeu sur les résultats des élèves, mais aussi comment les intervenants négocient l'équilibre du temps et des objectifs d'apprentissage. En revanche, ce n'est pas la seule difficulté que rencontrent les intervenants.

Bergen identifie les différentes manières dont les intervenants définissent, et donc appliquent, l'apprentissage par le jeu.⁸ Les études ont identifié les perspectives des intervenants qui interfèrent avec la mise en œuvre plus large de l'apprentissage par le jeu. On y retrouve notamment les éducateurs, dont les perspectives sur le jeu sont limitées aux avantages développementaux du jeu, mais ne considèrent pas les opportunités d'apprentissage scolaire qu'il représente aussi. Les éducateurs qui ont cette perspective mettent en place des jeux libres autodirigés sans considérer le rôle de l'éducateur dans l'extension des possibilités d'apprentissage présentées par ce jeu et dans la création d'opportunités d'apprentissage par le jeu pour les enfants.³ Ces définitions et perspectives réductrices du jeu entraînent la nécessité de communiquer des informations concernant l'équilibre approprié.

Il est nécessaire d'enseigner aux intervenants les larges implications de l'apprentissage par le jeu, et les programmes d'enseignement doivent l'inclure. Il faut aussi les présenter avec des définitions inclusives de l'apprentissage par le jeu, et non des définitions clivantes. Les descriptions larges du jeu devraient être accompagnées de descriptions de différentes méthodes de mise en œuvre du jeu dans l'environnement d'apprentissage, afin de soutenir les objectifs d'apprentissage développementaux et scolaires.³ Cette application est mise à mal par notre climat pédagogique actuel, où l'on insiste sur l'utilisation de l'évaluation pour s'assurer que les enfants atteignent les résultats prescrits et les standards établis dans les programmes d'enseignement standardisés.¹⁵ Comme l'affirme Bergen : « le jeu implique habituellement des types d'apprentissage initiés par l'enfant qui sont difficilement quantifiables, et par conséquent, les

adultes sont souvent vagues sur la façon d’offrir de telles opportunités et d’évaluer l’apprentissage obtenu grâce aux expériences de jeu riches et diversifiées.⁸ » Ainsi, comme l’affirme DeLuca avec pertinence, il faut développer des pratiques et des politiques d’évaluation qui soutiennent l’apprentissage par le jeu.¹⁰ Le jeu est une approche de l’apprentissage adaptée au développement, car il permet aux enfants de développer et démontrer leurs connaissances et leurs compétences dans la pratique et de façon centrée sur l’enfant. Puisqu’il s’agit de l’environnement où les enfants apprennent le mieux, nous devrions nous concentrer, dans cet environnement, sur l’évaluation de l’apprentissage et du développement de l’élève. Les outils classiques standardisés ne permettent pas l’évaluation des enfants dans des conditions centrées sur le jeu, nécessitant donc de la recherche et des politiques pour analyser et déterminer des approches qui soient viables et qui permettent l’évaluation holistique de l’apprentissage et du développement dans des conditions basées sur le jeu.

Références

1. Whitebread, D. D., et al. Colman, P., Jameson, H., & Lander, R. Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*. 2009; 26(2), 40-52.
2. Daubert EN, Ramani GB, Rubin KH. Play-Based Learning and Social Development. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en ligne]. <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/play-based-learning-and-social-development>. Publié : Février 2018. Consulté le 28 mars 2018.
3. 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.
4. Hassinger-Das B, Zosh JM, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. Playing to Learn Mathematics. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en ligne]. <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/playing-learn-mathematics>. Publié : Février 2018. Consulté le 28 mars 2018.
5. Weisberg DS, Zosh JM. How Guided Play Promotes Early Childhood Learning. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en ligne]. <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/how-guided-play-promotes-early-childhood-learning>. Publié : Février 2018. Consulté le 28 mars 2018.
6. Weisberg DS, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Kittredge AK, Klahr D. Guided play: Principles and practices. *Current Directions of Psychological Science*. 2016; 25(3):177-182.
7. Berk LE. The Role of Make-Believe Play in Development of Self-Regulation. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en ligne]. <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/role-make-believe-play-development-self-regulation>. Publié : Février 2018. Consulté le 28 mars 2018.
8. Bergen D. Cognitive Development in Play-Based Learning. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en ligne]. <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/cognitive-development-play-based-learning>. Publié : Février 2018. Consulté le 28 mars 2018.

9. Danniels E, Pyle A. Defining Play-based Learning. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en ligne]. <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/defining-play-based-learning>. Publié : Février 2018. Consulté le 28 mars 2018.
10. DeLuca C. Assessment in Play-Based Learning. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en ligne]. <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/assessment-play-based-learning>. Publié : Février 2018. Consulté le 28 mars 2018.
11. Edwards S. Digital Play. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [en ligne]. <http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/digital-play>. Publié : Février 2018. Consulté le 28 mars 2018.
12. Spires, Hiller A., Kee, John K., Lester, James. The twenty-first century learner and game-based learning. *Meridian Middle School Computer Technologies Journal*. 2008; 1(11): 1-4.
13. Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E. A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*. 2017; DOI: 10.1002/rev3.3097
14. Lillard AS, Lerner MD, Hopkins EJ, et al. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*. 2013; 139:1-34.
15. Pyle A, DeLuca C. Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *Journal of Educational Research*. 2017; 110:457-466.