

PIVABAY / SMENGEISRUUD



Il ne faut
jamais oublier
que jouer
est une thérapie
en soi

Winnicott,
1975

L'URGENCE DE JOUER

Krasimira Marinova
Professeure titulaire,
Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue

Christian Dumais
Professeur titulaire,
Université du Québec
à Trois-Rivières

Roxane Drainville
Doctorante en éducation et chargée de cours,
Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue

Dans les prochains jours, voire les prochaines semaines, et pour une période indéterminée, l'éducation préscolaire sera complètement transformée en raison de la pandémie de COVID-19. Des mesures sanitaires devront être respectées et les enseignantes devront composer avec une nouvelle réalité. Dans un tel contexte, comment est-il possible de faire jouer les enfants? Ce texte, en plus de rappeler l'importance du jeu en temps de crise, propose des activités concrètes pour répondre à cette question.



AÉPQ
Association d'éducation préscolaire
du Québec

Revuepréscolaire
Hors série

L'importance de maintenir le jeu en temps de crise

Lorsque les drames sociaux ou naturels frappent les pays, les enfants ne sont malheureusement pas épargnés, et ce, malgré la volonté des adultes de les protéger. Des conversations d'adultes subrepticement entendues, des images éprouvantes incidemment vues à la télévision et l'anxiété des parents ressentie ont probablement affecté plusieurs enfants ces dernières semaines. Au moment où la société a été appelée à se confiner, les enfants ont vu leur vie chamboulée : d'un jour à l'autre, l'école a été fermée, les amis ont disparu, leur enseignante n'était plus proche pour les soutenir et les guider, et ils ont dû se confiner à la maison. Si pour certains ce fut un moment vécu positivement avec leurs parents ainsi que leurs frères et sœurs, d'autres ont vécu des moments d'instabilité et d'insécurité. À leur retour à l'école, les enfants seront confrontés à un milieu physique transformé et ils auront à respecter des exigences nouvelles allant souvent à l'encontre de leurs habitudes et routines. Les enfants devront donc déployer de grands efforts d'adaptation pour s'approprier un milieu transformé et s'habituer au nouveau quotidien scolaire. Rappelons que s'adapter à des changements importants ou à des responsabilités trop lourdes occasionne une surcharge émotive pouvant générer un stress (Elkind, 1983). Face à ce danger, il est important de reconnaître le jeu comme un puissant antidote au stress, comme une soupape de sécurité (Elkind, 1983). Des études cliniques menées auprès des enfants anxieux ont démontré que ceux qui ont été autorisés à s'engager dans un jeu symbolique présentaient un niveau d'anxiété plus faible que ceux qui n'étaient pas autorisés à jouer (Barnett et Storm, 1981). De plus, un lien entre la privation du jeu et l'augmentation du stress et de problèmes de santé chez les enfants a été observé (Miller et Almon, 2009). Des recherches réalisées dans le cadre d'activités médico-psychologiques d'urgence et des projets humanitaires menés auprès d'enfants

Les enfants devront donc déployer de grands efforts d'adaptation pour s'approprier un milieu transformé et s'habituer au nouveau quotidien scolaire. Rappelons que s'adapter à des changements importants ou à des responsabilités trop lourdes occasionne une surcharge émotive pouvant générer un stress. Face à ce danger, il est important de reconnaître le jeu comme un puissant antidote au stress, comme une soupape de sécurité.

ayant été confrontés à des événements traumatiques de natures différentes (guerres, migration, catastrophes naturelles, drames communautaires, abandon parental, violence, maladies graves) ont permis de constater le rôle inestimable du jeu pour la résilience de l'enfant ainsi que sa force salvatrice et ses bienfaits pour le bien-être psychologique de l'enfant (Lindquist, 1985; MacMillan, Ohan, Cherian et Mutch, 2015; Schottelkorb, Doumas et Garcia, 2012). L'urgence sanitaire causée par la pandémie que nous vivons actuellement est une situation imprégnée d'inconnu. Nous ne pouvons donc pas encore savoir dans quelle mesure les enfants en seront affectés. Toutefois, plusieurs éléments de la situation étant anxiogènes, il importe de se préoccuper du jeu non seulement comme moyen d'apprentissage, mais aussi et avant tout comme antidote au stress. Nous invitons donc les enseignantes à proclamer une urgence pédagogique : faire vivre le jeu dans la salle de classe et permettre aux enfants de jouer, et ce, dans le contexte des mesures sanitaires, un contexte qui n'est pas des plus propices au jeu et aux activités spontanées. D'ailleurs, comme nous l'apprend Winnicott (1975), « faire le nécessaire pour que les enfants soient capables de jouer, c'est une psychothérapie qui a une application immédiate et universelle » (p. 14).

