

L'influence du temps de jeu sur le développement des élèves au préscolaire

Kassandra Brinkmann

Département d'ergothérapie, Université Du Québec À Trois-Rivières

ERG 6015: Projet d'intégration

Noémi Cantin, professeure

Décembre 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Résumé

Problématique : Les classes de préscolaire au Québec font face à des défis importants, notamment en raison d'une proportion préoccupante d'enfants présentant des vulnérabilités dans leur développement, ce qui engendre des enjeux sociaux et économiques à long terme. Bien que les recommandations ministérielles encouragent l'intégration du jeu en classe, cette méthode pédagogique demeure appliquée de façon hétérogène. Les perceptions divergentes sur le rôle du jeu, le manque de ressources et les pressions axées sur la performance académique figurent parmi les principaux obstacles. **Objectif :** Cet essai vise à sensibiliser les lecteurs à l'importance d'intégrer le jeu au préscolaire en explorant les perspectives d'experts en enfance sur cette pratique et en identifiant les moyens de surmonter les obstacles qui freinent son intégration dans les classes. **Méthode :** Cet essai s'appuie sur une consultation d'experts basée sur un devis qualitatif descriptif, permettant une analyse approfondie des perceptions sur l'intégration du jeu en classe de préscolaire. Les données, collectées via des entrevues semi-structurées auprès de quatre experts sélectionnés par échantillonnage intentionnel, ont été analysées par une méthode de contenu pour identifier les thèmes clés. **Résultats :** Les experts consultés, aux profils diversifiés, ont souligné que le jeu est un besoin fondamental pour les enfants. Motivé par le plaisir et la liberté, le jeu contribue au développement global des enfants en renforçant leur autonomie ainsi que leurs compétences sociales, cognitives, affectives et motrices. Cependant, son intégration est entravée par plusieurs obstacles : le manque de formation des enseignants, des ressources insuffisantes et une pression sociale et académique croissante. Les experts insistent également sur l'importance de définir clairement le concept de jeu pour en faciliter une compréhension commune parmi les acteurs du milieu scolaire. **Discussion :** Le jeu est essentiel pour favoriser le développement global des enfants et améliorer leur bien-être. Toutefois, des efforts concertés sont nécessaires pour lever les obstacles à son intégration dans les pratiques pédagogiques au préscolaire. Les experts recommandent une formation accrue des enseignants et un soutien institutionnel renforcé. Les environnements d'apprentissage doivent être stimulants et adaptés aux besoins des enfants pour maximiser les bienfaits du jeu. Les ergothérapeutes, grâce à leur expertise, peuvent jouer un rôle crucial en accompagnant les enseignants et en proposant des approches pour intégrer le jeu de manière cohérente et efficace dans les classes. **Conclusion :** Ce projet met en lumière l'importance d'inclure le jeu dans les classes de préscolaire afin de favoriser le développement global des enfants, tout en identifiant les défis liés à son intégration. Il souligne la nécessité de promouvoir une compréhension partagée et de développer des environnements adaptés pour encourager le jeu. Enfin, il appelle à une collaboration multidisciplinaire pour transformer durablement les pratiques éducatives et garantir un avenir plus inclusif et épanouissant pour les enfants en milieu préscolaire.

Mots clés : développement de l'enfant, préscolaire, jeu, ergothérapie, maternelle, école, experts

Abstract

Problem Statement: Preschool classrooms in Quebec face significant challenges, particularly due to a concerning proportion of children experiencing developmental vulnerabilities, which poses long-term social and economic issues. Although ministerial recommendations that encourage the integration of play in classrooms, this pedagogical approach remains applied inconsistently. Divergent perceptions of the role of play, a lack of resources, and pressures focused on academic performance are among the main obstacles. **Objective:** This essay aims to raise awareness of the importance of integrating play in preschool education by exploring experts' perspectives on this practice and identifying ways to overcome the barriers hindering its implementation in classrooms. **Method:** The essay relies on an expert consultation based on a descriptive qualitative design, enabling an in-depth analysis of perceptions regarding the integration of play in preschool classrooms. Data were collected through semi-structured interviews with four experts selected using purposive sampling and analyzed using content analysis to identify key themes. **Results:** The consulted experts, representing diverse backgrounds, emphasized that play is a fundamental need for children. Driven by enjoyment and freedom, play fosters children's overall development by enhancing their autonomy as well as their social, cognitive, emotional, and motor skills. However, its integration faces several challenges, including insufficient teacher training, inadequate resources, and increasing social and academic pressures. The experts also stressed the importance of clearly defining the concept of play to facilitate a shared understanding among educational stakeholders. **Discussion:** Play is essential for promoting children's holistic development and improving their well-being. However, concerted efforts are needed to address the obstacles to its integration into preschool pedagogical practices. Experts recommend increased teacher training and strengthened institutional support. Learning environments must be stimulating and tailored to children's needs to maximize the benefits of play. Occupational therapists, with their expertise, can play a crucial role in supporting teachers and offering strategies to integrate play consistently and effectively into classrooms. **Conclusion:** This project highlights the importance of incorporating play into preschool classrooms to foster children's overall development while identifying the challenges associated with its integration. It underscores the need to promote a shared understanding of play and to develop tailored environments that encourage its practice. Finally, it calls for multidisciplinary collaboration to transform educational practices sustainably and ensure a more inclusive and enriching future for preschool children.

Key words : *occupational therap*, child*, school, preschool, play, game, child development, experts*

Remerciements

Au moment de conclure cet essai, je tiens à remercier Noémi Cantin, ma directrice de recherche, pour son soutien, ses conseils éclairés et ses encouragements constants tout au long de ce parcours. Ton expertise et ton dévouement ont été des sources d'inspiration et ont grandement enrichi mon travail.

Je suis également reconnaissante envers mes collègues de séminaire pour leurs précieux retours et leurs discussions constructives.

Mes sincères remerciements vont également aux experts à l'enfance ayant participé à mon essai, dont la contribution a été essentielle à la progression de ce projet. Votre collaboration a été inestimable et je vous suis reconnaissante pour votre engagement et votre coopération.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance envers ma famille et mes amies pour leur soutien moral et leur patience tout au long de cette aventure. Votre amour et vos encouragements ont été une source de force constante. Je remercie également mes amies qui m'ont soutenue en faisant des tomates d'écriture avec moi durant l'été de rédaction, cela m'a permis d'être productive tout en ayant du plaisir durant les pauses.

Enfin, je remercie toutes les personnes non mentionnées ici, mais qui ont, d'une manière ou d'une autre, contribué à la réalisation de cet essai.

Table des matières

Résumé.....	2
Remerciements.....	4
Liste Des Tableaux.....	7
1. Introduction.....	8
2. Problématique	9
2.1 État actuel de la problématique.....	9
2.2 Fonctionnement actuel dans les classes de maternelle	13
2.3 La place du jeu en classe.....	14
2.4 Principaux enjeux quant à l'utilisation du jeu en classe	16
2.6 Question et objectif de la recherche.....	20
3. Cadre théorique.....	20
3.1 Qu'est-ce que le jeu ?.....	21
3.1.1 Définition.....	21
3.1.2 Caractéristiques.....	23
3.1.3 Fonctions du jeu.....	24
3.2 Le développement du jeu chez l'enfant.	26
4. Méthodes.....	28
4.1 Devis de recherche.....	28
4.2 Sélection des experts.....	29

4.3 Collecte de données	29
4.4 Analyse de données.....	30
4.5 Considération éthique	30
5. Résultats.....	31
5.1 Description des experts.....	31
5.2 L'intégration du jeu dans les classes de la maternelle	32
5.2.1 Définir le jeu, une étape nécessaire à son intégration.....	33
5.2.2 Inclure le jeu selon ses différentes caractéristiques	35
5.2.3 Les fonctions du jeu dans le développement de l'enfant.....	39
5.2.4 Le développement du jeu chez les enfants.....	42
5.2.4.1 Différents enjeux limitant l'évolution du jeu chez les enfants	42
6. Discussion.....	46
6.1 Retour sur l'objectif de l'essai	47
6.2 L'importance du jeu dans les classes de préscolaire.....	47
6.3 Retombées du projet de recherche	51
6.3.1 Implications pour la recherche.....	51
6.3.2 Implications pour la pratique en ergothérapie et en milieux scolaires.....	52
6.4 Les forces et les limites de l'étude.....	53
7. Conclusion	55
Annexe A	57

Liste Des Tableaux

Tableau 1.	Caractéristiques des experts participants	28
Tableau 2.	Thèmes émanant des entrevues	29

1. Introduction

De nos jours, les enfants ont besoin de services adaptés à leurs besoins de plus en plus tôt dans le système scolaire. En effet, selon l'Institut de la statistique du Québec (2023), un élève de maternelle cinq ans sur deux a recours à des services provenant d'une ressource professionnelle non enseignante dans les écoles dans le but de soutenir les enseignants ainsi que de favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves. Ces élèves peuvent donc rencontrer une orthopédagogue, une technicienne en éducation spécialisée, une orthophoniste, une ergothérapeute, une hygiéniste dentaire, une psychoéducatrice, une infirmière, une travailleuse sociale, ou même une psychologue, tôt ou tard durant leur année scolaire de maternelle. Ainsi, ces besoins grandissants peuvent mener à des questionnements concernant les facteurs environnementaux influençant le développement des enfants, les compétences parentales des parents de nos jours, les caractéristiques des enseignants de maternelle, le mode de pensée véhiculé dans la société actuelle ainsi que l'évolution des modalités d'enseignement utilisées dans ces classes. Parmi ces modalités d'enseignement, il est possible d'y retrouver le jeu devant être priorisé en maternelle selon le ministère de l'Éducation (2021). Sachant cela, cette étude qualitative s'intéresse à l'utilisation du jeu dans les classes de maternelle cinq ans ainsi que ses effets sur le développement des enfants. Pour ce faire, l'objectif principal de ce projet est de recenser les différents points de vue des experts à l'enfance concernant l'intégration du jeu et les modalités d'enseignement utilisées dans les classes de maternelle cinq ans.

Premièrement, le lecteur sera amené à comprendre la problématique conduisant aux objectifs de ce projet. Dans cette section, il sera alors question du portrait actuel des classes de maternelle cinq ans, de leur fonctionnement, de l'intégration du jeu, des perceptions des enseignants concernant le jeu, des enjeux quant à l'utilisation du jeu, ainsi que de l'avis des

experts. Par la suite, le cadre théorique sera présenté afin de s'assurer de la compréhension commune du jeu, de ses caractéristiques et de ses fonctions dans le cadre de cet essai.

Troisièmement, les méthodes utilisées pour répondre à l'objectif de ce projet seront exposées. Celles-ci comprennent notamment la sélection des experts, la collecte de données ainsi que l'analyse de données. Subséquemment, les thèmes émergents des discussions réalisées avec des experts seront abordés dans la section résultats. Enfin, la discussion offrira une analyse critique des résultats obtenus afin de répondre à l'objectif de ce projet, ainsi qu'une ouverture sur l'implication de ces résultats pour la pratique clinique en ergothérapie. En effet, ce projet de maîtrise vise non seulement de sensibiliser les lecteurs sur la place importante du jeu pour le développement des enfants ainsi que tous les facteurs influençant la place du jeu en classe, mais aussi à encourager des réflexions sur l'amélioration de la pratique de différents acteurs œuvrant dans le contexte scolaire offrant quelques pistes de réflexion.

2. Problématique

2.1 État actuel de la problématique

À l'heure actuelle, les statistiques relatives au développement des enfants dans les classes de maternelle au Québec suscitent des préoccupations. En effet, selon l'Institut de la statistique du Québec (2023), il y a une proportion de 28,7% d'élèves au préscolaire qui présente au moins une vulnérabilité dans l'une des cinq sphères de développement, c'est-à-dire soit dans la sphère cognitive, sociale, affective, physique ou langagière. Un enfant est considéré vulnérable dans un des domaines développementaux lorsqu'il possède un score égal ou inférieur au dixième percentile de la distribution des scores de la population de référence dans ce même domaine (Institut de la statistique du Québec, 2023). Cela correspond à environ 24 230 enfants au Québec qui possèdent des vulnérabilités développementales qu'il sera important de surveiller au fil de leurs apprentissages et leur développement. C'est une statistique qui est préoccupante pour la

société, car cela peut avoir d'importantes retombées sociales et économiques (Pagani et al., 2011; Kershaw, 2010). En effet, considérant que la population québécoise est vieillissante, il est important de former les enfants en vue de leur entrée sur le marché du travail. C'est donc dans cette optique qu'il faut intervenir dès leur entrée dans le système scolaire, afin de favoriser leur réussite éducative dans le but d'assurer la relève (Pagani et al., 2011). Kershaw (2010) affirme également qu'il est crucial d'intervenir sur la vulnérabilité précoce des enfants, car c'est cela qui influencera la qualité de la future main-d'œuvre. Cela sera donc directement bénéfique sur l'économie de la société à long terme, considérant que ce sont les enfants de nos jours qui seront les travailleurs de demain.

