

APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Centre du savoir

LAISSONS-LES S'AMUSER : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants

Par Jane Hewes, Ph. D.
Présidente du programme d'éducation des jeunes enfants
Grant MacEwan College
Edmonton, Alberta, Canada

Le jeu : essentiel au développement optimal de l'enfant

Le jeu est un phénomène universel qui a toujours tenu une place prépondérante dans l'histoire de l'humanité^{1,2,3} et qui fascine philosophes, peintres et poètes depuis des générations. L'article 31 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant reconnaît l'importance du jeu dans la vie des jeunes. Il le considère d'ailleurs comme un droit spécifique, distinct du droit aux loisirs et à celui de se livrer à des activités récréatives.⁴

Les éducateurs de la petite enfance connaissent depuis longtemps l'importance du jeu, et la contribution substantielle de celui-ci au développement des jeunes enfants est bien documentée en pédopsychologie, en anthropologie, en sociologie et dans les cadres théoriques de l'éducation, des loisirs et des communications.⁵ Le jeu constitue d'ailleurs l'une des tâches développementales essentielles de la petite enfance^{6,7} : sans lui, l'enfant ne peut réaliser son plein potentiel.⁸

Le jeu menacé

Paradoxalement, le jeu est constamment sous-estimé, et les occasions pour les enfants de s'y adonner librement, à l'intérieur comme en plein air, sont de plus en plus menacées. Les milieux physique et social dans lesquels évolue l'enfant en Occident ont été bouleversés depuis quelques décennies^{9,10} et bien des enfants passent dès leur plus jeune âge de longues heures dans des groupes organisés de pairs qui, étant axés sur des activités structurées de nature éducative et ludique, laissent peu de place au jeu libre, ouvert et autodéterminé.¹¹

Les défenseurs du droit des enfants de s'adonner au jeu s'inquiètent de ce qu'il est de moins en moins possible de jouer dans des milieux naturels locaux. La technologie,

la circulation automobile et les tendances en urbanisme ont transformé le territoire de jeu naturel des enfants¹² : Leurs parents étant de plus en plus concernés par la sécurité, les enfants se voient astreints à fréquenter des terrains de jeux aménagés avec soin mais qui limitent la stimulation.^{13,14,15}

La priorité qu'on accorde actuellement à l'acquisition de compétences scolaires dès le plus jeune âge constitue également une menace pour le jeu,¹⁶ car trop souvent, elle limite les perspectives d'apprentissage naturellement inhérentes à celui-ci. La détermination de ce que doit comporter la préparation à l'école et de la manière dont elle doit être réalisée continue de susciter des débats animés au Canada. Naguère, les enfants passaient leurs premières années à jouer, que ce soit à la maison, en garderie ou en prématernelle, alors que de nos jours, on préconise souvent des programmes pour la petite enfance axés sur l'apprentissage des lettres et des chiffres, en particulier lorsque le milieu et l'environnement social pourraient compromettre la préparation de l'enfant à l'école.

Depuis quelques années, la tendance veut qu'on intègre davantage de connaissances par enseignement magistral à la pratique des spécialistes de la petite enfance. Des travaux de recherche démontrent que cette approche, prometteuse à court terme, ne procure aucun avantage à long terme – en fait, elle nuirait à certains enfants.¹⁷ Les longues périodes de jeu ininterrompu, en solitaire ou avec d'autres enfants, à l'intérieur comme en plein air, se raréfient.

Les ouvrages sur le développement de l'enfant ne laissent planer aucun doute : jouer favorise la croissance physique, sociale, affective et cognitive pendant les premières années de vie. Les enfants ont besoin de temps, d'endroits, de matériel et du soutien de parents éclairés et d'éducateurs

de la petite enfance attentionnés et compétents pour devenir des « joueurs par excellence »;¹⁸ ils ont besoin de jouer pour le simple plaisir de s’amuser.

Qu’est-ce que le jeu? Quelle est son importance?

Pratiquement tous les adultes se souviennent, souvent dans les moindres détails, d’une activité de jeu précise de leur enfance. Lorsqu’on se rappelle une telle expérience, on s’exprime en termes de sentiments : liberté, force, contrôle et collégialité. On se rappelle comme si c’était hier des heures interminables et enchanteresses passées à jouer dans une cachette secrète; on se souvient de la caresse du vent, de la douceur de l’herbe, du craquement d’un escalier ou de l’odeur d’un grenier poussiéreux.

Le jeu est une expérience significative hautement satisfaisante pour les enfants, qui chercheront à s’y consacrer entièrement et le plus souvent possible. Quiconque a déjà observé des enfants jouer sait qu’ils s’y investissent à fond et prennent l’activité très au sérieux.

Même s’il s’agit d’une expérience aussi courante qu’universelle, le jeu est souvent difficile à définir précisément aux fins de recherches savantes multidisciplinaires. Il est paradoxal : sérieux et folichon, concret et imaginaire, apparemment inutile et pourtant essentiel au développement. Il agit comme ressort moral – un enfant continuera de jouer même dans les situations les plus traumatisantes – mais il est aussi fragile : les preuves s’accumulent selon lesquelles la privation à cet égard nuit au développement de l’enfant.¹⁹

Dans un examen réputé de la théorie du jeu et des travaux de recherche connexes, Rubin, Fein et Vandenburg²⁰ rapprochent des définitions existantes en psychologie afin d’élaborer une définition consensuelle du comportement de jeu :

- sa motivation est intrinsèque;
- il est régi par les joueurs;
- on se soucie du processus plus que du produit;
- il n’est pas littéral;
- il est libre de règles imposées par un non participant;
- il se caractérise par l’engagement actif des joueurs.

