

Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant

S. Richard^{1,3}, A. Clerc-Georgy⁴ et E. Gentaz^{1,2}

¹ Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.

² CNRS, France.

³ Haute Ecole pédagogique du canton du Valais, Saint-Maurice, Suisse.

⁴ Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

SCIENCES COGNITIVES

Le jeu représente un phénomène complexe qui appelle des définitions multi-dimensionnelles. Il apparaît spontanément au cours du développement de l'enfant, et ce quelles que soient les cultures. Le jeu occupe une place importante dans la vie d'un enfant et constitue une composante fondamentale de son développement psychologique. A travers les différentes formes de jeu, dont les fonctions sont distinctes, l'enfant acquiert de nombreuses compétences cognitives et socio-émotionnelles, et ce type d'activité représente un moyen essentiel de se préparer à la vie adulte. Les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant contribuent à favoriser le développement de ce dernier.

EFFETS BÉNÉFIQUES GLOBAUX DU JEU

Le jeu occupe une place importante dans la vie d'un enfant. Selon Gopnik, il constitue « la marque de l'enfance » [1]. Il permet à l'enfant de donner du sens au monde qui l'entoure, de créer de la connaissance [2-4] et de développer avec des coûts minimes de nouvelles stratégies et de nouveaux comportements [5]. En effet, le jeu donne à l'enfant l'opportunité de contrôler ce qui se passe et ce qu'il sait [4, 6], et constitue ainsi une composante fondamentale de son développement psychologique [7-10]. La méta-analyse de quarante-six études publiées entre 1974 et 1987 par Fisher [8] montre un effet global significatif du jeu sur le développement cognitif, linguistique et social de l'enfant. Ces trois grands domaines du développement englobent : la fluence idéationnelle, la résolution de problèmes et l'aptitude à la conservation (concept piagétien) pour les aspects cognitifs ; l'acquisition du langage et les aptitudes en lecture pour les composantes linguistiques ; la prise de perspective ainsi que la régulation des affects pour le domaine du développement social. Ainsi, le jeu améliore les progrès réalisés au cours du développement précoce en réduisant les taux d'échec liés à l'adaptation scolaire, aux

problèmes de langage ou aux difficultés socioémotionnelles. Cette méta-analyse a également pu mettre en évidence l'effet important du jeu de faire semblant (à savoir plus précisément la forme de jeu qui implique l'élaboration de scénarios coopératifs comprenant des rôles répartis entre différents partenaires, des échanges verbaux imitatifs et des métacomunications qui structurent l'interaction) sur les performances cognitives et sociales des enfants. Nous développerons par la suite les effets bénéfiques liés à ce type de jeu.

Un article récent a également mis en évidence le rôle vital du jeu dans le développement physique, émotionnel, cognitif et social des enfants en bonne santé et de ceux atteints de maladies chroniques (maladies auto-immunes, malformations cardiaques congénitales, cancers, etc.). Les auteurs soulignent notamment la relation entre jeu, stress et résilience chez les enfants, et plus particulièrement chez ceux souffrant d'une maladie chronique [11]. En effet, selon cet article, des recherches ont montré que le jeu permettait à ces enfants de mieux faire face (coping) à la maladie, diminuait la douleur et l'anxiété chez ceux souffrant de brûlures et abaissait les niveaux de cortisol, et ce même dans un contexte aussi stressant que celui d'un hôpital. Dans une perspective thérapeutique, le jeu constitue

ainsi une activité des plus bénéfiques. Il diminue le stress, favorise la gestion des événements difficiles, facilite le traitement des nouvelles informations sur les plans cognitif et émotionnel en permettant notamment l'intégration de ces informations, constitue un moyen sûr de pratiquer de nouveaux comportements et d'expérimenter des solutions, stimule l'imagination et la créativité, et favorise le développement de l'empathie [11].

A notre connaissance, seules des études réalisées chez les animaux ont montré un effet bénéfique du jeu sur le développement du cerveau. En effet, jouer n'est pas le propre de l'espèce humaine, les animaux le font également. Le comportement de jeu constituerait un processus neurocomportemental fondamental et intrinsèque dans le cerveau des mammifères. Il formerait chez les rats un processus présentant des effets neurodéveloppementaux adaptatifs (modification des circuits neuronaux) et faciliterait ainsi leur développement social, cognitif et émotionnel [12-15]. Toutefois, nous pouvons souligner certains travaux en neurosciences cognitives réalisés chez l'adulte qui portent non pas directement sur le jeu mais sur l'activation neurale associée à des événements fictifs et réels. Une étude a ainsi établi des liens entre certaines aires cérébrales et le traitement des événements fictifs et réels. Dans le cadre de cette recherche, il a été demandé à des participants d'estimer la possibilité que des scénarios impliquant des personnes réelles ou fictives (comme Cendrillon) se réalisent dans le monde réel. Quelques différences dans l'activité neurale ont alors été observées. Le traitement des événements fictifs impliquait des aires cérébrales associées à la mémoire sémantique (déclarative ou consciente des faits), alors que le traitement des scénarios réels activait des aires cérébrales relatives à la mémoire épisodique (des événements) et à la pensée auto-référencée [16]. De surcroît, une autre étude a montré une augmentation de l'activation dans les zones cérébrales associées au raisonnement explicite au sujet des états mentaux, dans les aires cérébrales

probablement impliquées dans la détection d'une action sociale orientée vers un but et dans les régions souvent impliquées dans la théorie de l'esprit en réponse à des actions simulées (comme faire semblant de mettre un livre sur une étagère) par rapport à des actions réelles (comme réellement placer un livre sur une étagère) [17]. Ces travaux nous aident à mieux identifier les processus mentaux et neuronaux qui sous-tendent en partie le jeu, et plus spécifiquement le jeu de faire semblant, dans le cadre duquel la simulation occupe une place importante.