Les mesures sanitaires et le maintien du jeu dans les classes

Dans le contexte actuel de la crise liée à la pandémie de COVID-19, le gouvernement a annoncé la réouverture des écoles et le retour en classe facultatif des enfants. Ainsi, des mesures sanitaires doivent être prises par le système scolaire afin de limiter la propagation du virus (Gouvernement du Québec, 2020). Parmi elles, certaines pourraient affecter la façon dont le jeu est habituellement organisé dans les classes d'éducation préscolaire :

- Le nombre d'enfants par groupe, le ratio enfants-enseignant et l'organisation physique des locaux doivent tenir compte de la nécessité de respecter la norme de distanciation physique de 2 mètres en tout temps;
- Le partage d'objets (crayons, jouets, cahiers, vaisselle, ustensiles, etc.) est à éviter au maximum entre les personnes;
- Les objets qui sont partagés par plusieurs élèves sont nettoyés entre chaque utilisation;
- L'accès aux modules de jeux est interdit.

Dans ces circonstances, nous proposons quelques activités concrètes qui permettront de respecter les mesures sanitaires tout en maintenant la période quotidienne de jeu symbolique en classe.

Nous ne pouvons donc pas encore savoir dans quelle mesure les enfants en seront affectés. Toutefois, plusieurs éléments de la situation étant anxiogènes, il importe de se préoccuper du jeu non seulement comme moyen d'apprentissage, mais aussi et avant tout comme antidote au stress.

Maintenir le jeu en classe

Le jeu symbolique, l'activité maîtresse à l'éducation préscolaire, peut prendre deux formes : le jeu d'imitation (aussi appelé le jeu de rôle ou le jeu de faire semblant) et le jeu de fiction (aussi appelé jeu de mise en scène). Dans le jeu d'imitation, l'enfant reproduit la réalité en interprétant un personnage (maman, papa, superhéros, épicier, etc.). Dans le jeu de fiction, l'enfant agit plutôt comme un metteur en scène qui réalise un scénario en donnant vie à des figurines qu'il manipule (Playmobil, Barbie, superhéros, animaux, etc.) (Marinova, 2016; Périno, 2017). Dans ces deux formes du jeu symbolique, il est question d'une création originale de la part de l'enfant, inspirée par la vie et réinterprétée grâce à son imagination.

1 Le jeu de fiction

Le jeu de fiction se prête bien aux contraintes liées aux mesures sanitaires qui s'imposent puisqu'il se réalise en étant assis ou à genoux (Périno, 2017). Qu'il soit mis en pratique seul ou à plusieurs, il a plusieurs bénéfices pour les enfants. Selon Deneault et Beauregard (2016), lorsqu'il joue seul, « en maîtrisant l'action du jeu du début à la fin sans négociation avec les autres et en choisissant librement son matériel, l'enfant peut apprivoiser les contraintes inhérentes à sa vie personnelle et exprimer les émotions fortes qu'elles suscitent » (p. 21). Cette forme de jeu permet une grande flexibilité qui favorise l'expression de soi et le développement affectif (Périno, 2017). De plus, lorsque l'enfant joue seul, il a tendance à s'expliquer à lui-même à voix haute ce qu'il fait ou bien il fait parler ses personnages, ce qui favorise le développement du langage (Périno, 2017). Lorsqu'il est réalisé collectivement, le jeu de fiction favorise aussi le développement langagier puisque les gestes, nécessaires dans le jeu symbolique d'imitation, sont remplacés par des explications orales entre les joueurs (Périno, 2017). Ainsi, « le niveau de complexité s'élève pour en arriver à un enchevêtrement de rôles, d'émotions, de directives et d'expressions verbales parmi lesquels les joueurs naviguent avec aisance et célérité » (Périno, 2017, p. 181).



Comment faire en contexte de pandémie?

Pour mettre en place le jeu de fiction individuel dans sa classe, l'enseignante peut préparer des bacs personnels thématiques. Pour cette forme de jeu, les enfants ont besoin de matériel « organisateur de jeu » (matériel qui constitue le décor), de figurines et d'accessoires (Périno, 2017). Les bacs doivent ainsi contenir des objets qui répondent à ces trois catégories. Pour éviter de passer un temps considérable à désinfecter le matériel après chaque utilisation, il est suggéré de privilégier du matériel flexible pouvant servir à plus d'un thème (p. ex. on peut laisser dans le bac d'un enfant des feuilles de carton, une boîte de papiers-mouchoirs, des blocs de bois ou des blocs LEGO qui pourront servir pour plusieurs thèmes et faire seulement une rotation des figurines dans les bacs au fil des jours). Voici trois exemples de bacs :

Bac 1 . La mission du chevalier



Matériel organisateur de jeu

- Trois seaux de différents formats (château/tour)
- Illustration d'une forêt (forêt)
- Bac (grotte, château)