Ces caractéristiques sous-tendent désormais la plupart des travaux savants sur le jeu chez les enfants.

Les études anthropologiques du jeu chez l’enfant se concentrent sur les relations complexes entre le jeu et la culture, comme les liens évidents qui existent entre le jeu et les rôles sociaux des adultes, et la façon dont le jeu crée une culture enfantine qui comporte ses règles précises et des rites de passage.²¹ Une des branches les plus fascinantes de la recherche dans ce domaine examine le sens du jeu pour les joueurs mêmes²² : les enfants en ont leur propre définition ainsi que leurs propres objectifs, aussi sérieux que pertinents. Dans une étude récente, les enfants définissent le jeu comme une activité qui se déroule avec des pairs ou des amis mais en l’absence d’adultes.²³

Réunies, ces définitions lèvent légèrement le voile sur la complexité et l’ampleur du phénomène qu’est le jeu chez les enfants.

Il existe de nombreuses formes de jeu chez les enfants, comme le jeu exploratoire, le jeu avec objets, le jeu de construction, le jeu physique (jeu sensorimoteur, jeu de bataille), le jeu dramatique (faire semblant seul), le jeu sociodramatique (faire semblant avec des amis, aussi appelé jeu fantaisiste, faire semblant ou jeu symbolique), le jeu régi par des règles (préétablies et fixes) et le jeu à règles inventées (modifiables par les joueurs).

Ces formes de jeu évoluent tout au long de la petite enfance, et les épisodes spontanés de jeu en combinent souvent plusieurs : une structure de cubes représentant un bâtiment mène tout naturellement à un jeu dramatique avec voitures miniatures et personnages. En outre, chaque type de jeu gagne en complexité pendant l’enfance. Ainsi, le jeu dramatique pour les très jeunes enfants qui le découvrent se limite à faire semblant – par exemple, de dire bonjour à grand-maman à l’aide d’un téléphone jouet – alors qu’à son apogée, juste avant que l’enfant n’entre à l’école, il se déroule sur de longues périodes et avec des pairs.

La progression développementale observée dans les divers types de jeu reflète celle d’autres domaines; ainsi, le langage et le jeu symbolique surviennent environ au

Jeu et diversité

Des travaux récents soulignent l’importance d’interpréter le faire semblant des enfants dans l’optique de leur contexte socioculturel, une démarche essentielle pour enrichir les pratiques dans des sociétés multiculturelles comme le Canada. Chaque culture a une attitude et attache des valeurs propres au jeu. L’importance accordée à l’élaboration de jeux sociodramatiques en Occident n’est pas universelle; il s’agit là d’un facteur dont les éducateurs de la petite enfance doivent de plus en plus tenir compte au Canada.

Le faire semblant intègre des thèmes socioculturels qui ont une incidence sur la conception des aires de jeu communau-

taires et des environnements destinés aux tout petits.³¹ Les enfants éprouvent des difficultés à faire semblant lorsque accessoires et environnement ne leur sont pas familiers. Dans un contexte délicat, le jeu est susceptible de servir de pont entre les cultures et d’aider les jeunes immigrants à acquérir des compétences biculturelles.^{32,33}

Par le jeu, les enfants explorent les multiples facettes de la diversité et en expriment leur compréhension. Il importe donc pour les adultes de répondre à leurs interprétations de la diversité – rôles de genre, perception des handicapés, classes socioéconomiques –, en particulier si elles sont inexacts ou blessantes pour d’autres enfants.³¹

TYPE DE JEU	DESCRIPTION	PLAGE D'ÂGE DE SON INCIDENCE PRINCIPALE
Jeu exploratoire/jeu avec objets/ jeu sensoriel	Les très jeunes enfants découvrent des objets et des milieux : ils touchent, sucent, lancent, frappent et serrent. Le jeu sensoriel se manifeste dans les premières tentatives de l'enfant de se nourrir seul. En vieillissant, ses expériences de jeu sensoriel sont intensifiées par des matières comme la pâte à modeler, la glaise et la gouache.	De la naissance à 36 mois
Jeu dramatique (faire semblant seul)	Pendant leurs premières années, bien des jeunes enfants passent beaucoup de temps à faire semblant par eux-mêmes. Ils s'inventent des scénarios où ils incarnent plusieurs rôles à la fois, habituellement en utilisant des jouets ou d'autres accessoires (poupées, voitures miniatures, figurines, etc.). En vieillissant, les enfants inventent seuls des univers entiers, souvent à l'aide de vastes collections de petits objets ou de figurines.	De 3 à 8 ans
Jeu de construction	Les enfants commencent à construire à l'aide de produits commerciaux (Lego, Meccano, cubes), avec des matériaux qu'ils trouvent et recyclent (boîtes de carton, tubes de plastique) ou à partir de toute une gamme de produits modelables (glaise, pâte à modeler) et, en vieillissant, peuvent passer de longues heures à monter des maquettes commerciales complexes. Ils s'adonnent à ces jeux seuls ou en groupe, en y intégrant souvent un jeu dramatique ou sociodramatique.	De 3 à 8 ans
Jeu physique	Le jeu sensorimoteur commence lorsqu'un bébé se rend compte qu'il peut faire bouger des objets (frapper les pendeloques d'un mobile, ramper pour attraper un ballon qui roule, etc.). Avant l'entrée à l'école, le jeu physique consiste souvent en un jeu de bataille, une forme unique de jeu social surtout populaire chez les garçons. Le jeu de bataille correspond à une série de comportements adoptée par les enfants lorsqu'ils se bagarrent pour s'amuser, et que les adultes considèrent par erreur comme une forme d'agression. Les enfants d'âge préscolaire les plus âgés s'adonnent à des activités physiques vigoureuses et sondent leurs propres limites en courant, en grim pant et en sautant, seuls ou en groupe. Ce type de divertissement devient souvent spontanément un jeu avec des règles inventées.	De 3 à 8 ans
Jeu sociodramatique	Il s'agit du faire semblant avec des pairs : les enfants incarnent un rôle social et s'inventent des scénarios de plus en plus complexes, qu'ils exécutent avec un petit groupe d'amis.	De 3 à 6 ans
Jeu régi par des règles	Les enfants commencent à s'adonner en groupe à des jeux officiels qui ont des règles préétablies et fixes (cartes, jeux de table, soccer, hockey, etc.).	5 ans et plus
Jeu à règles inventées	Les enfants inventent leurs propres jeux ou modifient les règles de jeux traditionnels au sein de leur propre groupe (jeu du chat, cache-cache, ballon chasseur, marelle, etc.).	De 5 à 8 ans