LES CARACTÉRISTIQUES DU JEU

Le jeu représente un phénomène complexe qui appelle des définitions multidimensionnelles. En effet, il est difficile de le définir, car ce terme englobe une grande variété de comportements [18]. Certains chercheurs s'accordent néanmoins à dire que le jeu comprend différentes caractéristiques qui constituent des critères utiles pour permettre à un observateur externe d'estimer si une séquence du comportement de l'enfant correspond ou non à un jeu [19, 20]. Nous allons examiner ces cinq critères :

□ tout d'abord, le jeu constitue une activité « non littérale » qui renvoie au « faire semblant » ou au « comme si ». Comme le précise Brougère [21], le jeu serait à prendre comme une fiction ou une simulation qui propose un monde autre renvoyant au monde réel. A travers le jeu, l'enfant recrée des expériences de vie, recrée une réalité. Il apprend de plus à agir en dépit de ce qu'il perçoit. Il s'affranchit des contraintes de la réalité, invente des mondes qui n'existent que dans son esprit et qu'il différencie du monde réel [22];

□ la seconde caractéristique est la « motivation intrinsèque » : le jeu n'est pas contraint par des règles externes ou des demandes sociales, contrairement aux jeux de règles (« games »), lesquels exigent que les participants suivent des règles préétablies. Les règles dans le jeu

(« play ») sont flexibles et négociées entre les partenaires [5]. Le jeu est réalisé pour son propre intérêt : l'enfant donne lui-même du sens à ce qu'il est en train de réaliser à travers le jeu. C'est une activité qu'il investit spontanément et qu'il peut quitter en tout temps : « Jouer renvoie donc à la décision d'un joueur d'entrer dans un univers du second degré, très souvent de faire semblant, avec ce que cela suppose d'incertitude et de frivolité » [21];

□ la troisième caractéristique renvoie à « la flexibilité », qui réfère aux variations que l'on peut observer au niveau de la forme et du contenu du jeu. A titre d'exemple, un enfant de quatre ans qui descend une pente en courant n'est peut-être pas en train de jouer. En revanche, s'il descend la pente en courant à plusieurs reprises (répétition), descend en courant jusqu'à la moitié de la pente (fragmentation), se met à descendre en faisant des sauts ou des petits pas (exagération), se met à ramper et ensuite remonte en courant (comportement réordonné), il est probable que nous considérons que c'est du jeu [23];

□ la quatrième caractéristique renvoie aux « moyens » et aux « fins ». A travers le jeu, l'enfant est plus intéressé par la performance liée à son comportement que par le résultat, la fin en soi. Lorsqu'il joue, ce sont les comportements qu'il mobilise qui l'intéressent plutôt que le but externe poursuivi. Prenons l'exemple d'un enfant de quatre ans que nous avons observé en train de jouer à soigner sa poupée : ce qui l'intéresse, ce n'est pas de soigner réellement sa poupée, mais les comportements qu'il mobilise pour la soigner (utiliser le thermomètre, demander à la poupée où elle a mal, lui donner un médicament...);

□ la dernière caractéristique réfère aux « affects positifs » : amusement spécialement caractérisé par les rires, lesquels constituent un « des signaux du jeu ».

Ces différentes caractéristiques aident à déterminer si un comportement est de l'ordre du jeu. Une caractéristique seule ne permet pas de dire si l'enfant joue, mais plus un comportement compte de caractéristiques, plus il est probable

qu'il soit de l'ordre du jeu. Selon cette approche, il est alors important d'envisager les comportements de jeu ou de non-jeu sur un continuum qui va du non-jeu au jeu [19, 23].

EFFETS DE DIFFÉRENTS TYPES DE JEUX SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

De nombreux chercheurs (Pellegrini et Smith [24], Piaget [25], Smilansky [26] et Vygotski [27]) se sont intéressés aux différentes fonctions des formes de jeu que les enfants ayant une évolution typique mobilisent spontanément au cours du développement.

LE JEU D'EXERCICE

A travers cette forme de jeu, l'enfant manipule des objets, tente de nouvelles actions, les imite, les répète. Il peut par exemple taper sur des objets, les explorer, les faire tomber, répéter des sons, des mots, des mouvements, etc. Ces jeux d'exercice caractérisent la période du développement préverbal, au cours des deux premières années de vie. C'est une forme de jeu essentielle qui permet à l'enfant d'éprouver ses capacités physiques et d'explorer et d'expérimenter son environnement [23, 25, 26]. Grâce à cette forme de jeu, l'enfant va notamment explorer les effets de différentes actions, comme se procurer (ramasser, prendre en main...), investiguer (toucher, mordre, presser, faire tourner...), transformer (déchirer, casser, tordre, plier, serrer...), mettre en relation (frotter, frapper, laisser tomber...), sur une variété d'objets [28]. De plus, lorsque le jeu d'exercice est réalisé avec un adulte, il permet à l'enfant de partager son attention, ses objectifs et ses perceptions sur un objet d'intérêt (engagement triadique), comme donner et prendre un objet, faire rouler une balle, ranger des jouets ensemble, etc. L'enfant devient ainsi plus conscient des autres (de l'adulte) en tant qu'agents intentionnels, et il va également pouvoir