D'ailleurs, c'est cette perspective adoptée qui explique principalement les modifications faites dans le programme de la maternelle au fil des années, non seulement au Canada, mais également à l'échelle mondiale. Ce désir social d'adopter une approche de prévention précoce qui permet de contrôler les facteurs de risque et de protection afin de prévenir l'apparition de comportements ou de troubles a mené à l'apparition de plusieurs politiques (Parazelli, 2020). Par exemple, le gouvernement du Québec a mis en place des politiques qui encouragent le développement de services de garde pour les jeunes enfants afin de favoriser le développement optimal de tous les enfants. En incluant les enfants de milieux plus défavorisés, le gouvernement voit cela comme un investissement à long terme sur les coûts de systèmes de santé et de l'éducation (Parazelli, 2020). Rapidement, les objectifs de prévention se sont vus orientés sur l'optimisation et le développement du plein potentiel des enfants (Parazelli, 2020). L'extrait concernant la politique gouvernementale de prévention en santé en est un exemple : « La prévention représente un choix rentable sur le développement optimal des personnes, des communautés et de la société dans son ensemble. » (ministère de la Santé et des Services

sociaux, 2016, page 1). L'adoption de ces politiques entraîne de nouvelles attentes sociales auprès de plusieurs acteurs, dont les parents, les enseignants, les gestionnaires, ou les dirigeants ministériels.

Ainsi, c'est dans cette optique qu'une transformation du mode de pensée sociétal vers une perspective principalement axée sur la performance est née (Jenson & Saint-Martin, 2006; Parazelli, 2020). Les changements observés au niveau du système scolaire reflètent une augmentation des exigences académiques du curriculum de la maternelle durant les années 2000 (Russell, 2011). À titre d'exemple, cet auteur rapporte, entre autres, une évolution du mode de pensée dans les médias envers les programmes de préscolaire. En effet, celui-ci explique que, dans les années 1950 à 1990, les articles publiés dans les journaux présentaient principalement une perspective développementale du préscolaire selon laquelle les enfants jouent avec de la pâte à modeler, dansent, chantent, etc. Alors, que dans les années 2000, les articles publiés à cet effet illustrent de plus en plus une logique académique avec des articles abordant les modifications apportées au curriculum ainsi que sur les compétences à acquérir chez les enfants d'âge préscolaire. En ce sens, un désir profond de devancer les apprentissages chez les enfants se fait ressentir dans les classes de la maternelle. Certaines notions autrefois enseignées dans des grades supérieurs sont maintenant incluses dans les apprentissages des enfants en raison des exigences plus élevées des grades supérieurs. Bien que cela soit fréquemment réalisé avec une intention bienveillante, c'est-à-dire que les enseignants souhaitent mieux préparer leurs élèves pour les cycles d'enseignement supérieur, plusieurs conséquences sont constatées (Miller et Almon, 2009). À titre illustratif, il est noté que plusieurs apprentissages réalisés dans les classes de la maternelle ne correspondent pas au stade de développement dont la majorité des élèves sont rendus à cet âge. Certains chercheurs avancent même que, si le système de l'éducation continue

sur cette voie, environ 50% des jeunes qui entreront sur le marché du travail dans les années 2030 ne posséderont pas les compétences requises pour leur épanouissement personnel, notamment en ce qui concerne leur niveau de littéracie plus faible (Winthrop et al., 2019). Ferland (2003) renforce cette idée en rapportant qu'effectuer des apprentissages précoces chez les enfants les rend plus fatigables, irritables et désintéressés, puisqu'ils doivent constamment faire preuve de performance. Il est donc nécessaire que le système de l'éducation adopte une méthode d'enseignement basée sur les besoins des enfants afin de favoriser leur engagement dans leurs apprentissages et de développer l'étendue de leurs compétences (Winthrop et al., 2019).

Toutefois, les années 2000 sont également marquées par un autre mouvement de pensée qui tend à inclure davantage le jeu dans les apprentissages faits à la maternelle (Pyle et Danniels, 2017). Celui-ci tente donc de diminuer l'utilisation de méthodes d'apprentissages traditionnelles, telles que l'utilisation de cahier d'exercices, pour inclure davantage le jeu dans les apprentissages. Ce mouvement adopte donc une perspective selon laquelle les enseignants sont dotés d'une double mission, soit de respecter les exigences du programme de la maternelle tout en favorisant davantage l'utilisation du jeu (Pyle et al., 2020). Les enseignants se retrouvant dans cette situation sont fréquemment confrontés à des défis, reliés par exemple à un manque de ressources ou de soutien. Par conséquent, il est possible d'observer des incohérences dans certains milieux scolaires. Certaines classes de maternelle peuvent être exposées quotidiennement au jeu, alors que d'autres peuvent avoir accès à des temps de jeu que très rarement. Ainsi, il est essentiel que les différents acteurs présents dans le milieu scolaire québécois prennent conscience de ce problème sociétal et qu'ils y réfléchissent afin de favoriser une exposition continue des élèves au jeu dans les classes de préscolaire au Québec.

2.2 Fonctionnement actuel dans les classes de maternelle

Plusieurs chercheurs se questionnent quant aux exigences du programme de la maternelle et à ses impacts sur le développement des enfants. La réduction du temps consacré au jeu libre en classe est l'un des aspects fréquemment examinés dans les récentes recherches. En effet, Miller et Almon (2009) ont noté que, dans certaines classes de maternelle américaines, les enfants bénéficient en moyenne de seulement 30 minutes de jeu libre par jour. Ces auteurs soulignent le risque accru de troubles de comportement dans les classes de niveaux supérieurs si les enfants ne bénéficient pas suffisamment de temps pour développer leurs compétences à travers le jeu. À titre d'exemple, le stress vécu par les jeunes soumis aux hautes attentes ministérielles peut s'illustrer chez ceux-ci par des comportements d'impulsivité et de crises affectant leur fonctionnement.

Actuellement, aucune étude ne présente l'organisation du temps dans les classes de préscolaire au Québec en matière de jeu. Cependant, l'étude de Pyle et Bigelow (2015) montre comment trois enseignants en Ontario intègrent le jeu dans leurs classes de préscolaire, révélant une grande diversité dans les durées et les modalités consacrées au jeu. Bien que les recommandations du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016) préconisent d'inclure une à deux périodes de jeu initié par l'enfant, d'une durée de 45 à 120 minutes, les pratiques varient considérablement. Il est donc à se questionner à savoir si une situation similaire existe au Québec, malgré les exigences du ministère de l'Éducation (2021) qui stipulent deux périodes quotidiennes de jeu libre de 45 à 60 minutes. D'ailleurs, afin de promouvoir l'utilisation du jeu en classe, le ministère de l'Éducation a publié plusieurs documents spécifiques au jeu à la maternelle au Québec, dont *Accompagner et soutenir l'enfant dans le jeu libre* (ministère de l'Éducation, s. d.). Ces documents mettent de l'avant les bienfaits du jeu pour le développement

des enfants et fournissent des conseils aux enseignants pour une intégration réussie du jeu dans leur enseignement.

2.3 La place du jeu en classe

Tout d'abord, aucun consensus au sein des enseignants n'existe actuellement sur la définition du jeu et de la pédagogie d'enseignement basée sur le jeu. Cela implique, donc, une multitude de visions différentes quant à l'utilisation du jeu en classe (Pyle et al., 2020). Dans la littérature, deux principales perspectives sont mises en évidence. La première constitue en une perspective qui intègre des aspects relationnels du jeu, avec les apprentissages académiques et développementaux. Plus précisément, cette perspective implique que le jeu permet la réalisation d'apprentissages et qu'ils sont des concepts étroitement reliés. Alors que la deuxième présente une vision qui sépare nettement ces deux concepts, c'est-à-dire que, dans cette perspective, les enseignants ne voient pas les bénéfices du jeu sur les apprentissages des élèves. Ainsi, la perspective des enseignants influence directement leur manière d'enseigner ainsi que la quantité de temps accordée au jeu dans leur classe (Pyle et al., 2018). En effet, le premier groupe utilise différents types de jeu en classe dans le but de favoriser les apprentissages académiques et le développement des compétences des enfants. Le deuxième groupe, quant à lui, insère des temps de jeu libre dans l'horaire sans nécessairement offrir un environnement favorable au jeu. Selon ces enseignants, le jeu libre permet alors de favoriser notamment le développement du langage oral des enfants (Pyle et al., 2018).

Certains auteurs affirment qu'étant donné la compréhension partielle de ce qu'est le jeu et de ce qu'il implique, cela constitue un obstacle à son intégration en classe (Larivée et al., 2013; Paterson, 2020). À titre d'exemple, Klein et Beach (2023) affirment que, selon eux, la majorité des enseignants d'éducation physique ne reconnaissent pas la valeur éducative du jeu dans les

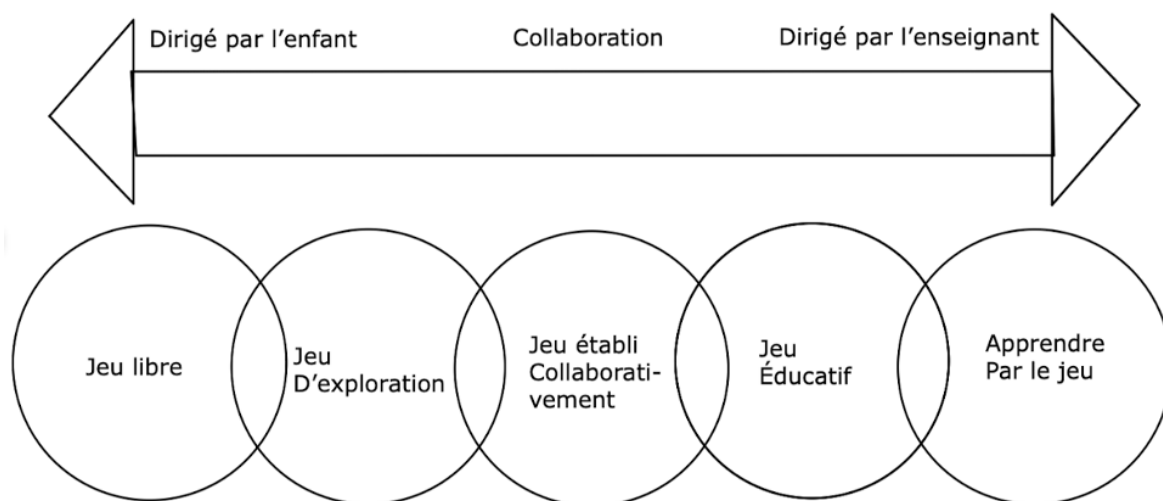
apprentissages scolaires. C'est donc pour cette raison qu'ils ont créé un guide destiné aux enseignants d'éducation physique pouvant les aider à comprendre et à inclure davantage le jeu dans les apprentissages réalisés durant leurs cours. Il est donc essentiel que les enseignants saisissent pleinement l'importance du jeu pour l'utiliser de manière appropriée dans leur classe. De même, Miller et Almon (2009) signalent dans leur rapport de recherche que la plupart des enseignants ne sont pas en mesure d'expliquer la relation entre le jeu et les apprentissages. En effet, les recherches incluses dans leur rapport ont démontré que, malgré les preuves apparentes des bienfaits du jeu sur le développement des enfants, certains enseignants continuent de croire que le jeu n'a pas sa place dans les écoles et que c'est une perte de temps. Dans cette optique, l'enquête réalisée auprès de 217 enseignants de préscolaire de Larivée et ses collègues (2013) révèle que les enseignants novices de maternelle démontrent une compréhension moindre de la nature et des fonctions du jeu par rapport à leurs homologues plus expérimentés. Par conséquent, il est possible de constater que, dans certains contextes scolaires, les enseignants utilisent principalement des méthodes d'enseignement traditionnelles en raison d'une compréhension limitée du jeu (Miller et Almon, 2009 ; Paterson, 2020). Ainsi, la compréhension et les perceptions qu'ont les enseignants par rapport au jeu influencent directement l'utilisation qu'ils en font. Par exemple, dans l'étude de Fesseha et Pyle (2016) ayant comme objectif de démontrer comment le jeu peut aider au développement des compétences académiques des enfants dans les classes de préscolaire en Ontario, 91% des participants ont affirmé que le jeu fait partie de leurs activités en classe. Néanmoins, seulement 19% de ces participants ont soutenu utiliser une pédagogie d'enseignement basée sur le jeu (Fesseha et Pyle, 2016). Selon ces auteurs, cela s'expliquerait par des perceptions divergentes des enseignants concernant le jeu, ainsi que par

l'absence d'une définition consensuelle du jeu. Ce constat renforce ainsi l'idée que pour plusieurs enseignants, les apprentissages et le jeu sont des concepts totalement distincts.

Par ailleurs, d'après Pyle et Danniels (2017), les enseignants se demandent constamment quelle attitude adopter pendant les périodes de jeu en classe. Devraient-ils rester en retrait durant les temps de jeu? Devraient-ils s'impliquer dans les jeux pour orienter leurs élèves? De ce fait, la figure 1 présente un continuum d'intervention réalisé par les chercheurs afin de guider les enseignants sur la manière dont ils peuvent s'impliquer dans les jeux selon le type de jeu utilisé.

Figure 1

Continuum d'implication des enseignants selon le type de jeu (inspiré de Pyle et Danniels, 2017)



2.4 Principaux enjeux quant à l'utilisation du jeu en classe

Dans la littérature, plusieurs enjeux liés à l'utilisation du jeu en classe sont signalés par des enseignants (Pyle et al., 2020). Certains de ces enjeux sont clairement identifiables, tandis que d'autres sont moins évidents à percevoir, car ils peuvent provenir de niveaux hiérarchiques supérieurs à celui des enseignants.