même âge chez les enfants du monde entier. Les enfants ne commencent à créer des jeux actifs régis ou non par des règles préétablies et à s'y adonner qu'après avoir acquis la force et la coordination nécessaires ainsi qu'une capacité de raisonnement concret.³²

Valeur pédagogique du jeu : qu'apprennent les enfants?

Le jeu enrichit globalement la croissance de l'enfant, qu'il s'agisse de son aspect physique, social, affectif, intellectuel ou créatif. Pendant un jeu, l'apprentissage est intégré, puissant et pratiquement invisible si l'on ne sait le déceler. Tout cela se réalise surtout sans enseignement direct. Jouer a une valeur intrinsèque pour l'enfance et des avantages à long terme pour le développement.

Le jeu établit les fondements des compétences intellectuelles, sociales, physiques et affectives nécessaires pour réussir à l'école et dans la vie; il ouvre la voie à l'apprentissage.³³ Ainsi, jouer avec des cubes ou construire un château de sable permet d'acquérir une capacité de raisonnement logique, mathématique et scientifique ainsi que de résolution cognitive de problèmes,³⁴ tandis que le jeu physique favorise l'autodétermination sociale et affective³⁵ et pourrait avoir une importance particulière dans l'amélioration des compétences sociales chez les garçons.³⁶ Jouer favorise la pensée créative et flexible. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise manière de faire les choses, puisque le jeu comporte de multiples possibilités : une chaise peut servir de voiture, de bateau, de maison ou de lit.

Le faire semblant favorise la communication et permet de mettre en valeur les compétences conversationnelles,³⁷ l'importance d'attendre son tour, la mise en perspective³⁸ et les moyens de résoudre des problèmes de nature sociale – persuasion, négociation, compromis et coopération.³⁹ Il exige des compétences complexes en communication, puisque les enfants doivent savoir exprimer et comprendre le message : « ceci est un jeu ». ⁴⁰ Au fur et à mesure qu'il s'améliore dans son faire semblant, l'enfant commence à parler à divers niveaux simultanément, devenant acteur, metteur en scène, narrateur et public,⁴¹ se glissant successivement dans divers rôles sans aucune difficulté.

Les chercheurs et les théoriciens du domaine sont fascinés par les corrélations entre le faire semblant d'un enfant et son développement cognitif.^{42,43} La capacité d'imaginer des scénarios, qui évolue de façon si complexe grâce au jeu sociodramatique, est étroitement interreliée à l'acquisition des fondements du raisonnement abstrait et figuratif.^{44,45} On s'émerveille à la progression développementale de la pensée lorsque l'enfant n'a plus besoin d'un objet réaliste pour faire semblant : le téléphone jouet cède le pas à une banane, à une chaussure, voire à une mimique.

Lorsqu'ils jouent, les enfants acquièrent des connaissances en combinant leurs idées, leurs impressions et leurs intuitions avec leurs expériences et leurs opinions.⁴⁷ Ils élaborent des

Jeu et alphabétisation

Les recherches concluent toutes à une relation étroite entre le jeu symbolique et l'alphabétisation, et des preuves crédibles indiquent que la multiplication des occasions de jeu symbolique riche aurait une incidence positive à cet égard.⁴⁶

Le faire semblant en groupe oblige les enfants à utiliser le type de raisonnement figuratif nécessaire pour leurs premières activités d'alphabétisation. Les enfants créent des scénarios complexes, puis les combinent à des objets, à des actions et à la parole pour en tirer des séquences narratives, perfectionnant ainsi un vocabulaire adapté à divers rôles et contextes.

théories sur leur monde et les mettent en commun. Avec leurs pairs, ils se créent une culture et un milieu social. Le jeu leur permet de donner un sens – ou un non sens – à leurs expériences. Ils découvrent l'intimité et la joie associées à l'amitié tout en explorant leur identité naissante. Comme ils le dirigent eux mêmes, le jeu les fait se sentir compétents et leur donne confiance en eux. Jouer est une facette essentielle de l'apprentissage chez les jeunes enfants.