MÉTHODES POUR ÉTUDIER LE JEU CHEZ L'ENFANT

Différentes méthodes sont utilisées pour étudier le jeu chez l'enfant. L'observation en milieu naturel, qui permet d'étudier le comportement de l'enfant dans son milieu environnant, semble la méthode la plus évidente. L'observation dans des environnements structurés est une approche où l'environnement familial n'est pas recréé et où des contraintes sont imposées à l'enfant (type de jouets utilisés ou nombre de jouets, par exemple). Des études expérimentales, plaçant les enfants dans différentes conditions, ont également été menées. Il est aussi possible d'utiliser des méthodes plus traditionnelles, comme les entretiens avec l'enfant et les questionnaires remplis par les parents ou l'enseignant. Enfin, il existe une variété de sources d'information indirectes pour investiguer le jeu (inventaires de jouets, photographies, etc.) [23].

interagir avec l'adulte, souvent de manière coopérative (l'engagement conjoint coordonné fait référence aux interactions triadiques dans lesquelles le jeune enfant suit notamment les directives des adultes, mais dirige aussi parfois le comportement et l'attention de ceux-ci) [29]. Ces aspects sociaux du jeu d'exercice ont par conséquent un rôle majeur dans le développement de la cognition humaine.

LE JEU LOCOMOTEUR

Le jeu locomoteur comprend les jeux physiquement vigoureux : courir, voler, sauter, grimper, se pourchasser, se pousser, chahuter, se donner des coups, se bagarrer... Ces jeux, dont le nombre augmente progressivement de un à cinq ans, avec un pic vers quatre à cinq ans, peuvent prendre une forme sociale (avec les parents ou les pairs) ou solitaire. Ils sont plus communs chez les garçons que chez les filles [18, 30-32]. Certains travaux montrent que les enfants éprouvent le besoin de s'adonner à des exercices physiques, comme courir dans tous les sens, après de longues périodes sédentaires passées à l'inté-

rieur. L'étude de Smith et Hagan [33] avait pour objectif de mesurer la quantité d'exercices physiques chez des enfants de trois-quatre ans dans une aire de jeu extérieure en fonction du temps passé à l'intérieur (30 ou 90 mn) dans une école maternelle. A l'intérieur, les enfants n'étaient pas encouragés à s'engager dans des activités physiques vigoureuses, et l'espace était également plus restreint qu'à l'extérieur. Les résultats de cette étude ont montré qu'après une longue période à l'intérieur, l'intensité et la durée des jeux physiques augmentaient et diminuaient progressivement avec le temps, avec un effet plus marqué chez les garçons que chez les filles. Par la suite, Pellegrini, Huberty et Jones [34] ont répliqué ces résultats chez des enfants de cinq à neuf ans. Cette étude a également montré que les enfants étaient plus attentifs après la pause passée à l'extérieur.

A partir de trois ans, on peut voir apparaître les jeux de contacts (jeux de bagarre, de lutte, de chute, de culbute), qui semblent agressifs mais ne le sont pas dans le contexte de jeu. Cette forme de jeu est également plus fréquente chez les garçons que chez les filles [30, 31, 35, 36].

Le jeu locomoteur présente un certain nombre de bénéfices, au niveau du développement moteur et musculaire, et à celui de l'aptitude à dominer et à se battre [24, 36]. Un autre avantage est qu'il contribue à améliorer les capacités cardiorespiratoires [9]. Sur le plan socio-émotionnel, une étude a montré que les garçons qui présentaient un plus haut niveau d'engagement dans les jeux locomoteurs avec un autre camarade de jeu étaient évalués par leur enseignant comme étant plus émotionnellement compétents avec les pairs [31]. Ils seraient de plus mieux acceptés par leurs camarades [30]. Dans une étude menée chez 122 enfants d'âge préscolaire (âge moyen : 4,8 ans), Lindsey et Colwell [35] ont montré que les jeux de bagarre prédisaient l'expressivité émotionnelle et la régulation des émotions un an plus tard, alors que les jeux physiques prédisaient exclusivement la régulation des émotions. Les chercheurs suggèrent que

l'association entre jeux de bagarre et expression et régulation des émotions peut être expliquée par le fait que les jeux de bagarre exigent que les enfants soient capables de signaler leurs propres émotions et puissent moduler leurs émotions pour initier et soutenir le jeu. Les jeux physiques pourraient avoir un rôle similaire en permettant aux enfants de s'exercer à exprimer et à contrôler leurs émotions.

LE JEU DE CONSTRUCTION

Le jeu de construction renvoie à l'utilisation de matériel pour construire ou créer un objet (jeux avec des plots ou des blocs à assembler, dessin, pâte à modeler, etc.). Plus fréquemment observée chez les enfants de trois à six ans, cette forme de jeu apparaît vers l'âge de deux ans. Par ce biais, l'enfant s'engage dans des activités créatives et en éprouve les joies. Il découvre l'usage qu'il peut faire des différents matériaux dont il dispose, il devient créateur [26]. Cette forme de jeu favorise également le développement sensori-moteur. Lorsque ces jeux de construction sont faits à plusieurs, ils permettent en plus de développer des capacités prosociales [9]. Sur le plan cognitif, une étude rapporte que les enfants de quatre ans qui présentaient un haut niveau de jeu de construction (plus spécifiquement, jeux avec des blocs) étaient meilleurs en mathématiques à douze-treize ans [37]. A travers cette forme de jeu, l'enfant fait usage d'habiletés essentielles requises en mathématiques, comme classer, mesurer, ordonner, utiliser les fractions, prendre conscience de la profondeur, de la longueur, des formes, de l'espace, etc. Une autre recherche suggère que les enfants d'âge préscolaire qui s'engagent dans des jeux de construction (jeux avec des blocs) améliorent leur raisonnement spatial [38]. Plus récemment, Schmitt et al. [39] ont montré une relation positive entre les jeux de blocs et le développement des compétences en mathématiques, ainsi que le développement des fonctions exécutives chez des enfants de trois à cinq ans et demi. En effet, lors d'activités de construction avec des

blocs, les enfants doivent mobiliser leurs fonctions exécutives afin d'atteindre leur objectif. Ils doivent focaliser leur attention, se concentrer, maintenir dans leur esprit et manipuler simultanément différents plans de construction, déplacer leur attention sur une nouvelle partie de la structure en construction, adapter leurs plans et inhiber l'envie de détruire la structure.