Figurines

- Un personnage (chevalier)
- Un cheval
- Deux monstres (dragon et serpent)

Accessoires

- Échelle (pont, échelle, arbre)
- Blocs LEGO (pont, mur de pierres)



PEVELS / COTTONBRO

Bac 2 . Les pompiers



Matériel organisateur de jeu

Boîte de papiers-mouchoirs (caserne, édifice)

Bac de plastique (caserne, édifice)

Blocs de bois (maisons)

Figurines

Trois personnages (pompier et résidents)

Accessoires

Camions de pompiers

Feuilles de carton (feu/eau)

Bac 3 . La ferme



Matériel organisateur de jeu

Ferme

Bac de plastique (maison du fermier)

Figurines

Un personnage (fermier)

Quatre animaux (vache, poule, mouton, cheval)

Accessoires

Blocs de bois (végétation, foin, clôture)

Tracteur

Clôtures



Pour réaliser un jeu de fiction collectif en classe tout en évitant les contacts rapprochés entre les joueurs et le partage du matériel, l'enseignante peut proposer un jeu en grand groupe ou en sous-groupes. Pour ce faire, elle invite les enfants à collaborer à l'élaboration d'un scénario commun. Il demeure important d'être à l'écoute des intérêts des enfants pour choisir le thème de ce jeu (Périno, 2017). Voici comment une enseignante pourrait procéder :

Mise en situation

L'hôpital, un jeu de fiction en grand groupe



Dans le contexte de la pandémie, l'enseignante propose aux enfants de jouer à l'hôpital. Un peu à la manière de la création d'une histoire collective, elle invite les enfants à partager leurs idées au sujet du déroulement du scénario :

Les enfants proposent qu'il y ait deux médecins, quatre infirmières et des patients. Les enfants suggèrent que les médecins et les infirmières aient beaucoup de patients malades. L'enseignante propose de trouver une solution à cette péripétie. Un enfant lance l'idée qu'une fée (ou une scientifique) invente un remède pour soigner les malades, mais qu'elle habite très loin dans une autre ville. Un autre enfant suggère alors qu'un aventurier aille à la quête du remède et revienne le donner aux médecins et aux infirmières pour soigner tout le monde.

Une fois les grandes lignes du scénario établies, l'enseignante demande aux enfants de quoi ils auront besoin pour réaliser ce jeu. Les enfants proposent alors des objets de la classe qui pourront servir :

Matériel organisateur de jeu

- Dessus d'une table pour l'hôpital, avec des bacs de plastique pour les chambres des malades et des blocs en bois pour leurs lits
- Dessus d'une autre table pour l'autre ville
- Maison de poupée (ou ferme) pour la maison de la fée (ou de la scientifique)

Figurines

- Des médecins (figurines de superhéros)
- Des infirmières (figurines de Polly Pocket)
- Des patients (personnages LEGO et Playmobil)
- Un aventurier (figurine d'un cow-boy)
- Une fée/une scientifique (une poupée Barbie)

Accessoires

- Vêtements de fée pour la poupée Barbie
- Blocs en bois pour les lits des malades
- Des pots de pilules vides (ou autres petits contenants)

L'enseignante va chercher le matériel requis et le dispose à la vue de tous les enfants. Une fois le décor installé et les figurines choisies, il est temps de donner vie au scénario préalablement élaboré. Des enfants sont désignés pour interpréter certains personnages, c'est-à-dire leur donner la parole. L'enseignante joue quant à elle le rôle de la narratrice. De nouvelles négociations du scénario peuvent survenir au cours du jeu. Ainsi, les enfants restent assis à leur place pendant que l'enseignante fait la narration de l'histoire et manipule les figurines dans le décor. Après quelques fois, l'enseignante peut proposer aux enfants de désigner l'un des leurs pour s'occuper de la mise en place du décor et de la manipulation des figurines, ce qui permettra de maintenir la négociation qui est un élément important du jeu.

Le jeu de fiction se prête bien aux contraintes liées aux mesures sanitaires qui s'imposent puisqu'il se réalise en étant assis ou à genoux. Qu'il soit mis en pratique seul ou à plusieurs, il a plusieurs bénéfices pour les enfants.

Ce jeu peut être stimulé au préalable par la lecture d'albums et de documentaires sur un thème qui intéresse les enfants. Ainsi, cela leur procurera de nombreuses idées pour créer le scénario de jeu. De plus, précisons que si l'accès à du matériel (figurines, accessoires, etc.) est difficile, simplement à partir de bouts de papier ou d'objets qui les entourent, les enfants peuvent créer des personnages en utilisant la substitution (p. ex. un crayon devient un médecin) et inventer un scénario.