Les jeunes enfants apprennent ce qui importe le plus non pas par des explications, mais bien en développant eux mêmes leurs connaissances par une interaction avec le monde physique et avec d'autres enfants, et ce, par le jeu

Source : E. Jones et G. Reynolds, *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*, 1992, p. 1.

Le jeu entretient un lien complexe, réciproque et multidimensionnel avec l'apprentissage. Pendant la petite enfance, les processus inhérents à ces concepts se stimulent l'un l'autre : le jeu inclut des dimensions d'apprentissage et vice-versa. Le jeu et l'apprentissage sont indissociables en milieu préscolaire.⁴⁸

Certains aspects de l'apprentissage par le jeu sont évidents, d'autres moins. Ainsi, il est clair que jouer dehors favorise la croissance physique de l'enfant, en particulier en ce qui concerne sa capacité motrice, contrairement à l'apprentissage qui se produit lorsqu'un enfant met sa force à l'épreuve, de façon interne ou externe : *Jusqu'où suis-je capable de grimper? Pourquoi mon cœur bat-il si fort lorsque je cours? Suis-je assez brave pour sauter de cette plateforme?*

L'apprentissage par le jeu, aussi puissant soit-il, y est souvent accessoire, du moins aux yeux de l'enfant. Le bambin qui se concentre à superposer des cubes n'est pas nécessairement motivé par un besoin, ni même un désir d'apprendre les principes associés à la stabilité structurelle, quoique ce puisse être précisément ce qui le fascine. Généralement, cet apprentissage n'est qu'un sous-produit du jeu et non son objet.

Les enfants ne jouent pas pour apprendre, même s'ils apprennent en jouant.

Source : M. Kalliala, *Play Culture in a Changing World*, 2006, p. 20.

Jouer n'est pas nécessairement instructif, tout comme l'apprentissage ne passe pas nécessairement par le jeu. Il faut également garder à l'esprit que les activités d'un enfant ne sont pas obligatoirement des jeux.⁴⁹ L'apprentissage par le jeu pendant la petite enfance est une forme de pédagogie importante, efficace et appropriée, et d'excellents travaux ont été réalisés dans l'application de processus ludiques à l'apprentissage chez les jeunes enfants.^{50,51,52} L'apprentissage par le jeu est une approche mise de l'avant par de nombreux programmes pour jeunes enfants de tout le pays pour permettre d'élaborer des programmes et de planifier. Les éducateurs de la petite enfance voient dans le jeu une si grande occasion d'apprentissage chez les enfants qu'ils courent parfois le risque d'accorder trop d'importance à apprendre et pas assez à jouer.⁵³ Le jeu libre et spontané procure des avantages développementaux uniques et fondamentaux, et l'expérience pour l'enfant de la motivation intrinsèque associée au jeu est essentielle à un apprentissage fructueux tout au long de la vie. Malgré qu'il ait été difficile de le justifier et de l'exploiter dans un milieu pédagogique traditionnel, le jeu constitue en fait une expérience d'apprentissage en soi.

Nous savons que le développement est rapide pendant la petite enfance, que ses divers aspects sont interdépendants et que les enfants ont besoin d'un milieu qui stimule leur développement global sans le forcer prématurément. Jouer est un moyen naturel d'intégrer les aspects du développement en combinant l'apprentissage social, affectif et physique à l'apprentissage cognitif et scolaire, intégration qui est difficile à réaliser et à maintenir dans un contexte d'enseignement magistral.⁵⁴

Un des défis qui se posent aux éducateurs de la petite enfance consiste à enseigner dans un cadre où les variations sont énormes entre le développement de chaque élève. Le jeu contribue à équilibrer les résultats pour chaque enfant, qui participe au niveau et selon l'intensité nécessaires pour étayer son propre apprentissage. Le jeu s'adapte de manière remarquable à ses besoins développementaux et à ses intérêts, et un milieu bien conçu satisfait de nombreux besoins individuels à la fois.

La valeur pédagogique du jeu ne réside nullement dans l'utilisation qui est faite de celui-ci pour enseigner aux enfants un ensemble précis de compétences par l'entremise d'activités structurées qualifiées de « jeux ».

Source : D. Bergen, *Play as a Medium for Learning and Development*, 1998, p. 7.

Vers une ludopédagogie : rôle de l'adulte

Favoriser le jeu chez l'enfant ne consiste pas simplement à déclarer que le jeu est important. Lorsque la culture du jeu enfantin, qui ne survient pas naturellement, est prise au sérieux, les conditions optimales sont créées avec soin pour l'encourager. Il faut prévoir du temps et des espaces pour le jeu et offrir une stimulation mentale et matérielle abondantes à l'enfant. Créer un milieu de jeu riche, c'est créer un bon milieu d'apprentissage pour les enfants.

Source : M. Kalliala, *Play Culture in a Changing World*, 2006, p. 139.

La création uniforme d'environnements réussis où les enfants peuvent apprendre par le jeu n'est pas simple. Pour apprendre par le jeu, les enfants doivent avoir le temps de jouer. L'adulte assume un rôle pivot à cet égard. Pour qu'un enfant devienne un bon joueur, il doit bénéficier de périodes d'activité ininterrompues et du soutien d'adultes avertis qui se soucient de son droit de jouer et le défendent. Lorsqu'on leur en donne les moyens, les enfants apprennent éventuellement à jouer d'eux-mêmes.