Ce type de jeu va coexister durant la période scolaire avec le jeu de faire semblant et le jeu locomoteur.

LE JEU DE FAIRE SEMBLANT

Le jeu de faire semblant, ou jeu de fantaisie, représente la forme de jeu la plus couramment étudiée chez l'homme. A travers ce type de jeu, les actions (mimer les gestes d'une personne qui boit du thé, faire semblant d'être une église en imitant la raideur du clocher), les objets (un morceau de papier devient un ticket de bus) et les verbalisations («vroum vroum» pour le bruit d'une voiture, «ding dong» pour le son des cloches) prennent des significations figurées, représentent autre chose que ce qu'ils sont dans la réalité. En d'autres termes, à travers ce type de jeu, l'enfant est dans la simulation, il fait «comme si», «croire que» [24, 40].

Les premiers psychologues ayant élaboré une théorie compréhensive du jeu de faire semblant ou symbolique sont Vygotski et Piaget. Le jeu de faire semblant débute typiquement vers dix-huit mois, avec notamment la substitution d'objet (du sable peut devenir l'ingrédient pour faire un gâteau, des morceaux de bois deviennent des bougies, un plot devient une voiture...). De deux ans et demi à six ans, cette forme de jeu évolue de la simple imitation des actions des adultes vers une création complexe et coopérative de scènes imaginaires comprenant l'adoption et l'interprétation de rôles différents répartis entre les partenaires du jeu (comme mettre en scène le lancement d'un vaisseau spatial) [25, 41-43]. Le jeu de faire semblant culmine vers cinq-six ans et décline ensuite progressivement au cours de l'enfance [44].

Selon les tenants vygotskiens [27, 45-47],

le jeu de faire semblant constitue l'activité maîtresse chez les enfants d'âge préscolaire (trois à sept ans), à savoir l'activité la plus susceptible de générer des gains au niveau du développement global de l'enfant. Selon ces théoriciens, le jeu de faire semblant, tout particulièrement sa forme la plus développée, la plus coopérative, facilite le développement des fonctions cognitives de haut niveau comme le contrôle inhibiteur, la mémoire de travail, la planification de l'action et la flexibilité cognitive. Les travaux d'Elias et Berk [48] ont corroboré l'hypothèse de Vygotski, révélant que les enfants qui s'engagent plus fréquemment et avec plus de persévérance dans un jeu collaboratif de faire semblant montrent de meilleures performances d'autorégulation dans les activités d'apprentissage structurées. Plus spécifiquement, cette forme de jeu facilite la décentration cognitive, qui renvoie à l'habileté à prendre la perspective d'autrui : les enfants, grâce au jeu, apprennent à observer les objets à travers les yeux de leurs partenaires de jeu. Cette habileté est également centrale dans la coordination des multiples rôles dans le jeu et dans la négociation des scénarios du jeu [23, 49-51].

Le jeu de faire semblant favorise également le développement des représentations mentales. Ce développement apparaît lorsque les enfants séparent la signification des objets de leur forme physique réelle. Apprendre à agir non pas avec des objets réels mais avec leurs substituts symboliques contribue au développement de la pensée abstraite et de l'imagination [10, 27, 50]. Dans le jeu, ce n'est plus l'objet (ou la situation) qui est à l'origine de la signification, mais la signification qui est première et qui permet de transformer le réel [2, 27].

L'étude empirique réalisée par Buchsbaum et al. [52] chez 50 enfants âgés de trois et quatre ans indique aussi que le jeu de faire semblant et le raisonnement causal contrefactuel (un raisonnement qui va contre les faits et qui comprend une pensée de type «si...», à savoir considérer des événements qui n'ont

pas eu lieu et penser à ce qui pourrait arriver s'ils advenaient) sont étroitement liés. Les résultats montrent que les enfants qui appliquent des contraintes causales appropriées dans leur jeu de faire semblant réussissent aussi mieux dans une tâche contrefactuelle. En d'autres termes, le jeu de faire semblant permet aux enfants de pratiquer les habiletés cognitives nécessaires à l'apprentissage causal, à la planification et au raisonnement contrefactuel.

Le jeu de faire semblant promeut le développement des comportements intentionnels, c'est-à-dire qu'il favorise les actions physiques et mentales volontaires. Le développement de l'intentionnalité devient possible dans la mesure où l'enfant a besoin de suivre les règles du jeu propres au rôle qu'il décide d'habiter. Il doit donc renoncer à ses impulsions immédiates, ce qui lui permet de développer le contrôle de soi. Lorsqu'il joue, l'enfant s'applique un ensemble de règles correspondant à des rôles précis, ce qui va lui permettre d'exercer un contrôle sur son comportement en situation de jeu. De surcroît, comme les enfants contrôlent constamment que les autres enfants suivent également ces règles, ils s'engagent dans la régulation du comportement de l'autre. Ce processus implique alors de comparer les comportements observés avec les comportements « planifiés ». La planification et le contrôle (monitoring) constituent des caractéristiques essentielles des comportements intentionnels [48, 50, 53-55].

Dans le jeu, l'enfant explore à moindre risque le passage de la réaction passive à l'autostimulation, il s'applique à lui-même les formes du comportement utilisées par l'adulte à son égard [56] et peut ainsi réguler ses comportements et ses émotions de façon plus mature, il gère mieux sa frustration et maintient souvent sa concentration de façon plus soutenue. Pour Vygotski, le jeu crée ainsi une zone proximale de développement : dans le jeu, l'enfant dépasse ce qu'il pourrait gérer dans une situation réelle, il est toujours au-dessus de la moyenne de son âge, au-dessus de son comportement quotidien [27].