Premièrement, le manque de soutien de la part de l'équipe scolaire implique à lui seul plusieurs enjeux quant à l'inclusion du jeu en classe (Pyle et al., 2020; Whitlock et al., 2023). En effet, lorsque l'équipe scolaire, comprenant le directeur, les autres enseignants, les professionnels présents dans l'école et les gestionnaires, ne reconnaît pas l'importance d'intégrer davantage le jeu dans les activités en classe, les enseignants peuvent alors être confrontés à un manque de ressources, telles que du matériel, de l'espace et du temps pour organiser des périodes de jeu (Miller et Almon, 2009; Pyle et al., 2020; Whitlock et al., 2023). Les enseignants souhaitant tout de même aller de l'avant doivent alors composer avec les ressources disponibles, ce qui peut affecter directement les environnements de jeu des enfants en les rendant peu attrayants et moins propices à la l'exploration.

Deuxièmement, il est fréquent que les enseignants se posent des questions concernant les modalités à prioriser ou à intégrer pour favoriser la participation des enfants dans les périodes de jeu et d'apprentissage (Paterson, 2020). Cependant, ils ne savent généralement pas vers qui se tourner pour poser leurs questions, ou bien, il est également possible qu'il n'y ait personne pour répondre à leurs questions, ce qui nuit à l'utilisation du jeu en classe (Miller et Almon, 2009; Paterson, 2020; Pyle et al., 2020; Whitlock et al., 2023). De plus, le fait que la perspective des experts en enfance soit peu présente dans la littérature sur ce sujet rend la recherche de réponses plus difficile pour ceux-ci. Ainsi, ces questionnements peuvent parfois être attribués à un certain manque de connaissances concernant le processus de développement typique d'un enfant. De plus, si les enseignants ne possèdent pas ces savoirs, les périodes de jeux peuvent devenir inefficaces, les élèves étant confrontés à des jeux trop difficiles ou trop faciles pour leur niveau de développement (Whitlock et al., 2023). En ce sens, Larivée et ses collaborateurs (2013) rapportent que la formation offerte aux enseignants du primaire au Québec lors de leur

baccalauréat comporte très peu de cours portant sur le préscolaire, soit environ deux à quatre cours, selon l'université où ils étudient.

Troisièmement, la pression exercée par les parents d'élèves et les enseignants des cycles supérieurs sur les enseignants influence négativement l'intégration du jeu pendant les heures de classe en maternelle (Pyle et al., 2020). Plus précisément, de nombreux parents d'élèves perçoivent le jeu comme une perte de temps d'où leurs exigences envers les enseignants pour orienter les apprentissages sur des notions académiques concrètes (Russell, 2011; Whitlock et al., 2023). Par exemple, certains parents s'attendent à ce que les enseignants apprennent à lire à leur enfant de cinq ans (Russell, 2011). Cela est principalement associé au fait que le jeu est encore perçu comme étant simplement une source de plaisir (Pyle et al., 2020). De plus, les enseignants des cycles supérieurs demandent constamment aux enseignants de maternelle de mieux préparer les élèves à la transition vers l'année suivante (Pyle et al., 2020). Ainsi, cette pression ressentie peut influencer les choix effectués par les enseignants de la maternelle concernant leur planification d'activités.

Quatrièmement, l'augmentation des exigences académiques dans le programme de la maternelle ne fait qu'exacerber l'enjeu de temps (Whitlock et al., 2023). En effet, les enseignants rapportent devoir consacrer une grande partie de leur temps à s'assurer que les enfants atteignent les exigences du programme de formation (Miller et Almon, 2009; Whitlock et al., 2023). Bien que le ministère de l'Éducation (2021) recommande l'utilisation du jeu comme orientation à privilégier pour l'atteinte des objectifs du préscolaire, la préparation à la scolarisation occupe une plus grande place dans le quotidien des élèves de maternelle (Larivée et al., 2013).

Cinquièmement, les défis liés au ratio élèves-enseignant entravent l'intégration du jeu en classe (Pyle et al., 2018; Pyle et al., 2020). Cela s'explique principalement par le fait qu'il est plus difficile pour un enseignant de trouver des jeux incluant toute la classe lorsque celle-ci est plus nombreuse, car les compétences des élèves ne sont pas nécessairement équivalentes pour l'ensemble du groupe (Jensen et al., 2021). Il est également difficile de trouver des jeux dont l'enseignant possède assez de matériel pour tous les élèves de la classe lorsque ceux-ci sont plus nombreux, et d'autant plus lorsqu'il y a un manque de ressources matérielles. En outre, les enseignants rencontrent des difficultés accrues pour participer aux jeux de leurs élèves lorsque plusieurs jeux sont en cours simultanément (Pyle et al., 2018). En regard de ces difficultés, il est fréquent que les enseignants soient à court d'idée dans la conception de périodes de jeu. Les pannes de créativité peuvent exacerber cet enjeu en nuisant à l'élaboration de périodes de jeu amusantes et stimulantes pour les élèves, ainsi que dans l'utilisation du jeu comme modalité d'enseignement (Ritonga et al., 2022).

Ainsi, face à la multitude d'obstacles entravant l'usage du jeu en classe, il devient compréhensible que les enseignants rencontrent des difficultés à accroître l'intégration du jeu dans les classes de la maternelle. Il importe donc que les acteurs en milieu scolaire portent attention à ces enjeux afin d'améliorer les services éducatifs offerts pour les générations futures. La littérature scientifique portant sur le jeu dans les classes de la maternelle aborde généralement les points de vue des enseignants concernant l'intégration du jeu dans les méthodes d'apprentissage, ou encore la durée allouée au jeu en classe. Ainsi, les articles existants se penchent fréquemment sur la situation actuelle dans les classes de maternelle, demandant aux enseignants de partager leur perspective sur cette réalité. Cependant, aucun article recensé ne présente la perspective des professionnels et des experts en enfance sur ce sujet. L'exploration de

leurs perspectives permettra une compréhension juste et complète quant à l'importance du jeu chez les enfants de maternelle, en vue de soutenir des changements institutionnels dans le milieu scolaire québécois. Bien que de nombreuses études soulignent l'importance du jeu dans le développement des enfants, il n'est pas toujours intégré dans la routine quotidienne des élèves au préscolaire. L'avis des experts sur ce sujet contribuera ainsi à sensibiliser l'ensemble des lecteurs et à mieux valoriser l'importance du jeu dans les temps de classe au préscolaire.

2.6 Question et objectif de la recherche

Dans l'optique de sensibiliser les lecteurs en plus de les amener à réfléchir sur l'importance d'inclure le jeu dans ces classes, le présent essai permettra de répondre à la question de recherche suivante : quelle est la perspective d'experts à l'enfance concernant l'intégration du jeu dans les classes de préscolaire ? De ce fait, l'objectif principal de cet essai de maîtrise est de recenser le point de vue d'experts en enfance concernant l'intégration du jeu dans les classes de préscolaire.

3. Cadre théorique

Le jeu est la principale occupation signifiante dans le quotidien des enfants (AOTA, 2008; ACE, 1997). C'est une occupation qui est omniprésente dans la vie des enfants et qui est essentielle à leur développement (Ferland, 2003). D'ailleurs, selon l'article 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant, le jeu est un droit (Association canadienne de santé publique, 2019). Ainsi, il est important de bien comprendre ce qu'est le jeu afin d'offrir les opportunités nécessaires pour jouer à l'enfant dans le but de respecter leur droit, et ce, en leur offrant un environnement (temps, espace et matériel) et une stimulation adéquate (Hewes, s. d.; Rigby et Huggins, 2003). Le jeu est cependant un phénomène complexe à définir, étant donné qu'il s'agit d'un concept abstrait constitué de différentes composantes. Plusieurs auteurs s'y sont penchés, toutefois, il n'y a aucun

consensus sur la définition de ce concept. Sachant cela, la définition proposée par le théoricien du jeu, Roger Caillois (1967), sera présentée dans cet essai en raison de l'importante reconnaissance scientifique de ses travaux.

3.1 Qu'est-ce que le jeu ?

3.1.1 Définition

De manière instinctive, le jeu est associé à une activité de loisir et de divertissement. Néanmoins, pour l'enfant, le jeu ne se limite pas à un simple divertissement, puisqu'il constitue également une expression essentielle du processus de développement et un moyen privilégié d'apprentissage, particulièrement chez les jeunes enfants (Ray-Kaeser et Lynch, 2017). Il est cependant important de retenir que le plaisir est l'unique élément commun aux différentes définitions existantes du jeu, car, sans le plaisir, il n'y a pas de jeu (Ferland, 1994). C'est le plaisir qui incite l'enfant à prendre des risques et à relever des défis, le poussant à développer ses compétences.

Puisqu'il existe une variété de définitions du concept de jeu, l'interprétation de Caillois (1967) sera utilisée. Selon Caillois (1967), le jeu est une activité :

- Libre : Le jeu est une activité choisie par le participant afin qu'elle soit attrayante et divertissante. Ainsi, l'activité permet de capter l'attention du participant en l'engageant dans un jeu et en le distrayant de la réalité pour lui permettre de se concentrer sur son plaisir de jouer.
- Séparée : Le jeu est doté d'une limite d'espace et de temps. De ce fait, avec ces contraintes établies d'avance, le joueur a la possibilité de se décharger du réel et d'adopter une attitude insouciant dans un cadre protégé.

- Incertaine : Lorsqu'un individu entreprend un jeu, il est impossible de prédire la finalité du jeu, car ce sont les actions et les décisions du joueur au fil du jeu qui orientent la fin du jeu. Ainsi, il est possible que les décisions du joueur mettent fin au jeu rapidement, alors qu'au contraire, un autre joueur pourrait décider de continuer de jouer à ce jeu en effectuant des actions menant à des finalités différentes.
- Improductive : Le jeu n'a aucun rendement de productivité. En ce sens, le jeu ne crée rien de nouveau, c'est seulement l'expérience du joueur qui est changée après avoir participé à un jeu. Ainsi, son expérience lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances et de s'adapter davantage aux diverses situations rencontrées.
- Régulée : Certains jeux possèdent leurs propres règles qui impliquent d'imposer une nouvelle réalité au joueur de façon temporaire.
- Fictive : Le jeu se déroule en parallèle de la réalité. C'est dans cette perspective que le jeu n'a pas de réels impacts dans la vie des joueurs. C'est-à-dire que, même si un joueur vit un échec dans son jeu, aucune conséquence négative sera présente dans sa vie réelle, il pourrait même recommencer une partie s'il le désire.

Le concept de jeu implique non seulement la notion de jeu matériel, soit le jeu en tant que tel, mais aussi l'adoption d'une attitude de joueur, soit une attitude ludique (Ferland, 2003). En effet, le vocabulaire anglais permet de bien distinguer les deux composantes du concept de jeu. D'une part, le terme *play* consiste en l'action de jouer, alors que le terme *game* désigne davantage le matériel et les structures du jeu (Genvo, 2019). En ce sens, il est important de bien comprendre ce qu'est une attitude ludique. L'attitude qui est adoptée lors de la participation à un jeu permet à l'enfant de prendre des initiatives, d'imaginer des solutions créatives, de choisir son action librement et de créer des situations fantaisistes. Ferland (2003) décrit l'attitude ludique

comme une « attitude caractérisée par le plaisir, la curiosité, le sens de l'humour et la spontanéité, le goût de prendre des initiatives et de relever des défis. » (p. 69). Dans cette optique, l'attitude ludique permet à l'enfant de s'engager pleinement dans son jeu. Ainsi, comprendre cette notion fondamentale du concept de jeu est essentiel afin de bien comprendre les sous-composantes du jeu.

3.1.2 Caractéristiques

Bien qu'il n'y ait pas de consensus actuellement dans la littérature quant à la définition du jeu, celui-ci est généralement décrit en fonction de la forme que celui-ci prend, de sa fonction, du contexte dans lequel il se déroule, ou encore du sens qu'il apporte à l'enfant. Ainsi, les types de jeux incluent notamment le jeu sensoriel, le jeu physique, le jeu d'exploration, le jeu dramatique, le jeu de construction et le jeu régi par des règles (Hewes, s. d.; Miller et Almon, 2009). Ces types de jeux se distinguent par certaines caractéristiques, telles que le matériel utilisé et le type d'accompagnement (jeu libre, guidé ou dirigé). De plus, la figure 1 de Pyle et Danniels (2017), présentée précédemment, propose un continuum illustrant les différentes manières dont un adulte peut s'impliquer dans le jeu des enfants en fonction de l'objectif recherché.

Lorsqu'il est question de la forme du jeu, le matériel utilisé permet de différencier les jeux, comme des blocs de bois, une planche de jeu, un ballon, ou un jeu vidéo. En ce qui concerne la fonction du jeu, elle est souvent déterminée par le contexte dans lequel il se déroule, avec des catégories, telles que le jeu solitaire, le jeu collaboratif, ou le jeu de groupe. Le contexte du jeu, quant à lui, peut varier considérablement et, ainsi, influencer le rôle qu'aura le jeu dans le développement de l'enfant. Par exemple, un jeu de construction (forme) utilisé dans le cadre d'un jeu libre (accompagnement) a comme objectif premier de divertir l'enfant. En revanche, un jeu

sensoriel (forme) choisi et dirigé par une enseignante (accompagnement) pourrait avoir comme objectif premier d'effectuer ou de consolider des apprentissages scolaires.