L'environnement de jeu et l'attitude des intervenants adultes façonnent la qualité de l'expérience de jeu pour les enfants. Le rôle de facilitateur est l'un des plus importants : l'adulte prépare les lieux en s'assurant qu'ils sont constamment propices à un jeu riche et spontané et en interagissant de manière à optimiser l'apprentissage de l'enfant par le jeu, sans pour autant interrompre le flot et l'orientation de ce dernier.

L'enseignant habile rend le jeu possible et aide les jeunes enfants à s'y améliorer constamment.

Source : Jones et Reynolds, *The Play's the Thing*, 1992, p. 1.

L'adulte aménage l'espace avec du matériel concret qui favorise chez l'enfant l'exploration, la découverte, la manipulation et la participation active. La quantité, la qualité et la sélection des éléments de jeu ont une incidence sur les interactions entre les enfants. L'adulte veille à offrir le temps nécessaire pour que l'enfant puisse explorer, découvrir et jouer sans interruption.

Un adulte peut faciliter les expériences de jeu à divers titres. Jones et Reynolds⁵⁵ qualifient l'enseignant de metteur en scène, d'arbitre, de joueur, de secrétaire, d'évaluateur, de communicateur et de planificateur. Van Hoorn et ses collègues⁵⁶ décrivent plusieurs rôles semblables dans l'« orchestration du jeu enfantin », selon un spectre allant de la participation directe à indirecte. Jones et Reynolds⁵⁷ remarquent que les enseignants tendent à éprouver davantage de difficultés avec les rôles indirects, ce qui pose des difficultés, puisque les rôles indirects sont les plus favorables au jeu libre et spontané qui offre des avantages développementaux précis.

Malgré que certains partisans du jeu soutiennent que les enfants doivent jouer seuls, sans être interrompus par un adulte, divers éléments probants viennent étayer les bienfaits d'une certaine participation adulte, notamment des épisodes de jeu plus longs et plus complexes.⁵⁸ Les éducateurs de la petite enfance surveillent les enfants de près pendant qu'ils jouent : ils sont des *observateurs réceptifs et des spectateurs du jeu avisés*.⁵⁹ Ils favorisent l'apprentissage par le jeu chez les enfants en devenant eux mêmes des joueurs, en orientant le jeu et en servant de modèle lorsqu'un jeu devient frustrant pour un enfant ou qu'il pourrait être abandonné par manque de connaissances ou de compétences. En se fondant sur leurs observations, ils font vivre de nouvelles expériences aux enfants afin d'enrichir et de prolonger l'activité. Ils posent des questions difficiles aux jeunes enfants, les aidant ainsi à acquérir une compréhension cognitive nouvelle, et interagissent de manière à maximiser en tout temps le potentiel d'apprentissage par les pairs.

Encourager le jeu chez les enfants

Les jeunes enfants ont besoin d'occasions variées et équilibrées de s'adonner à divers types de jeu, à l'intérieur comme en plein air. Il leur faut recevoir le soutien d'adultes et de parents avisés qui :

- prévoient de longues périodes ininterrompues (de 45 à 60 minutes) de jeu libre spontané;
- fournissent une variété suffisante de matériaux pour stimuler divers types de jeu : des cubes et des jouets de construction pour la croissance cognitive; du sable, de la boue, de l'eau, de la glaise, de la gouache, etc. pour le jeu sensoriel; et des vêtements et des accessoires pour le faire semblant;
- dispersent divers éléments pour jouer, à l'intérieur comme en plein air, et inciter l'enfant à se servir de son milieu pour étayer ses activités;
- donnent des occasions de relever des défis et de courir des risques appropriés à l'âge de l'enfant;
- veillent à ce que l'enfant ait l'occasion de jouer et s'adonne aux jeux;
- laissent l'enfant jouer seul;
- jouent avec l'enfant selon ses règles en dévalant la glissière à l'occasion ou en mettant un chapeau pour incarner un personnage dans un jeu fantaisiste;
- reconnaissent l'importance du jeu salissant, du jeu physique et du jeu absurde;
- comprennent qu'un enfant doit sentir qu'il fait partie de la culture de jeu de l'enfance;
- s'intéressent aux jeux de l'enfant en posant des questions, en formulant des suggestions et en y participant si l'enfant les y invite.

Ressources et liens utiles

Bos, B., et J. Chapman. *Tumbling over the edge: A rant for children's play*, Roseville (Californie), Turn the Page Press, 2005.

Society for Children and Youth of B.C. *Making Space for Children : Rethinking and Recreating Children's Play Environments*, 1999, [en ligne] www.scyofbc.org.

Greenman, J. *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments that Work*, Redmond (Washington), Exchange Press, 2005.

Canadian Association for the Right to Play (IPA Canada) : www.ipacanada.org [en anglais]. International Play Association : www.ipaworld.org [en anglais].

Playing for Keeps : www.playingforkeeps.org [en anglais].

Investir dans l'enfance : www.investirdanslenfance.ca – consulter la section *Réconforter, jouer et enseigner* pour découvrir des activités et des renseignements sur le jeu à l'intention de parents d'enfants de huit ans ou moins.