Enfin, sur le plan affectif, le jeu de faire semblant jouerait un rôle dans la régulation émotionnelle [41, 55]. La régulation émotionnelle constituerait selon certains chercheurs la fonction première du jeu de faire semblant [44, 57]. Une étude montre d'ailleurs que les enfants qui s'engagent plus fréquemment dans des jeux de faire semblant et les font durer plus longtemps présentent de meilleures habiletés en régulation émotionnelle. De plus, les enfants qui présentent de meilleures habiletés de régulation émotionnelle lors des jeux de faire semblant sont évalués comme ayant de meilleures capacités de régulation des émotions dans leur comportement au quotidien [58]. Enfin, la recherche exploratoire réalisée par Richard et al. [59] a également montré qu'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant chez des enfants de cinq ans favorise le développement de certains aspects des compétences émotionnelles, plus spécifiquement en améliorant les performances obtenues à certaines mesures relatives à la compréhension des émotions et à la régulation des émotions.

LE JEU DE RÈGLES

Enfin, la dernière catégorie de jeu est celle du jeu de règles. « La règle est une régularité imposée par le groupe et telle que sa violation représente une faute » [25]. Les règles constituent des symboles issus de contrats sociaux. Certains de ces contrats, fruits de l'histoire, sont des règles institutionnalisées, comme les méthodes de notation au golf ou au tennis [18]. A travers cette forme de jeu, l'enfant doit accepter des règles prédéfinies et s'y ajuster. L'enfant peut éprouver du plaisir en termes de satisfaction sensorimotrice (football) ou intellectuelle (jeux de cartes, échecs), mais aussi en termes d'adaptation aux règles propres à la vie sociale [18]. A travers cette forme de jeu, il apprend également que les règles sont nécessaires au fonctionnement social [60]. Pour Piaget [25], s'engager socialement dans des jeux avec des règles favoriserait le développement de l'adaptation à la réalité.

C'est surtout de sept à onze ans que le

jeu de règles se constitue, et il prendra ensuite de plus en plus de temps dans les cours de récréation et les aires de jeu. Les enfants aiment alors jouer à des jeux comme la marelle ou le football. Le jeu de règles subsiste à l'âge adulte et se développe durant toute la vie (sports, cartes, échecs, etc.) [25].

Toutefois, il importe de relever que les études relatives à l'évolution du jeu au cours de la vie se concentrent principalement sur les effets potentiels du jeu chez les enfants. Le développement du jeu au-delà de l'enfance n'est que rarement étudié [61-63]. Une explication possible du manque de recherche empirique sur le jeu à l'âge adulte serait que le jeu n'est pas socialement accepté à cet âge, et que par conséquent les adultes jouent peu ou pas du tout [64]. En effet, il est attendu des adultes qu'ils soient productifs, que ce soit au travail ou à la maison. Si le jeu n'est pas considéré comme un moyen productif de passer son temps, alors jouer entre adultes peut être perçu comme frivole, voire comme irresponsable [65]. Gosso relève d'ailleurs que, dans la plupart des sociétés, il est considéré que les activités ludiques constituent « le travail des enfants » [66].

AUTRES PERSPECTIVES SUR LE JEU

L'étude du jeu implique souvent de le relier à différentes catégories dont les types varient selon la perspective théorique adoptée. Contrairement à la classification proposée préalablement, les travaux de Parten [67] sur le développement social de l'enfant ont permis de catégoriser le jeu en fonction de la participation sociale de l'enfant. Ses recherches ont ainsi mis en évidence la manière dont le jeu des jeunes enfants évolue du simple jeu solitaire (deux à trois ans) au jeu parallèle (deux à deux ans et demi), puis au jeu de groupe associatif (trois à quatre ans), et enfin au jeu de groupe coopératif (à partir de quatre ans), qui est la forme la plus avancée. Cette séquence développementale du jeu en fonction de la participation sociale de l'enfant a par la suite

été corroborée, grâce notamment à une recherche longitudinale menée chez des enfants d'âge préscolaire [68].

LES INTERVENTIONS DES ADULTES

Nous venons d'aborder les différents types de jeux tels qu'ils sont étudiés chez l'enfant dans la recherche dite « académique ». Cependant, les études réalisées sur le jeu présentent également des implications d'ordre pratique. Ce dernier point traite l'une de ces implications : le rôle des parents dans le jeu de leur enfant.

La manière dont l'adulte intervient, de façon générale, quand un enfant joue ou quand il le fait jouer est révélatrice, en partie, de la façon dont il se représente le niveau de développement et les capacités de l'enfant. Quatre types d'intervention de l'adulte sont possibles dans le jeu de l'enfant : « faire faire », « faire avec », « donner à faire » et « laisser faire » [9]. Nous présenterons également un cinquième type d'intervention que nous qualifierons d'« indirecte » et qui réfère à ce qui est proposé à l'enfant dans son environnement [2, 27].

« Faire faire » est une intervention très classique et souvent prédominante ; elle est efficace et ne génère pas de conflits : l'adulte fait faire, il est le maître ou l'arbitre du jeu, il pilote l'activité, donne les règles et les consignes. « Faire avec » est une intervention assez rare : l'adulte ne définit pas forcément les règles et n'est pas obligatoirement l'arbitre, il peut simplement jouer avec l'enfant et avoir le même statut dans le jeu. « Donner à faire » est une intervention difficile à mettre en œuvre sans générer un sentiment de culpabilité chez l'adulte, mais elle offre un moment d'observation privilégié d'un enfant ou d'un groupe d'enfants en action. L'adulte se met en retrait durant le jeu après avoir préparé l'ensemble du matériel mis à la disposition de l'enfant. Il prépare des ateliers, des espaces, mais, ensuite, il ne pilote plus l'activité. L'enfant (ou le groupe d'enfants) joue seul et se débrouille.