3.1.3 Fonctions du jeu

L'Association canadienne de santé publique (2019) affirme que le jeu permet d'améliorer la santé physique, mentale et sociale des enfants. En effet, le jeu permet le développement de plusieurs habiletés chez les enfants, telles que des habiletés sociales, sensori-motrices, cognitives, affectives (Association canadienne de santé publique, 2019; Ferland, 2003; Hewes, s. d.; Ray-Kaeser et Lynch, 2017). En ce sens, Ferland (2003) rapporte que les enfants d'âge préscolaire éprouvent plus de plaisir et de préférence pour le jeu libre que pour le jeu structuré, et que le jeu libre est le pilier du développement des habiletés et des compétences des enfants. Elle explique cette affirmation par le fait que, lorsqu'un enfant participe à une activité dirigée, telle qu'un jeu de société ou un cours de danse, il apprend des techniques précises dans un contexte où il y a des règles à respecter. Cela peut être plus difficile pour celui-ci de répondre à toutes les attentes considérant qu'il se retrouve constamment en multitâches, soit d'écouter, de suivre les règles et de gérer ses émotions. Alors, que dans le jeu libre, un enfant peut utiliser le matériel de son choix pour créer une activité innovatrice en usant de sa créativité. De ce fait, l'ensemble de ses habiletés peuvent être sollicitées, et ce, en respectant ses intérêts (Ferland, 2003). Effectivement, lorsque les enfants jouent, ils interagissent continuellement avec leur environnement, ce qui leur permet d'acquérir des compétences essentielles à leur fonctionnement au quotidien.

Lors des périodes de jeux, l'enfant développe des habiletés motrices en effectuant différentes actions, telles que grimper, planifier des gestes, lancer des objets, manipuler de petits objets et courir. Similairement, les habiletés sensorielles de l'enfant sont sollicitées par les

différentes textures du jeu, ses couleurs, ses graphismes, ou encore ses différentes formes. Cette expérience de l'environnement associé au jeu soutient le développement de l'enfant dans différents contextes et sous différentes formes.

Il en va de même pour les habiletés cognitives de l'enfant, qui sont aussi constamment sollicitées lors du jeu, tout dépendant des situations auxquelles fait face l'enfant (Ferland, 2003). Par exemple, un enfant qui apprend les relations de cause à effet et qui met en œuvre ses habiletés de résolution de problème travaille grandement ses compétences de raisonnement. L'ensemble des fonctions exécutives (telles l'attention, la résolution de problème, l'anticipation, la planification, ou l'organisation) peuvent être impliquées dans les jeux, dépendamment du type de jeu. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un enfant tente de faire tenir une peluche sur son tracteur, mais que celle-ci tombe constamment. Il trouvera donc par lui-même des stratégies pour maintenir sa peluche en place, comme la tenir avec une main lorsqu'il fait avancer son tracteur. Cela démontre donc l'utilisation de ses habiletés de résolution de problème. Il est également possible que les jeux auxquels participent les enfants permettent de consolider les apprentissages qu'ils ont faits antérieurement. En d'autres mots, lors de nouveaux apprentissages, le jeu permet aux apprenants d'assimiler la nouvelle matière de façon plus intuitive, en plus de permettre aux apprentissages antérieurs de s'organiser pour faciliter la compréhension (Sauvé et al., 2007). Il permet également la rétention d'information à long terme lorsqu'il est utilisé lors des apprentissages (Sauvé et al., 2007).

Quant aux habiletés sociales, le jeu permet aux enfants de mettre en pratique leurs compétences sociales, telles que la collaboration, le partage et la communication, lorsqu'ils jouent avec leurs pairs ou avec un adulte (Ferland, 2003). D'un point de vue plus affectif, lorsqu'un enfant joue, celui-ci passe par diverses émotions pouvant aller du plaisir à la colère.

Ainsi, il doit développer les habiletés nécessaires pour être en mesure de bien gérer ses émotions et de les communiquer (Ferland, 2003). Le jeu peut également soutenir le développement de la confiance en soi, de l'engagement, du désir de persévérer et d'accomplir une tâche chez les enfants (Sauvé et al., 2007).

3.2 Le développement du jeu chez l'enfant.

Dépendamment de l'âge des enfants, le jeu prend différentes formes. En grandissant, les enfants intègrent différents types de jeu, ce qui leur permet d'effectuer des apprentissages plus complexes (Hewes, s. d.).

De la naissance à six mois, les enfants utilisent leur bouche pour découvrir les objets présents dans leur environnement (Reilly, 1974). Les enfants découvrent principalement les textures, les sons et ils commencent à manipuler des objets. Ainsi, ce sont principalement des jeux avec des objets qui sont faits à cet âge (Hewes, s. d.).

De six mois à deux ans, les enfants sont dans une phase riche en apprentissages considérant le développement accentué de leurs habiletés. À l'intérieur de cette période, il est courant que les enfants utilisent des jeux sensoriels et des jeux d'exploration (Hewes, s. d.). Les enfants sont plus en mesure de découvrir leur environnement et c'est principalement par des jeux d'exercices, soit des jeux sensoriels et moteurs passant par des manipulations, qu'ils comprennent comment les objets fonctionnent autour d'eux (Piaget, 1976). Les méthodes d'exploration les plus utilisées sont l'essai-erreur et la répétition. C'est également dans cette période que les enfants commencent à s'intéresser aux jeux de construction (Piaget, 1976).

De deux à sept ans, les enfants jouent à des jeux d'exercice et de construction, en plus de commencer à intégrer les jeux plus symboliques (Piaget, 1976). Ils utilisent leur imagination pour s'amuser à faire semblant avec des objets ou des personnages dans certains jeux

dramatiques (Hewes, s. d.). Progressivement, les enfants commencent à inclure leurs pairs dans leurs jeux sociodramatiques. Initialement, ils jouent de manière parallèle, c'est-à-dire qu'ils partagent le même espace, mais interagissent peu et jouent individuellement. Par la suite, ils intègrent leurs pairs en les impliquant activement dans leurs jeux. Le jeu physique est également présent dans cette tranche d'âge. Toutefois, avant la rentrée à l'école, les enfants jouent principalement à des jeux de bataille avec leurs camarades, alors que, lorsqu'ils sont plus âgés, ils explorent leurs propres limites en effectuant des parcours physiques nécessitant de sauter et de sauter (Hewes, s. d.).

De sept à onze ans, les enfants jouent à des jeux symboliques qui s'intensifient en termes de difficultés, plus l'âge est avancé (Piaget, 1976). À cette période, ils aiment généralement jouer avec leurs pairs à des jeux compétitifs ou de règles, comme les jeux sportifs ou des jeux de société.

En général, à mesure que les enfants grandissent et qu'ils développent leurs habiletés, le nombre d'activités auxquelles ils participent augmente. En d'autres mots, c'est le répertoire occupationnel des enfants qui s'accroît au fur et à mesure que ceux-ci se développent. En ce sens, le jeu permet de favoriser le développement occupationnel des enfants. Ce concept permet ainsi de comprendre l'importance cruciale d'offrir des opportunités aux enfants pour jouer quotidiennement dans le but de favoriser l'accroissement de leur répertoire occupationnel tout en favorisant leur développement. En somme, comprendre la définition du jeu, ses caractéristiques, ses fonctions et son évolution chez les enfants offre une perspective plus éclairée sur la manière dont il peut être intégré dans les classes de préscolaire. Ainsi, la théorie exposée sur le jeu permet d'établir une compréhension uniforme de ce concept et son développement chez les enfants,

malgré l'absence de consensus actuel sur le sujet. De ce fait, adopter une vision plus commune du jeu facilitera la compréhension des différents points de vue des experts à l'enfance.

4. Méthodes

Dans le cadre de cet essai, une consultation d'experts a été réalisée afin de répondre aux objectifs de ce projet, ainsi qu'à la question de recherche mentionnée précédemment. Bien qu'une consultation d'experts ne constitue pas une démarche de recherche à elle seule, les éléments méthodologiques sont présentés ci-dessous pour fournir une compréhension claire et transparente des procédures suivies, puisqu'ils sont essentiels pour garantir la rigueur et la crédibilité des opinions rapportées dans cet essai.

4.1 Devis de recherche

La consultation réalisée s'inspire d'un devis qualitatif descriptif qui permet de fournir une description détaillée et nuancée des phénomènes étudiés, tout en restant près des données empiriques (Fortin et Gagnon, 2022, p. 174-175). En effet, selon Fortin et Gagnon (2022, p. 174-175), c'est un devis qui permet notamment de décrire les variables étudiées et de mener à une interprétation de la portée des résultats, en plus de fournir des connaissances approfondies sur le sujet. L'utilisation d'un devis descriptif est particulièrement appropriée à cet essai, puisque l'objectif étant de recueillir les différentes perceptions des experts en enfance sur l'intégration du jeu dans les classes de préscolaire. Ce sont donc les perceptions des experts et l'utilisation du jeu qui seront décrites. De ce fait, les données recueillies permettent de saisir la complexité et la profondeur du concept de jeu en lien avec le développement des enfants dans un contexte d'apprentissage en classe de préscolaire. Par ailleurs, la méthode de recherche employée dans cet essai se distingue de la technique Delphi, puisque les échanges ont eu lieu sous forme

d'entrevues et qu'aucun retour aux experts n'a été effectué jusqu'à l'obtention d'un consensus, comme l'exige cette technique (Fortin et Gagnon, 2022, p. 308).

4.2 Sélection des experts

Les experts sélectionnés pour cette étude ont été choisis en raison de leur expérience en matière de jeu et de développement des enfants de cinq ans. Pour ce faire, des recherches ont été préalablement faites dans les répertoires des experts des différentes universités du Québec. Une sélection d'experts a donc été réalisée selon leur champ d'intérêt et leur domaine d'expertise présents dans leur descriptif. Ainsi, ce procédé correspond à la méthode d'échantillonnage intentionnel, puisque les experts ont été recrutés selon des caractéristiques précises qui correspondent au but de l'étude (Fortin et Gagnon, 2022, p. 262). Afin de recruter les participants, un courriel d'invitation leur a été envoyé sollicitant leur participation à cet essai. Au total, onze invitations ont été envoyées, et cinq réponses ont été reçues durant la période de recrutement, qui s'est déroulée en juin et juillet 2024. Parmi ces réponses, quatre experts ont exprimé leur intérêt à participer à ce projet, ce qui correspondait au nombre prévu pour atteindre une saturation des données, tout en respectant les délais impartis pour ce projet de maîtrise.

4.3 Collecte de données

La consultation a été réalisée grâce à des entrevues semi-structurées conduites en visioconférence, sur Zoom et sur Teams, par l'étudiante-chercheuse. Ce type d'entrevue a été sélectionné puisqu'il permet de recueillir les sentiments, les pensées, les perceptions et les expériences des participants sur des thèmes préalablement déterminés (Fortin et Gagnon, 2022, p. 164-166). De plus, selon Fortin et Gagnon (2022, p. 164-166), cette méthode permet de laisser une latitude suffisante pour approfondir certains thèmes qui émergent durant les discussions, tout en s'assurant d'aborder des thèmes préalablement déterminés dans le canevas d'entrevue. Celui-

ci était constitué de six questions fermées portant sur les caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles des experts, poursuivies de neuf questions ouvertes portant sur les grands thèmes du cadre théorique de l'essai de sorte à ne pas limiter les experts dans leurs réponses. De plus, le canevas d'entrevue a été conçu pour fournir une structure générale permettant de couvrir tous les thèmes pertinents à cet essai, tout en respectant une durée maximale de 45 minutes par entrevue. Il est important de préciser que le canevas d'entrevue figurant en annexe A de cet essai n'a pas été partagé avec les participants pendant les entrevues.

4.4 Analyse de données

Les données qualitatives obtenues par le biais des entrevues semi-structurées ont été soumises à une analyse de contenu afin d'identifier les thèmes principaux (Fortin et Gagnon, 2022, p.333). Cette méthode vise à effectuer une analyse des données de façon déductive afin de découvrir les thèmes et les tendances qui se dégagent des propos recueillis (Fortin et Gagnon, 2022, p.334). Concrètement, selon Fortin et Gagnon (2022, p.334) la méthode d'analyse de contenu se réalise en plusieurs étapes successives, soit la fragmentation des données en unités de contenu plus petites, le codage qui associe les unités de contenu à un thème et le regroupement des thèmes en catégories. De ce fait, les transcriptions ont été examinées à plusieurs reprises afin de réaliser la segmentation et le codage des unités de contenu à l'aide du logiciel NVivo. Les thèmes ont ensuite été catégorisés selon une approche déductive issue du cadre théorique permettant ainsi de synthétiser les propos des experts, d'où la pertinence de cette méthode d'analyse dans le cadre de cette recherche.

4.5 Considération éthique

Le présent projet ne nécessite pas l'obtention d'un certificat éthique, puisqu'il vise à recueillir et à analyser l'avis d'experts concernant l'intégration du jeu dans les classes de

préscolaire. Toutefois, le consentement verbal a été obtenu pour chacun avant le début de leur entrevue afin que ceux-ci comprennent bien les bienfaits et les risques de leur participation à cet essai. Les experts ont été conviés à participer de manière volontaire, en fonction de leurs disponibilités. De plus, afin d'assurer la rigueur des propos rapportés, un retour vers les experts a été réalisé.

5. Résultats

Dans cette section, le profil des experts retenus ainsi qu'une synthèse de leur perspective quant à l'intégration du jeu dans les classes de maternelle sont présentés.