Importance du jeu en plein air

De plus en plus d'éléments probants viennent étayer l'importance pour le développement du contact avec la nature ainsi que l'incidence positive de cette dernière sur le bien être physique et psychologique de l'enfant. Les paysages naturels extérieurs procurent généralement :

- des expériences multisensorielles riches et diversifiées;
- des occasions de jouer de façon bruyante, turbulente, dynamique et active;
- divers défis physiques et des occasions de courir des risques;
- des surfaces brutes et inégales qui permettent d'améliorer la force physique, le sens de l'équilibre et la coordination;
- des éléments naturels et des éléments disparates qu'un enfant peut combiner, manipuler et adapter à ses fins propres.

Les adultes, qu'ils soient parents ou éducateurs de la petite enfance, doivent aménager l'environnement de jeu extérieur avec tout le soin et l'attention qu'ils accordent aux milieux intérieurs, en veillant à ce qu'ils soit inclusifs pour tous les enfants, quelles que soient leurs habiletés.

Ressources et liens utiles

DeBord, K., L. L. Hestenes, R. C. Moore, N. G. Cosco et J. R. McGinnis. *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*, Lewisville (Caroline du Nord), Kaplan Early Learning, 2005.

Rivkin, M. *The Great Outdoors: Restoring Children's Right to Play Outdoors*, Washington, NAEYC, 1995.

Moore, R., S. Goltsman et D. Iacofano (éd.). *The Play For All Guidelines: Planning, Design, and Management of Outdoor Play Settings For All Children*, 2e édition, Berkeley (Californie), MIG Communications, 1992.

Nabhan, G. P., et S. Trimble. *The Geography of Childhood: Why Children Need Wild Places*, Boston (Massachusetts), Beacon Press, 1994.

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance : www.cccf-fcsge.ca – rendez vous à la cyberboutique pour trouver les documents suivants : *Le jeu en plein air et les programmes d'éducation de la petite enfance* et *L'activité physique en milieu de garde : qualité des lieux et meilleures pratiques*.

Natural Learning Initiative : www.naturalelearning.org [en anglais].

Evergreen : www.evergreen.ca/fr.

Défi pour l'avenir

Dans le climat d'inquiétude actuel relativement à la préparation à l'école, nous devons préserver des occasions pour les enfants de jouer selon leurs propres objectifs. Si l'on croit les preuves selon lesquelles le jeu est au cœur d'une croissance saine et de l'apprentissage chez les jeunes enfants, nous devons faire en sorte que les enfants disposent de temps, de ressources et de soutien suffisants pour perfectionner leur capacité de s'adonner librement à des jeux de manière indépendante et prolongée. Si une activité sert constamment et exclusivement les objectifs éducationnels des adultes, l'enfant ne la considère plus comme un jeu, y voyant plutôt une tâche, aussi ludique puisse-t-elle lui sembler.

Dans bien des programmes pour les jeunes enfants, un milieu de « jeu libre » est synonyme de temps perdu. Les éducateurs se chargent de l'important travail d'enseignement pendant les périodes allouées, alors que le jeu libre et spontané est jugé non important aux fins du projet éducatif. Les éducateurs de la petite enfance doivent trouver des façons de consacrer autant de temps et d'intérêt à la promotion du jeu libre et spontané et à l'adoption d'approches ludiques à l'apprentissage qu'ils en accordent à l'enseignement.

Les familles sont également peu incitées à trouver du temps pour jouer. Elles ont besoin de renseignements fiables sur les avantages du jeu libre et non structuré pour la petite enfance et doivent réserver des périodes régulières de jeu avec leur enfant. Les éducateurs de la petite enfance et les enseignants du primaire ont besoin d'une formation spécialisée pour être à l'aise d'offrir des périodes de jeu libre et autodéterminé ainsi que d'expériences d'apprentissage fondées sur le jeu.

Il incombe aux éducateurs de la petite enfance, aux parents, aux partisans du jeu et aux chercheurs d'adopter les mesures suivantes :

- veiller à ce qu'il y ait des conditions, du temps et de l'espace adéquats pour jouer, à l'intérieur comme en plein air;
- faire en sorte que les milieux d'apprentissage pendant la petite enfance établissent un équilibre entre les jeux libres initiés par l'enfant et l'apprentissage dirigé;
- améliorer la qualité et la portée du jeu dans les milieux d'apprentissage chez les jeunes enfants;
- créer des outils permettant d'évaluer la qualité du milieu et des expériences de jeu;
- énoncer les objectifs d'apprentissage visés par le jeu, tant sociaux qu'affectifs, cognitifs, créatifs et physiques;
- concevoir des outils permettant d'évaluer l'apprentissage de chaque enfant et groupe d'enfant dans un contexte de jeu;
- bien définir la formation préalable et continue des enseignants afin qu'ils adoptent l'éventail complet de rôles adultes dans la promotion du jeu chez les enfants;
- promouvoir l'importance du jeu et le droit de l'enfant de jouer.

Le régime d'enseignement traditionnel de même que les milieux d'enseignement préscolaire structurés tendent à mettre en lumière les bienfaits du jeu en tant que moyen d'atteindre un objectif. Au moment où le débat se poursuit au Canada sur les diverses facettes de la facilitation de l'apprentissage chez les jeunes enfants, bien des leçons peuvent être tirées de la philosophie de l'éducation de la petite enfance, fondée sur des décennies de pratique. Toute approche exhaustive de la promotion de l'apprentissage par le jeu doit reconnaître le spectre complet du jeu ainsi que l'importance des éducateurs chevronnés dans la prestation d'occasions de jeu libre et spontané chez les tout-petits.