« Laisser faire » est une intervention très difficile à accepter pour l'adulte, car elle remet en question son statut d'adulte responsable. Enfin, les interventions « indirectes » se rapportent à ce que l'enfant investit ou réinvestit dans le jeu qui lui a été proposé ailleurs, à ses expériences et connaissances. Le jeu se nourrit des apports culturels proposés à l'enfant. Plus particulièrement dans ses dimensions imaginaires, il est subordonné à la richesse et à la quantité d'expériences vécues par un individu [2, 27].

L'analyse des quatre premières interventions montre qu'aucune intervention n'est bonne ou mauvaise en soi. Seule l'utilisation exclusive d'un type d'intervention peut poser problème. En effet, l'utilisation exclusive du « faire faire » implique une présence permanente de l'adulte et suggère que l'enfant est considéré comme incapable de conduire seul une activité. Il s'agit d'une intervention qui ne favorise pas la créativité ni l'autonomie de l'enfant. De même, l'utilisation exclusive de « faire avec » pose question quant au statut de l'adulte responsable. On peut jouer avec les enfants sans tenir le rôle d'arbitre ou d'intervenant, c'est-à-dire de celui qui pose les règles, mais il y a parfois des enfants, ou des groupes, qui ne souhaitent pas respecter la règle, exigeant ainsi des régulations ou des arbitrages. Enfin, les interventions exclusives « donner à faire » ou « laisser faire », si elles sont très importantes et appréciées des enfants, peuvent engendrer de l'ennui au bout d'un certain temps, ainsi que des risques et des dangers.

L'utilisation conjointe de ces cinq interventions est donc indispensable, et les différences essentielles vont résider dans leur dosage respectif, plus spécifiquement pour les quatre premiers types d'interventions. Ce dosage représente le « marqueur » du style éducatif des adultes et de leur conception de l'enfant en développement et de ses capacités, depuis le style libéral (l'adulte ne pilote pas trop l'enfant et il fait attention à ce que l'enfant développe lui-même ses activités) jusqu'au style directif (l'enfant a forcément besoin d'un guide et d'un

adulte pour progresser). Evidemment, en fonction de l'enfant, de son âge, de son histoire..., le dosage de chaque catégorie d'intervention change et évolue avec le temps et l'expérience de l'adulte.

SYNTHÈSE

Il nous semble essentiel de rappeler que le jeu apparaît spontanément au cours du développement de l'enfant, et ce quelles que soient les cultures. Ce type d'activité constitue un moyen essentiel de se préparer à la vie adulte [9]. A travers le jeu, l'enfant acquiert de nombreuses compétences cognitives et socioémotionnelles. De plus, l'adulte peut intervenir dans le jeu afin de favoriser le développement de l'enfant. Enfin, retenons également que le jeu s'inscrit dans un contexte social : le jeu reflète les conditions de vie des enfants dans la société [69]. Or, au cours des dernières décennies, les conditions de vie socio-culturelles des enfants ont considérablement changé, notamment du fait de l'introduction précoce des nouvelles technologies de l'information, de la diminution des interactions entre les enfants d'âges différents (rendant plus difficile le transfert naturel des activités ludiques d'une génération d'enfants à l'autre), de la réduction de la participation des adultes à l'éducation des enfants [70, 71] et de l'augmentation du temps passé à réaliser des activités plus structurées après l'école au lieu de jouer librement dehors [72]. Dans ce contexte de transformations sociales, des recherches supplémentaires doivent être réalisées afin de savoir dans quelle mesure ces changements influencent le développement futur de l'enfant [73]. □

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

Références

- [1] GOPNIK A. : *Le bébé philosophe*, Le Pommier, Paris, 2010.
- [2] CLERC-GEORGY A. : « Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité », in Actes du 6^e séminaire pluridisciplinaire international Vygotski : *Histoire, culture, développement : question théoriques, recherches empiriques*, CNAM, Paris, 2018.
- [3] DAU E. : *Child's Play. Revisiting Play in Early Childhood Settings*, MacLennan & Petty Pty, Australia, 1999.
- [4] LEVIN D. : « Endangered play, endangered development : a