5.1 Description des experts

Les experts participants à cet essai ont un profil diversifié. En effet, les experts recrutés, âgés de 35 à 70 ans, se répartissent comme suit : un professeur au département des sciences de l'éducation, spécialisé dans la recherche sur le jeu en éducation préscolaire et en petite enfance; une psychologue retraitée, encore active dans la recherche et ayant comme expertise le développement de l'enfant, l'éducation et la qualité des services préscolaires; une chargée de cours au baccalauréat en éducation préscolaire et primaire, en adaptation scolaire et en psychologie, menant des recherches en psychoéducation de la petite enfance et sur le développement de la littératie chez les jeunes enfants dans des contextes naturels ; enfin, une ergothérapeute en milieu scolaire ayant comme principale clientèle les enfants d'âge préscolaire et primaire. Cette diversité permet, entre autres, d'inclure différentes perspectives quant à l'intégration du jeu dans les classes de maternelle en ayant autant des experts pratiquant actuellement sur le terrain, que des experts actifs dans le domaine de la recherche.

Tableau 1*Caractéristiques des experts participants*

Experts	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4
Genre identifié	Féminin	Masculin	Féminin	Féminin
Âge	39 ans	42 ans	70 ans	35 ans
Profession	Chargée de cours au baccalauréat en éducation préscolaire/primaire, en adaptation scolaire et en psychologie et chercheur.	Professeur à l'université au département des sciences de l'éducation et chercheur.	Psychologue de formation à la retraite, professeure et chercheur.	Ergothérapeute en scolaire
Clientèle principale ou sujet de recherche	Enfants de 0 à 6 ans. Recherche en psychoéducation en lien avec le développement de la littératie chez les jeunes enfants dans un contexte plus naturel et l'andragogie.	Le jeu à l'éducation préscolaire et en petite enfance, essentiellement le jeu extérieur. L'éducation par nature, l'inclusion et la prise de risque.	Enfants d'âge préscolaire, éducateurs et enseignants. Recherche sur le développement de l'enfant, l'éducation et la qualité des services préscolaires.	Enfants de 5 à 12 ans, soit d'âge préscolaire à primaire.
Années d'expérience	15-16 ans	11 ans	35 ans en psychologie	11 ans
Région(s) du Québec travaillée(s)	Montérégie	Mauricie, Centre-du-Québec et Lanaudière	Montréal, Québec et Cantons de l'Est	Montréal et Lanaudière

5.2 L'intégration du jeu dans les classes de la maternelle

À la suite des entrevues, plusieurs thèmes ont émergé. Les différentes questions ouvertes posées aux experts ont permis de recenser différents points de vue sur l'intégration du jeu dans les classes de préscolaire au Québec et d'avoir un portrait juste de l'utilisation actuelle du jeu dans ces classes. Le Tableau 2 permet de visualiser les différentes catégories et les différents thèmes qui en ressortent. Les thèmes identifiés sont directement liés aux grandes catégories du cadre théorique mentionné précédemment. Ils sont décrits plus en détail afin de faciliter la compréhension du lecteur.

Tableau 2*Thèmes émanant des entrevues*

Catégories	Thèmes
Définition du jeu	Motivation à réaliser les occupations Liberté décisionnelle Attitude ludique Plaisir vécu dans le jeu Le droit à l'erreur Besoin fondamental
Caractéristiques du jeu	Type d'accompagnement offert Finalité du jeu Types de jeu Moteur d'apprentissages Notion du risque Environnement stimulant Le juste défi
Fonctions du jeu	Développement de l'autonomie Développement cognitif Développement moteur Développement social Développement langagier Développement affectif
Développement du jeu chez l'enfant	Opportunités de jouer Les transitions vécues par les enfants Formation des enseignants Pressions sociales et scolaires Ressources disponibles L'influence du temps d'écran Soutien face à l'intégration du jeu

5.2.1 Définir le jeu, une étape nécessaire à son intégration

Il peut être difficile d'inclure le jeu dans les classes de préscolaire lorsqu'il n'y a aucun consensus sur la définition du jeu. En ce sens, les experts interrogés dans cette étude ont permis de clarifier davantage le concept de jeu. Le premier élément mentionné par chacun des experts est le concept de motivation. Le jeu débute généralement d'une motivation intrinsèque de l'enfant lui permettant d'entreprendre des activités au quotidien. C'est en effet cet aspect qui est le plus important dans le jeu, selon l'experte 3 : « Ce qui est le plus important pour moi, c'est qu'on éveille le goût de l'enfant pour apprendre et qu'on stimule sa curiosité. »

De plus, les experts mentionnent que la motivation présente lors des périodes de jeu chez les enfants est favorisée par la notion de plaisir et de liberté. Dépendamment du contexte dans lequel les enfants jouent, ils sont généralement libres de choisir leur matériel de jeu, leurs règles, leurs coéquipiers et l'environnement de jeu. Ainsi, en faisant leurs propres choix et en respectant leurs intérêts, ils jouent dans une ambiance agréable, ce qui les motive encore plus. Les propos rapportés par l'experte 1 permet de résumer les éléments présentés préalablement :

Le jeu c'est quelque chose qui va apporter beaucoup de plaisir et de motivation à réaliser quelque chose. Le jeu permet aussi à l'enfant de sortir un peu du cadre normal avec l'imaginaire, de vraiment créer son propre monde, ses propres règles. Il permet à l'enfant de faire beaucoup de choix avec qu'est-ce qu'il veut faire, comment il veut le faire, avec qui il veut le faire.

Certains experts ont également mentionné l'importance d'encourager l'attitude ludique durant les périodes de jeu. Comme le mentionne l'experte 4, lorsque l'attitude ludique est présente dans le jeu, il y a une certaine légèreté qui est ressentie chez les enfants. Par exemple, dans un contexte scolaire, le jeu permet de sortir du cadre plus formel du milieu scolaire et des apprentissages. Ainsi, l'attitude ludique associée au jeu permet un meilleur engagement des enfants dans l'activité, puisqu'ils ne perçoivent pas celle-ci comme une tâche. De plus, en ayant cet aspect plus ludique du jeu, la notion d'échec est moins vécue par les enfants, ce qui les encourage à essayer de nouvelles choses et à tester leurs limites.

Enfin, certains experts notent que le jeu est un besoin fondamental des enfants et qu'il est important de respecter celui-ci pour favoriser leur développement. Par exemple, l'experte 4 mentionne que les enfants peuvent avoir de la difficulté à suivre les apprentissages réalisés en classe si leur besoin de jouer n'est pas respecté :

On voit que nos petits cocos ont besoin de jouer, parce que c'est vraiment un besoin fondamental, et que, quand ils ont besoin de jouer, justement, ils ont de la misère à embarquer dans cet aspect un peu plus productif de l'apprentissage. Donc, pour moi, c'est vraiment, vraiment fondamental. Puis, on réalise que, par le jeu, ils vont vraiment beaucoup apprendre, et ce, par eux-mêmes.

En outre, l'expert 2 souligne également que le jeu est un besoin fondamental à respecter chez les enfants pour favoriser leur développement, et que cela se poursuit au-delà de la maternelle :

Le développement global va jusqu'à 8 ans, 8 ans et demi pour certains enfants. Donc, avant de rentrer dans les activités d'apprentissage beaucoup plus formelles, il y a ce besoin de jeu, soit de se développer par le jeu.

En résumé, cette section met en lumière l'importance de bien définir le jeu pour pouvoir l'intégrer de manière optimale dans les classes de préscolaire. Le jeu, motivé par le plaisir et la liberté, répond à un besoin fondamental des enfants et favorise leur développement global. En respectant leurs choix et en adoptant une attitude ludique, le jeu devient un puissant levier d'apprentissage, permettant aux enfants de s'épanouir tout en explorant leurs limites et en développant leur curiosité naturelle.

5.2.2 Inclure le jeu selon ses différentes caractéristiques

Tout d'abord, tous les experts interrogés s'entendent pour dire qu'il existe différents types de jeu et différents types d'accompagnement possibles à adopter lorsque les enfants jouent. Les principaux types de jeu rapportés sont les jeux physiques, les jeux de société, les jeux dramatiques et les jeux de construction. En ce qui concerne les types d'accompagnement offerts durant les périodes de jeu, ceux-ci varient selon un continuum allant du jeu libre, sans apport de

l'adulte, au jeu totalement dirigé par l'adulte. L'expert 2 note qu'il est important d'adopter un style d'accompagnement qui correspond aux besoins de l'enfant et au contexte de jeu :

C'est là où l'adulte doit avoir une posture dans le jeu pour accompagner l'enfant, le guider, puis l'amener à un jeu plus mature qui va être porteur de plus d'apprentissages. [...] Donc, un rôle d'observateur, de metteur en scène, de cojoueur et de leader de jeu. [...] Si on voit un enfant qui a déjà entamé un scénario de jeu, mais qui pourrait être porteur de plus d'apprentissages, l'adulte peut guider l'enfant dans son jeu sans le dénaturer. Donc, c'est d'observer le jeu, bien comprendre ce que l'enfant est en train de mettre en place pour pouvoir faire des interventions qui vont soutenir. Et, c'est là où souvent l'adulte va devenir directeur du jeu, donc il va prendre la place de l'enfant dans le scénario, puis complètement le dénaturer. Ça, c'est ce qu'on ne veut pas trop, parce que ce n'est pas tant porteur d'apprentissages.

Dans un second temps, tous les experts s'accordent à dire que le jeu est le principal moteur d'apprentissage chez les enfants. C'est pourquoi, selon les experts, le jeu ne devrait pas avoir de finalité précise, à part permettre aux enfants de grandir et de s'épanouir en s'amusant. C'est en effet ce que l'expert 2 affirme : « Il n'y a pas de but en soi dans le jeu, à part le plaisir. Il n'y a pas de finalité, donc on ne cherche pas quelque chose en particulier quand on entre dans le jeu. » De plus, l'experte 1 mentionne que, lorsque les enfants se retrouvent dans une situation où il y a un but à atteindre, cela ne correspond plus vraiment à une période de jeu, mais plutôt à une période d'activités dirigées par l'adulte ou l'enseignant.

Si on parle d'apprentissages plus dirigés, on est dans quelque chose de beaucoup plus imposé par l'adulte, donc l'adulte va préparer quelque chose qui a une intention précise, un but précis pour que l'enfant fasse son apprentissage précis. Tandis que dans le jeu, à

mon avis, il n'y a pas de fin souhaitée. Oui, l'enfant va faire des apprentissages, mais il n'y a pas de " Ah, je veux qu'il atteigne cet objectif-là ".

Ensuite, certains experts rapportent l'importance de fournir des environnements stimulants pour les enfants si l'on veut favoriser leur participation dans les jeux. En effet, ceux-ci mentionnent l'importance d'avoir un environnement de jeu qui est intéressant, c'est-à-dire un environnement diversifié, comme un local de jeu ou même une cour extérieure aménagée, contenant du matériel également diversifié avec, par exemple, des modules de jeu, du matériel de bricolage, ou encore des blocs de construction. Pour qu'un enfant joue pleinement, il doit avoir un environnement qui lui permet de sortir de sa zone de confort et d'essayer de nouvelles choses. Comme le précise l'expert 2 :

Quand on veut que le jeu soit porteur de développement et d'apprentissages, ça prend un environnement de jeu intéressant et qui a du matériel diversifié avec des environnements de jeux, qui eux aussi sont diversifiés.

L'experte 3 rapporte également la nécessité d'offrir des environnements plus stimulants : « les aires de jeux sont devenues tellement plates que les enfants n'ont pas la possibilité de faire des apprentissages en jouant. » Cette discussion sur l'environnement de jeu permet d'aborder la notion du risque qui a été mentionné par la majorité des experts. Notamment, ceux-ci notent que le risque est moins bien toléré de nos jours, ce qui affecte la place accordée au jeu dans les écoles. Par exemple, les experts rapportent qu'il y a beaucoup d'interdits dans les cours d'école, ce qui limite les enfants dans leurs choix de jeux. Entre autres, des exemples qui sont couramment vus en milieu scolaire sont l'interdiction de se mettre debout sur les balançoires, de grimper sur la glissade ou de courir sur l'espace asphalté. L'expert 2 mentionne pour sa part que

la notion de prise de risque est actuellement un enjeu sociétal restreignant les enfants dans leurs jeux et leurs apprentissages :

Cette société qui est axée beaucoup sur la sécurité maximale, le risque 0, ça a des conséquences dans le jeu des enfants et donc dans leur développement à long terme. [...]

Il y a plusieurs recherches qui ont démontré, par exemple, que des enfants qui ne jouent plus et qui ne prennent plus de risques dans leurs jeux, et bien, c'est directement en lien avec les problèmes d'anxiété chez les jeunes.

Finalement, la dernière caractéristique rapportée par les experts est la notion de juste défi. En effet, plusieurs facteurs influencent la difficulté des jeux, dont les connaissances des enseignants du développement des enfants, l'investissement des enfants dans leur jeu, ou le degré de risque permis dans l'environnement de jeu. En ce sens, il est important que le jeu de l'enfant l'amène dans sa zone proximale de développement afin de pouvoir favoriser ses apprentissages. À l'inverse, si un jeu présente un trop grand défi, l'apprentissage de l'enfant ne sera pas soutenu par son investissement dans le jeu, car cela est trop difficile pour lui. Par exemple, si un jeu requiert des habiletés spécifiques de motricité, mais que l'enfant au moment où il joue n'a pas encore développé ces habiletés, le jeu sera trop difficile pour celui-ci. Ainsi, il pourrait se désintéresser rapidement du jeu, ou alors, il pourrait vivre une situation d'échec dans le jeu sans nécessairement progresser dans son développement. Comme l'explique l'experte 4 :

Souvent, je vois que le jeu peut devenir vraiment quelque chose de désagréable. Où, il ne va pas être bénéfique dans l'apprentissage et dans le développement de l'enfant, parce qu'on ne le met pas dans sa zone proximale de développement.