1. Huizinga, J. *Homo ludens: A study of the play element in culture*, Boston, Beacon Press, 1955 (1938).
2. Callois, R. *Man, play and games*, New York, The Free Press, 1961.
3. Csikszentmihalyi, M. « The concept of flow », dans B. Sutton-Smith (éd.), *Play and learning*, New York, Gardner Press, 1979, p. 257-274.
4. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. *Convention relative aux droits de l'enfant*, [en ligne], [s. d.], [www.ohchr.org/french/law/crc.htm] (2 octobre 2006).
5. Bruner, J., A. Jolly et K. Sylva (éd.). *Play: Its role in development and evolution*, New York, Penguin Books, 1976.
6. Reynolds, G., et E. Jones. *Master players: Learning from children at play*, New York, Teachers College Press, 1997.
7. Vygotsky, L. « Play and its role in the mental development of the child » (1933), dans J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (éd.), *Play: Its role in development and evolution*, New York, Basic Books, 1976, p. 537-554.
8. Isenberg, J. P., et N. Quisenberry. *Play: Essential for all children. A position paper of the Association for Childhood Education International*, [en ligne], 2002, [www.acei.org/playpaper.html] (4 décembre 2005).
9. Frost, J. L. « The dissolution of children's outdoor play: Causes and consequences », texte de l'allocation présentée à la conférence *The Value of Play: A forum on risk, recreation and children's health*, Washington, 31 mai 2006, [en ligne], 2006, [http://cgood.org/assets/attachments/Frost_-_Common_Good_-_FINAL.pdf] (21 juin 2006).
10. Evans, J. « Where have all the players gone? », *International Play Journal*, vol. 3, no 1, 1995, p. 3-19.
11. Academy of Leisure Sciences. *White Paper #6: The state of children's play*, [en ligne], [s. d.], [www.academyofleisuresciences.org/alswp6.html] (23 mai 2006).
12. IPA Canada. *The child's right to play. Position Paper 1*, [en ligne], [s. d.], [www.ipacanada.org/home_childs.htm] (27 août 2006).
13. Clements, R. « An investigation of the status of outdoor play », *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 5, no 1, 2004, p. 68-80. [www.words.co.uk/ciec/content/pdfs/5/issue5_1.asp#6] (31 juillet 2006).
14. Blinkert, B. « Quality of the city for children: Chaos and order », *Children Youth and Environments*, vol. 14, no 2, 2004, p. 99-112. [www.colorado.edu/journals/cye/14_2/index.htm] (31 août 2006).
15. National Children's Bureau Play Safety Forum. *Managing risk in play provision: A Position Statement*, [en ligne], 2002, [www.ncb.org.uk/Page.asp?originx6168nj_19470950508125u96d3575202849] (17 août 2006).
16. Zigler, E. F. « Play under siege: A historical overview », dans E. F. Zigler, D. G. Singer et S. J. Bishop Josef (éd.), *Children's play: The roots of reading*, Washington, Zero to Three Press, 2004, p. 1-14.
17. Marcon, R. A. « Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success », *Early Childhood Research and Practice*, vol. 4, no 1, 2002. [http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html] (20 janvier 2006).
18. Reynolds et Jones (1997).
19. Hughes, B. *Play deprivation* [fiche d'information], Play Wales, [en ligne], 2003, [www.playwales.org.uk] (23 janvier 2006).
20. Rubin, K. H., G. G. Fein et B. Vandenberg. « Play », dans E. M. Hetherington (éd.), *Handbook of child psychology*, vol. 4, New York, Wiley, 1983, p. 693-774.
21. Association for the Study of Play. [en ligne], [www.csuchico.edu/kine/tasp], (2 octobre 2006). Liens vers un éventail de documents d'anthropologie sur le jeu chez les enfants.
22. Schwartzman, H. *Transformations: The anthropology of children's play*, New York, Plenum Press, 1978.
23. Howard, J., V. Jenvey et C. Hill. « Children's categorization of play and learning based on social context », *Early Child Development and Care*, vol. 176, nos 3-4, 2006, p. 379-393. [www.metapress.com] (8 mai 2006).
24. Göncü, A., M. B. Patten et E. Kouba. « Understanding children's pretend play in context », dans P. K. Smith et C. H. Hart (éd.), *Blackwell handbook of childhood social development*, Oxford (Grande Bretagne), Blackwell, 2002, p. 418-437.
25. Fleer, M. « Universal fantasy: The domination of western theories of play », dans E. Dau (éd.), *Child's play: Revisiting play in early childhood settings*, Baltimore (Maryland), Paul H. Brookes, 1999, p. 67-80.
26. Reynolds, G. « Understanding culture through play », *Beginnings Workshop. Child Care Information Exchange*, vol. 1, no 99, 1999, p. 58-60. [www.childcareexchange.com] (17 août 2006).
27. Evans, K. « Play in a classroom of lu-Mien children », *Beginnings Workshop. Child Care Information Exchange*, vol. 1, no 99, 1999, p. 49-51. [www.childcareexchange.com] (17 août 2006).
28. Roopnarine, J. L., J. Lasker, M. Sacks et M. Stores. « The cultural contexts of children's play », dans O. N. Saracho et B. Spodek (éd.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*, Albany (New York), SUNY Press, 1999, p. 194-219.
29. Jones, E., et R. M. Cooper. *Playing to get smart*, New York, Teachers College Press, 2006.
30. Fleer (1999).