- constructivist view of the role of play in development and learning», in PHILIPS A. : *Topics in Early Childhood Education 2 : Playing for Keeps*, Inter-Institutional Early Childhood Consortium, RedleafPress, St-Paul MI, 1996.
- [5] PELLEGRINI A.D., DUPUIS D., SMITH P.K. : « Play in evolution and development », *Dev. Rev.*, 2007 ; 27 : 261-76.
- [6] SAMUELSSON I.P., CARLSSON M.A. : « The playing learning child : towards a pedagogy of early childhood », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2008 ; 52 : 623-41.
- [7] DELVECCHIO E., LI J.B., PAZZAGLI C. et al. : « How do you play ? A comparison among children aged 4-10 », *Front. Psychol.*, 2016 ; 7 : 1-8.
- [8] FISHER E.P. : « The impact of play on development : a meta-analysis », *Play & Culture*, 1992 ; 5 : 159-81.
- [9] GENTAZ E., DENERVAUD S., VANNETZEL L. : *La vie secrète des enfants*, Odile Jacob, Paris, 2016.
- [10] RUSS S.W. : *Play in child development and psychotherapy : toward empirically supported practice*, Routledge, New York, 2004.
- [11] NIJHOF S.L., VINKER C.H., VAN GEELEN S.M. et al. : « Healthy play, better coping : the importance of play for the development of children in health and disease », *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 2018 ; 95 : 421-9.
- [12] GORDON N.S., BURKE S., AKIL H. et al. : « Socially-induced brain "fertilization" : play promotes brain derived neurotrophic factor transcription in the amygdala and dorsolateral frontal cortex in juvenile rats », *Neurosci. Lett.*, 2003 ; 341 : 17-20.
- [13] HIMMLER B.T., PELLIS S.M., KOLB B. : « Juvenile play experience primes neurons in the medial prefrontal cortex to be more responsive to later experiences », *Neurosci. Lett.*, 2013 ; 556 : 42-5.
- [14] PELLIS S.M., PELLIS V.C., BELL H.C. : « The function of play in the development of the social brain », *Am. J. Play*, 2010 ; 2 : 278-96.
- [15] SIVY S.M., PANKSEPP J. : « In search of the neurobiological substrates for social playfulness in mammalian brains », *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 2011 ; 35 : 1821-30.
- [16] ABRAHAM A., VON CRAMON D.Y., SCHUBOTZ R.I. : « Meeting George Bush versus meeting Cinderella : the neural response when telling apart what is real from what is fictional in the context of our reality », *J. Cogn. Neurosci.*, 2008 ; 20 : 965-76.
- [17] GERMAN T.P., NIEHAUS J.L., ROARTY M.P. et al. : « Neural correlates of detecting pretense : automatic engagement of the intentional stance under covert conditions », *J. Cogn. Neurosci.*, 2004 ; 16 : 1805-17.
- [18] LILLARD A.S. : « The development of play », in LIBEN L.S., MUELLER U. : *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, volume 2 : Cognitive Processes*, Wiley, New York, 2015 ; p. 425-68.
- [19] SMITH P.K., VOLLSTEDT R. : « On defining play : an empirical study of the relationship between play and various play criteria », *Child Dev.*, 1985 ; 56 : 1042-50.
- [20] KRASNOR L.R., PEPLER D.J. : « The study of children's play : some suggested future directions », *New Dir. Child Dev.*, 1980 ; 9 : 85-95.
- [21] BROUGERE G. : « Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? », in AUZOU-CAILLET T., JUHEL N., LORET M. : *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Retz, Paris, 2015 ; p. 139-56.
- [22] HARRIS P. : *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Retz, Paris, 2007.
- [23] SMITH P.K. : *Children and Play*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2010.
- [24] PELLEGRINI A.D., SMITH P.K. : « The development of play during childhood : forms and possible functions », *Child Psychol. Psychiatry Review*, 1998 ; 3 : 51-7.
- [25] PIAGET J. : *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1976.
- [26] SMILANSKY S. : *The Effect of Socio-Dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*, John Wiley & Sons, New York, 1968.
- [27] VYGOTSKY L.S. : « Play and its role in the mental development of the child », *International Research in Early Childhood Education*, 2016 ; 7 : 3-25.
- [28] POWER T.G. : *Play and Exploration in Children and Animals*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2000.
- [29] TOMASELLO M., CARPENTER M., CALL J. et al. : « Understanding and sharing intentions : the origins of cultural cognition », *Behav. Brain Sci.*, 2005 ; 28 : 675-91 ; discussion 691-735.
- [30] LINDSEY E.W. : « Physical activity play and preschool children's peer acceptance : distinctions between rough-and-tumble and exercise play », *Early Educ. Dev.*, 2014 ; 25 : 277-94.
- [31] LINDSEY E.W., COLWELL M.J. : « Preschoolers' emotional competence : links to pretend and physical play », *Child Study Journal*, 2003 ; 33 : 39-52.
- [32] PELLEGRINI A.D. : « The development and function of locomotor play », in PELLEGRINI A.D. : *The Oxford Handbook of the Development of Play*, Oxford University Press, New York, 2011 ; p. 172-84.
- [33] SMITH P.K., HAGAN T. : « Effects of deprivation on exercise play in nursery school children », *Animal Behaviour*, 1980 ; 28 : 922-8.
- [34] PELLEGRINI A.D., HUBERTY P.D., JONES I. : « The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors », *Am. Educ. Res. J.*, 1995 ; 32 : 845-64.
- [35] LINDSEY E.W., COLWELL M.J. : « Pretend and physical play : links to preschoolers' affective social competence », *Merrill-Palmer Q.*, 2013 ; 59 : 330-60.
- [36] PELLEGRINI A.D., SMITH P.K. : « Physical activity play : the nature and function of a neglected aspect of playing », *Child Dev.*, 1998 ; 69 : 577-98.
- [37] WOLFGANG C.H., STANNARD L.L., ITHEL J. : « Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics », *J. Res. Child. Educ.*, 2001 ; 15 : 173-80.