Ainsi, il est important d'offrir des opportunités de jeu adaptées aux besoins des enfants en milieu scolaire afin de leur laisser la chance de progresser dans leurs apprentissages. Cette adaptation

encourage l'expérimentation d'émotions positives chez les enfants en période de jeu, en plus de potentiellement influencer positivement leur expérience scolaire.

5.2.3 Les fonctions du jeu dans le développement de l'enfant

Comprendre comment le jeu aide au développement des enfants, c'est comprendre l'importance de l'inclure dans les temps de classe, selon les experts interrogés. Premièrement, le jeu est un moyen privilégié d'apprentissage chez les enfants leur permettant de développer l'ensemble de leurs sphères développementales. Ainsi, certains experts mentionnent que le jeu permet le développement de l'autonomie chez les enfants en les faisant progresser dans la sphère cognitive, langagière, physique, affective et sociale du développement. Comme le rapporte l'expert 2 :

Donc, dans un même type de jeu, l'ensemble de ces domaines de développement vont coexister et, donc, ils vont se développer ensemble et en interaction les uns avec les autres. Et le jeu, c'est une des rares situations où l'enfant va pouvoir développer l'ensemble de son être en fait.

Dans cette optique, tous les experts consultés s'accordent sur l'importance du rôle du jeu dans le développement de la sphère sociale des enfants. D'une part, ceux-ci affirment que les habiletés sociales des enfants sont mises à profit en contexte de jeu avec des pairs. En effet, lorsque les enfants jouent avec d'autres, plusieurs habiletés sociales sont sollicitées. Comme le mentionne l'expert 2, c'est précisément dans ces moments qu'ils développent leurs compétences en matière de collaboration, de négociation et de coopération avec leurs pairs, ainsi qu'avec d'autres individus. Ces habiletés sociales représentent des habiletés de base à acquérir pour favoriser leur participation dans les jeux, leur prosocialité en général, ainsi que leur fonctionnement social au quotidien. C'est précisément ce que rapporte l'experte 3 :

Le développement socioaffectif et la gestion des émotions sont des aspects essentiels du jeu. Les habiletés interpersonnelles incluent la prosocialité, qui est aussi très importante. La prosocialité dans le sens de “ Oh, il a perdu. Il est très triste. Je vais le consoler ”. Ou sinon, “ Il s'est blessé. Je vais aller voir comment il va ”. Ça, c'est des habiletés très importantes.

De plus, en période de jeu, les enfants doivent apprendre à communiquer adéquatement avec les autres dans le but de se faire comprendre. Ainsi, comme l'expert 2 le mentionne : « Il y a beaucoup [d'apprentissages] au niveau du langage dans le jeu, l'enfant va essayer du vocabulaire, il va essayer des formulations, donc il va développer son langage. » C'est donc en leur offrant des opportunités de jouer avec leurs pairs que ceux-ci accroissent leurs compétences dans les différentes sphères de développement.

D'une autre part, selon les différents contextes de jeu, les enfants seront inévitablement confrontés à différentes émotions. Tous les experts affirment que les situations de jeu permettent le développement de la dimension affective et la gestion des émotions des enfants. C'est en effet ce que mentionne l'experte 1 :

Au niveau social et affectif, c'est très bénéfique pour les enfants, parce qu'ils apprennent justement cette négociation entre eux. Puis, ils apprennent aussi à nommer leurs émotions. Ils vont vivre des émotions quelquefois négatives, même si l'on souhaite que ce soit toujours positif, mais ils vont vivre aussi des émotions qui sont plus négatives qu'on appelle. Ça va leur permettre d'apprendre, à gérer tout ça.

Le jeu permet donc le développement des habiletés d'autorégulation des enfants. De plus, l'expert 2 introduit l'idée de réalité parallèle du jeu, ce qui permet à l'enfant de vivre plusieurs émotions en jouant sans que cela ait de répercussions dans son quotidien :

On vit plein d'émotions dans le jeu, donc l'enfant va vivre des émotions, qu'elles soient positives ou négatives, mais sans avoir d'impact, donc ça va lui permettre de forger plusieurs compétences en lien avec la gestion des émotions.

Ainsi, les enfants peuvent vivre et expérimenter des émotions via le jeu afin de travailler leurs habiletés affectives et sociales.

Ensuite, le développement de la dimension cognitive à travers le jeu, plus spécifiquement des fonctions exécutives et de l'imagination des enfants, a été rapporté par tous les experts. Selon eux, le jeu est une modalité d'apprentissage permettant de développer la résolution de problème et l'analyse de situations. Comme l'illustre l'experte 1 :

Au niveau cognitif, tout ce qui est la notion de l'imaginaire, la compréhension des différentes règles de jeux et la compréhension des réflexions qui va émerger “ Je dois réussir telle tâche, comment je vais y arriver ? ”

C'est donc sous cet angle que l'expert 2 rapporte que la notion de prise de risque est directement liée au développement affectif et cognitif des enfants. C'est-à-dire que, si les enfants ne prennent plus de risque dans leurs jeux, ils ne seront peut-être pas en mesure de développer les habiletés à reconnaître des situations dangereuses, ni comment gérer ce type de situations. Cela pourrait donc affecter leur fonctionnement au quotidien.

Finalement, quant au développement moteur, le jeu amène les enfants à réaliser divers mouvements et à adopter différentes postures, ce qui les aide à développer leurs compétences motrices. C'est en ce sens que l'expert 2 mentionne : « Dans différents types de jeux, on a beaucoup de mouvements, donc on a l'apprentissage qui est d'un point de vue moteur. » Par exemple, un enfant peut choisir de grimper sur une roche, ainsi cela exigera des habiletés au

niveau de son équilibre et de sa force musculaire. En bref, offrir des opportunités de jouer, c'est offrir des opportunités aux enfants de tous âges de se développer globalement.

5.2.4 Le développement du jeu chez les enfants

Le jeu évolue tout au long de la vie humaine, avec des types de jeux qui varient selon l'âge et le contexte. Comprendre comment le jeu se développe chez les enfants d'âge préscolaire est essentiel pour l'inclure davantage dans les classes de préscolaire. Selon les experts interrogés, il est important de valoriser le jeu non seulement chez les jeunes enfants, mais aussi à toutes les étapes de la vie. Par exemple, l'experte 3 illustre ce point en expliquant que des activités, comme les jeux de société, les jeux de cartes ou encore les sports, tels que le tennis, continuent d'être bénéfiques même à un âge avancé.

Néanmoins, malgré les bienfaits du jeu, l'expert 2 mentionne un déclin du jeu dans la société actuelle. Celui-ci ajoute que plusieurs personnes se plaignent que les enfants ne savent plus jouer de nos jours. Les enfants bénéficieraient davantage d'accompagnement de la part d'un adulte afin de les faire cheminer dans leur jeu, ainsi que pour entretenir l'attitude ludique dans le jeu. C'est donc en ce sens que certains experts rapportent l'importance d'offrir des opportunités de jeu aux enfants si l'on veut que ceux-ci soient en mesure de jouer et de se développer adéquatement. À titre d'exemple, l'experte 4 mentionne que parfois les enfants ayant des vulnérabilités qui vivent dans des milieux plus défavorisés peuvent ne pas avoir suffisamment d'opportunités de jouer. Cela les empêche donc de se développer comme l'on aurait pu s'attendre pour un enfant du même âge vivant dans un autre contexte. C'est donc en ayant différentes opportunités de jouer que le jeu évolue chez les enfants, allant d'un jeu plus simple à plus complexe.

5.2.4.1 Différents enjeux limitant l'évolution du jeu chez les enfants

Plusieurs enjeux affectant l'évolution du jeu chez les enfants ont été rapportés par les experts interrogés. Premièrement, la formation des enseignants du préscolaire est le premier enjeu mentionné par tous les experts. En effet, selon l'experte 1, il n'y aurait pas suffisamment de cours abordant le jeu dans le cursus scolaire des enseignants, ce qui affecte leurs perceptions quant au jeu et ses avantages.

Dans le baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, il y a 2 à 3 cours de préscolaire, selon les universités, donc c'est sûr que ce n'est pas la formation qu'ils ont le plus durant leur baccalauréat. Donc, cette compréhension-là de l'importance du jeu, comment l'intégrer en classe, elle n'est peut-être pas présente. [...] La perception des bienfaits du jeu sur les enfants. Donc, quand on a vraiment une perception positive du jeu, souvent, on a plus tendance à l'essayer que si notre perception est moins bonne. Ainsi, les enseignants du préscolaire, disposant de connaissances limitées sur le jeu et son intégration, ont tendance à l'intégrer moins fréquemment dans leur classe. De plus, comme l'affirme l'experte 4, sans réelle formation quant à l'intégration du jeu en classe, il peut être difficile pour les enseignants peu familiers avec le jeu de l'inclure dans leur fonctionnement en classe : « Ça demande beaucoup de flexibilité chez les personnes qui enseignent, chez les personnes qui accompagnent les enfants aussi, d'être capable de twister ça en [activité] ludique. » L'experte 3, pour sa part, ajoute que les enseignants ont parfois un certain manque de connaissances quant au développement de l'enfant, ce qui les empêche d'intégrer des jeux appropriés au développement des enfants.

Ensuite, l'accès aux différentes ressources est également un enjeu qui a été rapporté par l'ensemble des experts. Le budget, le nombre d'enfants par classe et le matériel sont les trois éléments qui nuisent le plus souvent. Cet enjeu de ressource est étroitement lié à l'enjeu de

soutien. Comme le mentionne l'expert 2, le soutien de toute l'équipe-école est nécessaire pour que les enseignants de préscolaire aient accès aux ressources nécessaires pour intégrer le jeu judicieusement dans leur classe :

Il faut qu'à l'éducation préscolaire, l'ensemble des acteurs comprennent et que la direction comprenne. Il faut que les collègues de première, de 2e année, des cycles supérieurs par rapport à la maternelle comprennent l'importance du jeu à l'éducation préscolaire. [...] La direction, il faut qu'elle comprenne ça, il faut qu'elle soutienne les enseignantes.

Par ailleurs, les pressions sociales et académiques vécues par les enseignants sont des enjeux rapportés par certains experts. D'une part, les pressions sociales émises par le mode de pensée sociétal axé sur la performance et les apprentissages précoces réduisent le temps accordé au jeu dans les classes de la maternelle. Cette diminution du temps de jeu affecte le développement des enfants à long terme. Comme le souligne l'expert 2 :

La société de performance. Actuellement, on est dans une société où on veut tout de suite que les enfants apprennent à compter, lire, etc. Donc, on axe beaucoup sur l'aspect scolarisant. Malheureusement, les gens qui ont cette vision-là, ils n'ont pas une vision à long terme du développement de l'enfant.

Ce mode de pensée influence la perception qu'ont les parents d'élèves sur le temps accordé au jeu. Ainsi, certains parents peuvent parfois mettre de la pression sur les enseignants pour que ceux-ci se concentrent sur les apprentissages au lieu du jeu. L'expert 2 affirme également que les enseignants gagneraient à apprendre à expliquer les bienfaits du jeu aux parents d'élèves lorsque ceux-ci leur mettent de la pression :

Il faut que la direction des écoles puisse aussi aider les enseignantes à sensibiliser les parents quant à l'importance du jeu. Quand on parlait, tantôt, de la société et des enjeux,

ils sont aussi portés par les parents. Donc, quand un parent dit “ Vous avez fait quoi aujourd'hui ? ”, il faut qu'il comprenne que quand l'enseignant répond “ On a eu beaucoup de périodes de jeu ”, que son enfant a appris. Donc, il faut que les enseignantes apprennent à expliquer le développement de l'enfant par le jeu.

De plus, certaines pressions scolaires vécues par les enseignants de maternelle en raison des demandes des enseignants des cycles supérieurs nuisent également à l'intégration du jeu en classe, ce qui nuit ultimement au développement des enfants. En effet, l'experte 1 mentionne qu'une pression est mise sur les enseignants de maternelle afin de préparer les enfants à la première année. En ce sens, la transition de la maternelle vers la première année est généralement un enjeu quant à l'évolution du jeu chez les enfants. En effet, lorsque les enfants rentrent en première année, leurs temps de jeu sont considérablement diminués, voire inexistant dans certaines classes. Ainsi, ils se retrouvent généralement dans un environnement où il y a très peu de temps de jeu accordé et cela peut être difficile pour les enfants de s'adapter à leur nouveau mode de fonctionnement. En ce sens, l'expert 2 précise :

Il faudrait qu'il y ait une certaine continuité, selon moi, avec la première année. Je trouve ça complètement illogique qu'à la fin de la maternelle, il n'y ait plus de [périodes de] jeu à l'école à part les récréations, alors que c'est encore un besoin chez les enfants.

Enfin, la technologie peut également être un enjeu quant au développement du jeu chez les enfants, puisqu'elle est de plus en plus présente dans leur quotidien. L'experte 1 mentionne que le temps occupé par la technologie chez les enfants est du temps durant lequel ils auraient pu jouer, et ainsi un temps qui leur aurait permis de cheminer dans leur jeu et leurs apprentissages :

Le temps d'écran est très présent dans la vie des enfants. Donc, tout ce temps d'écran, c'est un temps de jeu en moins chez les enfants, surtout d'âge préscolaire. Quand on est

enfant, passer une heure devant un écran, c'est un enfant qui aurait pu jouer pendant une heure.