31. McNaughton, G. « Even pink tents have glass ceilings: Crossing the gender boundaries in pretend play », dans E. Dau (éd.), *Child's play: Revisiting play in early childhood settings*, Baltimore (Maryland), Paul H. Brookes, 1999, p. 81-96.
32. Bergen, D. « Stages of Play Development », dans D. Bergen (éd.), *Play as a medium for learning and development*, Olney (Maryland), Association for Childhood Education International, 1998, p. 71-93.
33. Kalliala, M. *Play Culture in a changing world*, Berkshire (Grande Bretagne), Open University Press, 2006.
34. Sylva, K., J. S. Bruner et P. Genova. « The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old », dans J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (éd.), *Play: Its role in development and evolution*, New York, Basic Books, 1976, p. 244-261.
35. Blurton-Jones, N. « Rough and tumble play among nursery school children » (1967), dans J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (éd.), *Play: Its role in development and evolution*, New York, Basic Books, 1976, p. 352-363.
36. Pellegrini, A. « Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance », *Educational Psychology*, no 22, 1987, p. 23-43.
37. Sawyer, R. K. *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*, Mahwah (Nouveau-Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
38. Rubin, K. H., et N. Howe. « Social play and perspective-taking », dans G. Fein et M. Rivkin (éd.), *The young child at play: Reviews of research*, vol. 4, 1986, p. 113-126.
39. Rubin, K. H. « Some "good news" and some "not so good news" about dramatic play », dans D. Bergen (éd.), *Play as a medium for learning and development*, 1998, p. 58-62.
40. Bateson, G. « A theory of play and fantasy » (1955), dans J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (éd.), *Play: Its role in development and evolution*, New York, Basic Books, 1976, p. 119-129.
41. Garvey, C. *Play*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1990 (1977).
42. Lillard, A. « Pretend play and cognitive development », dans U. Goswami (éd.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, Oxford (Grande Bretagne), Blackwell, 2002, p. 189-205.
43. Bergen, D. « The role of pretend play in children's cognitive development », *Early Childhood Research and Practice*, vol. 4, no 1, 2002. [http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html] (28 novembre 2005).
44. Roskos, K., et J. Christie. « Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions », dans E. F. Zigler, D. G. Singer et S. J. Bishop Josef (éd.), *Children's play: The roots of reading*, Washington, Zero to Three Press, 2004, p. 95-124.
45. Lillard, A. « Playing with a theory of mind », dans O. Saracho et B. Spodek (éd.), *Multiple perspectives on play in early childhood*, Albany (New York), SUNY Press, 1998, p. 11-33.
46. Roskos, K., A. et J. F. Christie (éd.). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
47. Reynolds, P. C. « Play, language and human evolution » (1972), dans J. S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (éd.), *Play: Its role in development and evolution*, New York, Basic Books, 1976, p. 621-635.
48. Samuelsson, I. P., et E. Johansson. « Play and learning— inseparable dimensions in preschool practice », *Early Child Development and Care*, vol. 176, no 1, 2006, p. 47-65. [www.metapress.com] (8 mai 2006).
49. Garvey (1990).
50. Moyles, J. (éd.). *The excellence of play*, Berkshire (Grande Bretagne), Open University Press, 2005.
51. Wood, E., et J. Attfield. *Play, learning and the early childhood curriculum*, 2e éd., Londres, Paul Chapman Publishing, 2005.
52. Johnson, J. E., J. F. Christie et F. Wardle. *Play, development and early education*, Boston (Massachusetts), Pearson Education, 2005.
53. Roskos, K., et J. Christie. « On not pushing too hard: A few cautionary remarks about linking literacy and play », *Young Children*, mai 2001, p. 64-66.
54. Wardle, F. « Play as curriculum », *Early Childhood News: The Professional Resource for Teachers and Parents*, [en ligne], 2006, [www.earlychildhoodnews.com/earlychildhoodarticle] (20 juin 2006).
55. Jones, E., et G. Reynolds. *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*, New York, Teachers College Press, 1992.
56. Van Hoorn, J., Nourout P. M., B. Scales et K. R. Alward. *Play at the center of the curriculum*, 3e éd., Upper Saddle River (Nouveau-Jersey), Merrill Prentice Hall, 2003.
57. Jones et Reynolds (1992).
58. Ward, C. W. « Adult intervention: Appropriate strategies for enriching the quality of children's play », *Young Children*, mars 1996, p. 20-25.
59. Reynolds et Jones (1997).
60. Moore, R., et H. Wong. *Natural Learning: Creating environments for rediscovering nature's way of teaching*, Berkeley (Californie), MIG Communications, 1997.
61. Wells, N. M. « At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning », *Environment and Behavior*, vol. 32, no 6, 2000, p. 775-795.
62. Fjortoft, I. « Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development », *Children, Youth and Environments*, vol. 14, no 2, 2004, p. 21-44. [www.colorado.edu/journals/cye] (décembre 2005).
63. Louv, R. *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*, Chapel Hill (Caroline du Nord), Algonquin Books, 2005.