- [38] CASEY B.M., ANDREWS A., SCHINDLER H. et al. : « The development of spatial skills through interventions involving block building activities », *Cogn. Instr.*, 2008 ; 26 : 269-309.
- [39] SCHMITT S.A., KORUCU I., NAPOLI A.R. et al. : « Using block play to enhance preschool children's mathematics and executive functioning : A randomized controlled trial », *Early Child. Res. Q.*, 2018 ; 44 : 181-91.
- [40] RUBIN K.H., FEIN G.G., VANDENBERG B. : « Play », in HETHERINGTON E., MUSSEN P. : *Handbook of Child Psychology : Socialization, Personality, and Social Development*, John Wiley & Sons, New York, 1983 ; p. 693-774.
- [41] LILLARD A.S. : « Why do the children (pretend) play ? » *Trends Cogn. Sci.*, 2017 ; 21 : 826-314.
- [42] RAKOCZY H., TOMASELLO M., STRIANO T. : « The role of experience and discourse in children's developing understanding of pretend play actions », *Br. J. Dev. Psychol.*, 2006 ; 2 : 305-35.
- [43] TAGGART J., HEISE M.J., LILLARD A.S. : « The real thing : preschoolers prefer actual activities to pretend ones », *Dev. Sci.*, 2018 ; 21 : e12582.
- [44] FEIN G.G. : « Pretend play in childhood : an integrative review », *Child Dev.*, 1981 ; 52 : 1095-118.
- [45] ELKONIN D.B. : « The subject of our research : the developed form of play », *Journal of Russian & East European Psychology*, 2005 ; 43 (1) : 22-48.
- [46] EL'KONIN D.B. : « The development of play in preschoolers », *Journal of Russian & East European Psychology*, 1999 ; 37 (6) : 31-70.
- [47] VERASKA N., VAN OERS B. : « Early childhood education from a Russian perspective », *Int. J. Early Years Educ.*, 2011 ; 19 : 5-17.
- [48] ELIAS C.L., BERK L.E. : « Self-regulation in young children : is there a role for sociodramatic play ? », *Early Child. Res. Q.*, 2002 ; 17 : 216-38.
- [49] ASHIABI G.S. : « Play in the preschool classroom : its socio-emotional significance and the teacher's role in play », *Early Child. Educ. J.*, 2007 ; 35 : 199-207.
- [50] BODROVA E., LEONG D.J. : « Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play », *Am. J. Play*, 2015 ; 7 : 371-88.
- [51] LILLARD A., PINKHAM A.M., SMITH E. : « Pretend play and cognitive development », in GOSWAMI U. : *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, Wiley-Blackwell, 2010 ; p. 285-311.
- [52] BUCHSBAUM D., BRIDGERS S., SKOLNICK WEISBERG D., GOPNIK A. : « The power of possibility : causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play », *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B Biol. Sci.*, 2012 ; 367 : 2202-12.
- [53] DIAMOND A., BARNETT W.S., THOMAS J., MUNRO S. : « Preschool program improves cognitive control », *Science*, 2007 ; 318 : 1387-8.
- [54] DIAMOND A., LEE K. : « Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old », *Science*, 2011 ; 333 : 959-64.
- [55] MEYERS A.B., BERK L.E. : « Make-believe play and self-regulation », in BROOKER L., BLAISE M., EDWARDS S. : *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, SAGE Publications Ltd, London, 2014 ; p. 43-55.
- [56] VYGOTSKI L. : *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, La Dispute, Paris, 2014.
- [57] BRETHERTON I. : « Representing the social world in symbolic play : reality and fantasy », in BRETHERTON I. : *Symbolic Play : The Development of Social Understanding*, Academic Press, New York, 1984 ; p. 3-41.
- [58] GALYER K.T., EVANS I.M. : « Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children », *Early Child Dev. Care*, 2001 ; 166 : 93-108.
- [59] RICHARD S., GAY P., CLERC-GEORGY A., GENTAZ E. : « Evaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire », *Année Psychologique*, sous presse.
- [60] CASTLE K. : « Children's rule knowledge in invented games », *J. Res. Child. Educ.*, 1998 ; 12 : 197-209.
- [61] LEEUWEN L., WESTWOOD D. : « Adult play, psychology and design », *Digital Creativity*, 2008 ; 19 : 153-61.
- [62] PROYER R.T. : « A multidisciplinary perspective on adult play and playfulness », *Int. J. Play*, 2017 ; 6 : 241-3.
- [63] VAN VLEET M., FEENEY B.C. : « Play behavior and playfulness in adulthood », *Soc. Personal. Psychol. Compass*, 2015 ; 9 : 630-43.
- [64] SOLNIT A.J. : « Beyond play and playfulness », *Psychoanal. Study Child*, 1998 ; 53 : 102-10.
- [65] SUTTON-SMITH B. : « Play theory : a personal journey and new thoughts », *Am. J. Play*, 2008 ; 1 : 80-123.
- [66] GOSSO Y. : « Play in different cultures », in SMITH P.K. : *Children and Play*, Wiley-Blackwell, 2010 ; p. 80-95.
- [67] PARTEN M. : « Social participation among preschool children », *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 1932 ; 27 : 243-69.
- [68] SMITH P.K. : « A longitudinal study of social participation in preschool children : solitary and parallel play reexamined », *Dev. Psychol.*, 1978 ; 14 : 517-23.
- [69] ELKONIN D.B. : « The psychology of play », *Journal of Russian & East European Psychology*, 2005 ; 43 (1) : 11-21.
- [70] SMIRNOVA E.O., GUDAREVA O.V. : « Play and intentionality among today's preschoolers », *Journal of Russian & East European Psychology*, 2015 ; 52 (4) : 1-20.
- [71] SMIRNOVA E.O., GUDAREVA O.V. : « The state of play activity among today's preschoolers », *Journal of Russian & East European Psychology*, 2017 ; 54 (3) : 252-70.
- [72] MC BRIDE D.L. : « Children and outdoor play », *J. Pediatr. Nurs.*, 2012 ; 27 : 421-2.
- [73] RICHARD S., GENTAZ E. : *Jeux d'enfants et règles de société*, CNRS Editions, Paris, 2019.

Retrouvez *Médecine & enfance* sur www.edimark.fr/medecine-enfance

Créez ou complétez votre profil sur www.edimark.fr/medecine-enfance pour accéder à tous les contenus et être informé de l'actualité de votre spécialité. Les articles de chaque nouveau numéro sont accessibles dès leur parution.

Les archives antérieures à 2011 demeurent accessibles sur www.medecine-et-enfance.net.