En outre, l'experte 3 ajoute qu'avec la technologie, un des enjeux majeurs est l'aspect relationnel. En effet, elle mentionne que, lorsque les enfants jouent avec des appareils technologiques, ils n'ont pas de réelles interactions et cela pourrait grandement nuire à leur développement socioaffectif :

[...] si l'enfant joue à un jeu sur un ordinateur, ce n'est pas la même chose que s'il joue avec une personne. Parce que cette interaction entre les personnes est vraiment importante. Ça les aide à la régulation des émotions, ce qui est important. Puis, j'ai vu aujourd'hui dans le journal, un article qui disait que, pour calmer un bébé, on leur donne le cellulaire, et cela semble associé à un problème de régulation d'émotions parce que la machine ne te dit pas "calme-toi, ce n'est pas grave".

C'est donc en ce sens que la technologie peut parfois nuire au développement du jeu chez les enfants lorsqu'elle n'est pas utilisée adéquatement.

En somme, les principaux défis du développement du jeu chez les enfants incluent la formation des enseignants, le manque de ressources, l'impact de la technologie, ainsi que les pressions sociales et académiques. Les experts soulignent l'importance de préserver les périodes de jeu malgré ces obstacles. Ces constats soulignent la nécessité d'une meilleure intégration du jeu pour favoriser le développement des enfants.

6. Discussion

Dans la présente section, les résultats obtenus seront analysés, puis mis en perspective avec la littérature existante ainsi que le cadre théorique du jeu. En effet, selon les experts sollicités dans cet essai, le jeu est inévitablement un concept qui doit être inclus dans les temps

de classe au préscolaire, car il constitue le principal moteur du développement des enfants. Toutefois, ces experts reconnaissent l'existence de divers enjeux, tels que le manque de connaissances sur le jeu, les pressions exercées sur les enseignants et le manque de ressources, qui compliquent son intégration en classe. Ils estiment néanmoins qu'il est possible d'accroître la présence du jeu en milieu scolaire et proposent plusieurs pistes de solutions en ce sens. Les implications de ce projet pour la pratique en ergothérapie et pour la recherche seront également abordées en détail. Finalement, les forces et les limites de ce projet seront discutées.

6.1 Retour sur l'objectif de l'essai

Tout d'abord, l'objectif principal de cet essai, qui consistait à recueillir le point de vue d'experts en enfance sur l'intégration du jeu dans les classes de préscolaire, a été atteint. Les entrevues semi-structurées menées auprès des quatre experts ont permis de récolter leurs opinions sur l'intégration actuelle du jeu, ses impacts sur le développement des enfants et la place qu'il devrait occuper dans le programme préscolaire. Ainsi, les informations obtenues viennent appuyer les données existantes dans la littérature.

6.2 L'importance du jeu dans les classes de préscolaire

Similairement à ce qui est mentionné dans la littérature scientifique et les orientations ministérielles (Association canadienne de santé publique, 2019; Ferland, 2003; Hewes, s. d.; Ray-Kaeser et Lynch, 2017; ministère de l'Éducation, 2021; ministère de l'Éducation, s. d.), les experts affirment que le jeu est une occupation qui permet l'acquisition de compétences dans l'ensemble des sphères de développement des enfants. Afin que cela soit possible, les experts soulignent l'importance d'un environnement physique, social et institutionnel favorable offrant aux enfants la possibilité de jouer. Comme les enfants passent la majeure partie de leur temps à

l'école, ils prônent l'intégration du jeu dans les milieux scolaires, plus particulièrement au préscolaire.

Néanmoins, les experts rapportent que les enseignants rencontrent plusieurs enjeux quant à l'intégration du jeu dans leur classe en raison de multiples facteurs. Les ressources disponibles, la pression exercée sur ceux-ci, la formation des enseignants de préscolaire ainsi que le manque de soutien sont des exemples de facteurs pouvant nuire à l'inclusion du jeu dans les classes. Ce constat est cohérent avec la littérature scientifique (Larivée et al., 2013; Miller et Almon, 2009; ministère de l'Éducation, 2021; Paterson, 2020; Pyle et al., 2018; Pyle et al., 2020; Russell, 2011; Whitlock et al., 2023).

En effet, plusieurs auteurs rapportent que les attitudes et les croyances des enseignants constituent l'un des principaux enjeux limitant l'intégration du jeu dans les classes de préscolaire, puisque cela affecte directement leur manière d'enseigner ainsi que la quantité de temps qui est accordé au jeu (Pyle et al., 2018). En ce sens, Larivée et ses collaborateurs (2013), Pyle et ses collaborateurs (2020) ainsi que Paterson (2020) rapportent que la compréhension partielle du jeu affecte la qualité et la quantité des temps de jeu offerts aux enfants au préscolaire, puisque certains enseignants ne perçoivent pas les bienfaits du jeu d'une part et qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure d'utiliser le jeu sous ses différentes formes d'une autre part. Donc, la présence de différentes perceptions et croyances auprès des enseignants impacte considérablement l'utilisation qu'ils en font au quotidien. Miller et Almon (2009), Pyle et ses collaborateurs (2020) ainsi que Whitlock et ses collaborateurs (2023) enchérissent ce point en mentionnant que les difficultés éprouvées par les enseignants à expliquer la relation entre le jeu et le développement des enfants affectent leurs attitudes à l'égard de l'utilisation du jeu. Par exemple, les experts ont fait ressortir que l'attitude des enseignants et des écoles face à la prise

de risque est moins tolérée dans la société actuelle. Il devient donc difficile de permettre aux enfants de tester leurs limites et de progresser dans leur développement lorsqu'ils ne prennent aucun risque et qu'ils ne sont pas amenés dans leur zone proximale de développement. Ce constat a été avancé par d'autres auteurs dans la littérature scientifique (Miller et Almon, 2009; Whitlock et al., 2023). Par exemple, Miller et Almon (2009) affirment que les environnements dans lesquels les enfants se développent sont généralement conçus pour ne comporter aucun risque. De cette façon, les enfants ont peu de chances d'évaluer les risques en analysant la situation et de fixer leurs propres limites. Cela ne permet donc pas de favoriser le développement de plusieurs habiletés selon les différentes situations qui pourraient être vécues par les enfants.

En ce qui concerne les enjeux reliés au manque de ressources, notamment le manque de matériel, de temps et d'espace, les experts et la littérature soulignent que le manque de soutien de la part de l'équipe école en est l'une des principales causes. En effet, la littérature rapporte que ce manque de soutien lié à une incompréhension du rôle et des bénéfices du jeu de la part de l'équipe entourant les enseignants diminue généralement les ressources qui sont accordées aux enseignants pour les périodes de jeu (Miller et Almon, 2009; Pyle et al., 2020; Whitlock et al., 2023).

De ce fait, les experts consultés avancent qu'étant donné les obstacles liés à l'utilisation du jeu en classe, il est d'autant plus crucial que les enseignants ainsi que les équipes écoles possèdent des connaissances rigoureuses concernant le jeu. Pour ce faire, les enseignants auraient besoin de plus de formation à ce sujet. C'est en ce sens que les entrevues menées avec les experts ont permis de confirmer et de préciser certains aspects de la définition du jeu pouvant aider davantage à comprendre les notions de base de ce concept complexe.

D'une part, la littérature et les experts affirment que le jeu doit absolument être composé de plaisir, car c'est cette composante qui permet aux enfants de tester leurs limites et de relever des défis tout en respectant leurs intérêts et en favorisant leur motivation (Caillois, 1967; Ferland, 1994). Le jeu offre aux enfants l'opportunité d'expérimenter de nouvelles choses et de faire face à des échecs dans un environnement sans répercussions dans leur quotidien, où aucune finalité n'est attendue. De plus, les experts affirment que le jeu est un besoin fondamental chez les enfants et qu'il est très important de le respecter afin qu'ils soient prédisposés à réaliser des apprentissages plus formels le temps venu. Leur témoignage permet d'ajouter qu'il est également nécessaire de bien respecter la notion de juste défi chez les enfants afin de s'assurer que les jeux dont les enfants font usage correspondent bien à leur zone proximale de développement. C'est en effet ce que Miller et Almon (2009) appuient lorsqu'ils mentionnent qu'à ce jour, plusieurs apprentissages réalisés dans les classes de préscolaire ne sont pas adaptés au stade de développement des enfants de maternelle. Pour sa part, Ferland (2003) ajoute que cela rend les enfants plus fatigables, irritables et désintéressés, ne les positionnant pas dans une bonne posture d'apprenant. Ainsi, pour favoriser leur développement ainsi que leurs apprentissages, différents types de jeu, différents types d'accompagnement et des environnements stimulants doivent leur être offerts et disponibles au quotidien afin de favoriser leur participation dans leur temps de jeu. C'est en effet ce que la littérature et les experts inclus dans cet essai affirment lorsqu'ils rapportent différents contextes, différentes formes et différentes fonctions dont on peut intégrer le jeu. En ce sens, le rôle de l'ergothérapeute peut pertinemment être un élément facilitateur dans la mise en place de solutions. D'une autre part, les ergothérapeutes sont des professionnels particulièrement bien positionnés pour promouvoir le jeu au sein de l'équipe-école étant donné leur expertise en matière de développement de l'enfant et de jeu. De plus, en fournissant

davantage de soutien et d'accompagnement aux enseignants constituerait un atout majeur pour faciliter l'intégration du jeu dans les classes de préscolaire.

Enfin, les différentes opinions des experts recueillies dans le cadre de ce projet confirment et enrichissent le portrait actuel de l'utilisation du jeu dans les classes de préscolaire, tel que décrit dans la littérature, ainsi que les différents éléments pouvant influencer son utilisation. Étant donné que les données recueillies auprès des experts transmettent un message déjà largement présent dans la littérature, il est étonnant de constater que peu de changements ont été observés concernant l'utilisation du jeu dans les classes de préscolaire au Québec. Cette convergence des données permet ainsi de renforcer et de valider la nécessité de promouvoir l'usage du jeu en milieu préscolaire, tout en soulignant les divers obstacles à surmonter dans une première approche.

6.3 Retombées du projet de recherche

6.3.1 Implications pour la recherche

Ce projet de maîtrise vise, d'une part, à sensibiliser les lecteurs à l'importance d'intégrer le jeu dans les classes de préscolaire, et d'autre part, à mettre en lumière le constat selon lequel la littérature et les experts en enfance partagent une compréhension commune des enjeux actuels liés à l'inclusion du jeu en contexte scolaire (Larivée et al., 2013; Miller et Almon, 2009; ministère de l'Éducation, 2021; Paterson, 2020; Pyle et al., 2018; Pyle et al., 2020; Russell, 2011; Whitlock et al., 2023). Ainsi, pour les recherches futures, il serait pertinent de faire évoluer les réflexions sur cette problématique en s'orientant vers la résolution des défis rencontrés dans les milieux scolaires. Autrement dit, en ayant une compréhension approfondie des enjeux et de l'ampleur de la problématique, les futurs chercheurs pourront orienter davantage leurs efforts vers l'élaboration de solutions concrètes et adaptées aux réalités vécues dans les écoles. À cette

fin, il pourrait être pertinent d'élargir les perspectives en interrogeant d'autres professionnels du milieu scolaire et de la santé, tels que des membres de la direction, des enseignants de niveaux supérieurs ou encore des orthophonistes.

6.3.2 Implications pour la pratique en ergothérapie et en milieux scolaires

Premièrement, ce projet de maîtrise permet notamment aux ergothérapeutes de mieux cibler les besoins ergothérapeutiques dans les milieux scolaires, en particulier en maternelle cinq ans. En effet, plusieurs experts ont souligné le besoin de soutien des enseignants quant à l'intégration du jeu en classe. Étant des spécialistes de l'occupation, les ergothérapeutes sont particulièrement bien positionnés pour accompagner les enseignants. Ils pourraient efficacement les aider à identifier et à mettre en œuvre des stratégies permettant d'inclure davantage le jeu dans leur quotidien. En outre, les ergothérapeutes pourraient jouer un rôle de formateurs auprès de l'ensemble du personnel scolaire, y compris les enseignants ainsi que toute l'équipe éducative, en soulignant l'importance cruciale du jeu pour le développement des enfants. Cette approche favoriserait grandement l'utilisation du jeu en classe, d'autant plus que la majorité des enseignants ont reçu peu de formation sur le sujet au cours de leurs études universitaires. De plus, adopter ces postures permettrait aux ergothérapeutes de mobiliser leurs compétences en expertise ergothérapeutique, en communication et en collaboration, ainsi qu'en culture, en équité et en justice (ACORE et al., 2021). Cela faciliterait la participation des enfants à des occupations favorisant leur santé et leur bien-être grâce à un partage de connaissances avec les enseignants.

Deuxièmement, à la lumière des résultats obtenus dans cet essai, il a été possible de recenser les différents enjeux rencontrés par les enseignants de maternelle en ce qui concerne l'inclusion du jeu dans les temps de classe. En effet, l'ajout des perspectives des experts en enfance sur cette problématique corrobore les conclusions des articles existants dans la littérature

(Larivée et al., 2013; Miller et Almon, 2009; ministère de l'Éducation, 2021; Paterson, 2020; Pyle et al., 2018; Pyle et al., 2020; Russell, 2011; Whitlock et al., 2023). Ainsi, en comprenant plus précisément l'ampleur de la problématique et les divers enjeux auxquels sont confrontées les écoles, les différents acteurs impliqués dans les milieux scolaires pourront se concentrer davantage sur le développement de solutions concrètes adaptées à ces contextes. Par exemple, ces solutions pourraient inclure des stratégies pédagogiques innovantes, des programmes de formation spécialisés pour les enseignants et le personnel scolaire, ainsi que des recommandations politiques visant à promouvoir l'intégration du jeu non seulement dans l'éducation préscolaire, mais aussi dans le quotidien des enfants. Ces initiatives contribueraient à créer un environnement d'apprentissage plus ludique et stimulant pour les enfants, favorisant ainsi leur développement global.

6.4 Les forces et les limites de l'étude

Il est important de souligner que ce projet comporte certaines limites. Dans un premier temps, une consultation d'expert n'est pas un devis de recherche. En ce sens, le fait d'avoir choisi cette méthode implique un plus haut risque de biais, dont un biais de sélection des experts, un biais d'interprétation ou même, un biais d'autorité, puisque les avantages d'un devis de recherche sont de connaître à l'avance les activités à accomplir dans la recherche pour minimiser les sources potentielles de biais (Fortin et Gagnon, 2022). Par exemple, selon le devis choisi, la façon de choisir l'échantillon, de définir et de mesurer les concepts, d'établir les méthodes de collecte de données est préalablement dictée par le devis. Toutefois, consulter des experts permet de recueillir des informations directement à la source, tout en garantissant la validité des informations obtenues. Néanmoins, il a été essentiel de maintenir un esprit critique face aux informations fournies par les experts, malgré leur statut et leur expérience, afin d'éviter tout biais d'autorité. De plus, l'échantillon d'experts interrogés est petit, ce qui diminue le critère de

transférabilité de l'essai et accentue le risque de biais de sélectivité. Dans une recherche future, il serait donc pertinent d'interroger des professionnels du milieu scolaire et de la santé différents de ceux inclus dans ce projet, tel que des membres de la direction, des enseignants de niveau supérieur ou même des orthophonistes, afin d'obtenir des perspectives différentes concernant l'intégration du jeu dans les classes de maternelle. Cependant, le fait que les quatre experts recrutés aient des profils très diversifiés permet néanmoins d'obtenir un portrait varié de la situation. En effet, un niveau de redondance dans les données recueillies a été atteint, puisque la dernière entrevue passée a permis de confirmer les différents éléments mentionnés dans les précédentes entrevues sans toutefois apporter de nouveaux éléments. De plus, le haut niveau d'expertise des experts consultés dans le domaine du jeu et de l'enfance a également permis de poser des bases solides pour ce projet. La sélection minutieuse des experts impliqués dans cette étude a contribué à atteindre une certaine saturation des données recueillies.

Dans un deuxième temps, puisque les entrevues réalisées auprès des experts ont été administrées par l'étudiante-chercheuse et que l'analyse des résultats a été réalisée par la même personne, cela représente une limite du projet. En effet, il est possible qu'une certaine subjectivité de l'étudiante-chercheuse ait pu se glisser dans certaines sous-questions des entrevues ou même durant le processus d'analyse des données, ce qui entraîne des risques de biais d'interprétation. Toutefois, le même canevas d'entrevue préalablement validé par la directrice de recherche a été utilisé pour l'ensemble des entrevues, limitant ainsi la possibilité d'inclure des formulations subjectives de question. Ainsi, la seule possibilité où l'étudiante-chercheuse aurait pu teinter certaines questions est au niveau des sous-questions. Cependant, afin de valider les informations recueillies, un retour aux experts a été réalisé afin de s'assurer que les verbatims rapportés s'ancrent bien sur la voix de ceux-ci et qu'ils sont omis d'interprétation de la

part de l'étudiante-chercheuse. Cela permet notamment d'augmenter considérablement la rigueur de l'étude.

7. Conclusion

En conclusion, la question de recherche guidant ce projet visait à recenser la perspective des experts en enfance sur l'intégration du jeu dans les classes de préscolaire. À cet effet, c'est par la recherche dans la littérature scientifique et par la participation d'experts qu'il a été possible de répondre à cette question. En effet, des entrevues semi-structurées ont été menées auprès de quatre experts afin de recueillir leurs points de vue sur l'utilisation actuelle du jeu et sur l'usage qui devrait en être fait dans les classes de préscolaire. Les données recueillies mettent principalement en évidence l'importance d'inclure le jeu dans les classes de préscolaire, les différents obstacles nuisant à l'intégration du jeu ainsi que le besoin fulgurant de créer une définition officielle et complète du jeu permettant une compréhension uniforme des différents acteurs utilisant cette modalité au quotidien. Plus précisément, afin de favoriser le développement des enfants au préscolaire, il faut s'assurer de leur donner des opportunités de jouer dans des environnements adaptés à leurs besoins. Pour que cela soit possible, il est essentiel que toute l'équipe œuvrant auprès des enfants en milieu scolaire comprenne la définition complète et détaillée du concept de jeu. En définitive, ce projet avait comme philosophie de sensibiliser tous les acteurs du milieu scolaire à l'importance cruciale du jeu pour le développement global des enfants, tant sur le plan de leur santé physique et mentale que pour leur bien-être émotionnel. Plus particulièrement, pour les lecteurs qui sont des professionnels en soutien scolaire, cet essai offre une opportunité précieuse de stimuler des réflexions approfondies sur les diverses pistes de solutions envisageables pour aborder cette problématique de plus en plus préoccupante dans notre société. En ce sens, envisager des collaborations multidisciplinaires pour approfondir ces réflexions et mettre en œuvre des solutions concrètes pourrait transformer

durablement les pratiques éducatives au préscolaire. Ce projet invite également à questionner plus largement les valeurs de notre société en matière d'éducation et de développement de l'enfant, en plaçant le jeu au cœur d'une vision pédagogique qui privilégie l'épanouissement global des enfants.

Annexe A
Déroulement des entrevues

* Présentations

* Rappeler le but principal du projet

* Consentement

* Rappeler que la rencontre devrait durer environ 30-45 minutes.

* Rappeler qu'ils peuvent demander une pause n'importe quand.

* Rappeler que l'on va enregistrer

Débuter l'enregistrement

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE (6 questions)

Nom fictif du participant :

Question A : Quel est votre genre identifié ?

Question B : Quel est votre âge ?

Question C : Quelle est votre profession actuelle ?

Question D : Quelle est la moyenne d'âge de votre principale clientèle ?

Question E : Combien d'années d'expérience avez-vous à ce jour ?

Question F : Dans quelle région du Québec travaillez-vous ?

ENTREVUE

Question 1 : Décrivez-moi votre conception du jeu. (Définition)

Question 2 : Selon vous, quelles sont les différences entre le jeu et les apprentissages ?

Question 3 : Quels sont les bénéfices de jouer pour les enfants de cinq ans au niveau de leur développement?

Question 4 : Que pensez-vous de l'importance accordée au jeu dans notre société en lien avec les enfants?

Question 5 : Parlez-moi de vos expériences professionnelles en lien avec le jeu et les enfants de cinq ans.

Question 6 : À votre avis, qu'est-ce qui facilite l'intégration du jeu dans les classes de maternelle?

À l'inverse, quels sont les obstacles à l'intégration du jeu dans les classes de maternelle, selon vous ?

Question 7 : Selon votre expertise, dans un monde idéal, quelle devrait être la place du jeu dans le programme de la maternelle cinq ans ?

Est-ce que des modifications sont nécessaires à apporter dans le programme d'éducation de la maternelle en lien avec le jeu ? Si oui, lesquelles ?

Question 8 : À votre avis quels professionnels ou acteurs clés doivent être impliqués dans la mise en place de ces stratégies ?

Que pensez-vous du rôle de l'ergothérapeute dans ce contexte ?

Question 9 (optionnelle) : Selon vous, quelles seraient les étapes prioritaires à mettre en place afin de favoriser l'utilisation du jeu avec les enfants de cinq ans ?

**Remerciements*

**Récupérer l'enregistrement*

Références

- ACORE, ACPUE et ACE. (2021). *Référentiel de compétences pour les ergothérapeutes au Canada*. https://acotro-acore.org/sites/default/files/uploads/ot_competency_document_fr_hires.pdf
- Association canadienne de santé publique. (2019). *Qu'est-ce que le jeu?* <https://www.cpha.ca/fr/quest-ce-que-le-jeu#:~:text=Le%20jeu%20est%20le%20travail,droits%20de%20l'enfant1>.
- Association Canadienne des Ergothérapeute. (1997). *Promouvoir l'occupation : une perspective de l'ergothérapie*. Ottawa.
- American Occupational Therapy Association. (2008). Occupational Therapy practice framework: Domain and process. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 625-683.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Paris : Gallimard. ISBN 978-2-07-032672-3.
- Ferland, F. (1994). *Le modèle ludique: le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie*. Presses de l'Université de Montréal.
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (3^e éd.). Les presses de l'Université de Montréal.
- Fesseha, E. et Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Fortin, M-F. & Gagnon, J (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.

- Genvo, S. (2019). *Penser la formation et les évolutions du jeu sur support numérique* [mémoire, Université de Lorraine]. Sciences de l'information et de la communication.
https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02169832v1/file/HDR_SG_t1.pdf
- Hewes, J. (s. d.) *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*. Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Institut de la statistique du Québec. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Jenson, J. & Saint-Martin, D. (2006). Building blocks for a new social architecture: The LEGO paradigm of an active society. *Policy & Politics*, 34(3), 429–451.
- Jensen, H., Pyle, A., Alaca, B. et Fesseha, E. (2021). Playing with a goal in mind: exploring the enactment of guided play in Canadian and South African early years classrooms. *Early Years*, 41(5), 491-505. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1619670>
- Kershaw, P., Warburton, B., Anderson, L., Hertzman, C., Irwin, L. G. et Forer, B. (2010). Les coûts économiques de la vulnérabilité précoce au Canada. *Canadian Journal of Public Health : A Publication of The Canadian Public Health Association*, 101(3), S8-S13.
<https://doi.org/10.1007/BF03403975>
- Klein, N. et Beach, P. (2023). Play-Based Learning in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(2), 59-61.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2146957>

Larivée, S. J., Bédard, J., Larose, F., Terisse B. (2013). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. *Savoirs sans frontières*, 81-92.

Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *The Education Digest*, 75, 42-45.

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2016). Politique gouvernementale de prévention en santé : un projet d'envergure pour améliorer la santé et la qualité de vie de la population. Gouvernement du Québec.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-297-08W.pdf>

Ministère de l'Éducation. (s. d.). *Accompagner et soutenir l'enfant dans le jeu libre*.
Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Accompagner-soutenir-_jeu-libre-prescolaire.pdf

Ministère de l'éducation. (2016). Programme de la maternelle et du jardin d'enfants.
Gouvernement de l'Ontario.
https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_french_aoda_web_july28.pdf

Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et*

motrices à la maternelle. Institut de la statistique du Québec.

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2076717>

Parazelli, M. (2020). Du développement de l'enfant à son « développement optimal »: Regard critique sur les enjeux politiques des programmes de prévention précoce au Québec. Dans Pierre Suesser éd., *Parentalité, développement, apprentissages: Le dialogue des disciplines autour du jeune enfant* (p. 231-259). Toulouse: Érès.

<https://doi.org/10.3917/eres.suess.2020.01.0231>

Paterson, A. (2020). The Play Paradox: A Systematic Literature Review of Play-Based Pedagogy Applied in the Classroom. *Educational & Child Psychology*, 37(4), 96-114.

Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant* (6e éd.). Paris: Delachaux et Niestlé.

Pyle, A. et Bigelow, A. (2015). Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.

<https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>

Pyle, A. et Danniels, E. (2017). 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*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Pyle, A., Prioletta, J. et Poliszczuk, D. (2018). The Play-Literacy Interface in Full-day Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 117-127.

<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0852-z>

Pyle, A., Pyle, M. A., Prioletta, J. et Alaca, B. (2020). Portrayals of Play-Based Learning: Misalignments among Public Discourse, Classroom Realities, and Research. *American Journal of Play*, 13(1), 53-86.

- Ray-Kaeser, S., Lynch, H. (2017). Enrichir nos points de vue sur le jeu : de l'activité ludique au jeu pour le plaisir de jouer. *ErgOTHérapies*, 65, 27-32.
- Reilly, M. (1974). *Play as Exploratory Learning: Studies of Curiosity Behavior*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rigby, P. & Huggins, L. (2003). Enabling Young Children to Play by Creating Supportive Play Environments. Dans L. Letts, P. Rigby, & D. Stewart (dir.), *Using environments to enable occupational performance* (p.153-174). Slack.
- Ritonga, D. A., Damanik, S., Damanik, S. A., Suprayitno, & Priyambada, G. (2022). *Development of Learning Variations to Improve Basic Jumping Skills and Play Approaches of Elementary School Students*. (vol. 10(2)). *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*.
- Russell, J. L. (2011). From Child's Garden to Academic Press: The Role of Shifting Institutional Logics in Redefining Kindergarten Education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236-267. <https://doi.org/10.3102/0002831210372135>
- Sauvé, L., Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89–107.
<https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Whitlock, B., Eivers, A. et Walker, S. (2023). The state of play-based learning in Queensland schools. *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(3), 247-262.
<https://doi.org/10.1177/18369391231159672>

Winthrop, R., Ziegler, L., Handa, R., Fakoya, F. (2019). How Playful Learning Can Help Leapfrog Progress in Education. *Center for Universal Education at The Brookings Institution* 14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597321.pdf>