PEXELS / ANNA SHVETS

2 La substitution, un élément clé du jeu symbolique

Le jeu symbolique tient son nom du fait qu'il permet aux enfants de développer la fonction symbolique, c'est-à-dire la capacité «de faire semblant que des objets, des actions, des mots et des personnes représentent autre chose que ce qu'ils sont en réalité» (Bodrova et Leong, 2012, p. 186). La fonction symbolique se développe notamment par la substitution.



Comment faire en contexte de pandémie?

L'objet magique

Pour favoriser la substitution, l'enseignante peut présenter un objet aux enfants et leur demander de le transformer «dans leur tête» en un autre objet. Il peut s'agir d'un objet inconnu ou brisé (p. ex. un disque vinyle 45 tours ou une partie d'un aspirateur), ou encore d'un objet connu (p. ex. un foulard). Pour ce faire, l'enseignante ferme les yeux et dit : «Abracadabra, je

transforme ce foulard en vagues de la mer.» Au même moment, elle reproduit avec les bras les mouvements de vagues de la mer. Ensuite, les enfants à tour de rôle transforment l'objet en lui donnant une nouvelle signification, nomment cette nouvelle signification et imitent les mouvements (comme s'ils utilisaient le nouvel objet imaginé). Lorsque les enfants ont bien acquis le principe de substitution, une nouvelle version du jeu peut être proposée : l'enfant qui transforme l'objet ne dit pas en quoi il l'a transformé, mais imite les mouvements ou les bruits que fait cet objet. Les autres enfants doivent deviner en quoi il l'a transformé.

Les objets pourront prendre une multitude de significations et amèneront les enfants à développer la fonction symbolique. Cette activité peut très bien se faire à distance sans que les enfants aient besoin de manipuler l'objet. De plus, l'activité permet aux enfants d'accomplir différents mouvements répondant ainsi à leur besoin de bouger.

Des livres pour substituer

Pour sensibiliser les enfants à la substitution, la littérature jeunesse peut être utilisée. «La manière de procéder est très simple. Il s'agit de faire la lecture d'un livre avec les enfants et de démontrer comment un ou des personnages utilisent la substitution» (Soucy et Dumais, sous presse). Par exemple, dans le livre «Pas-du-tout-un-carton!» de Portis (2011), un personnage transforme une simple boîte de carton en montagne, en voiture, en avion, etc. L'enseignante pourrait prendre l'objet substitué dans le livre et demander aux enfants de trouver d'autres façons de le substituer.



Dans le cadre d'une recherche menée à la maternelle 4 ans et 5 ans, des enseignantes et des chercheurs ont constitué une liste d'albums qui permettent de travailler la substitution avec les enfants (Dumais et Soucy, 2020). Il est possible d'avoir accès à cette liste en consultant ce lien.



3 Le jeu symbolique d'imitation est encore possible

Le jeu symbolique d'imitation se reconnaît par le passage de l'enfant dans un monde imaginaire, par le droit de décision de chaque joueur, par les règles de conduite induites par les rôles et la situation imaginaire, ainsi que par la frivolité et l'imprévisibilité de cette activité (Brougère, 1997; Marinova, 2014). Il est l'activité maîtresse à l'âge préscolaire et joue un rôle déterminant dans le développement global de l'enfant. Il implique généralement la manipulation de jouets et d'objets substitués ainsi que des interactions sociales entre les enfants au sein de scénarios joués, et ce, dans un contexte de proximité physique. Cependant, dans le contexte actuel de pandémie, les aires dédiées à cette forme de jeu ne sont plus accessibles dans plusieurs milieux, car elles s'opposent entre autres aux normes de distanciation prescrites. Mais tout n'est pas perdu. En effet, rappelons que le jeu symbolique est avant tout un état d'esprit. Il peut donc avoir lieu hors des aires qui y sont dédiées tout en respectant les mesures sanitaires.



Comment faire en contexte de pandémie?

Bien entendu, les enfants ne pourront pas jouer comme ils le faisaient auparavant, c'est-à-dire dans les aires de jeu dédiées à cette activité. De plus, il est compréhensible qu'ils ne puissent disposer de tout le matériel de jeu souhaité tel que des costumes et des accessoires. Néanmoins, dans de nouvelles conditions, le jeu symbolique d'imitation demeure possible. En voici quelques exemples sous forme de mises en situation :

En effet, rappelons que le jeu symbolique est avant tout un état d'esprit. Il peut donc avoir lieu hors des aires qui y sont dédiées tout en respectant les mesures sanitaires.

Mise en situation

La course automobile, un jeu réalisé individuellement



Les enfants disposent d'une période d'occupation libre. Un garçon qui a l'habitude de jouer seul chez lui profite de ce temps personnel pour se livrer à un jeu symbolique d'imitation. Il s'installe sur une chaise en faisant semblant d'enfiler un casque. Il fait semblant de tourner la clé et produit le son d'un moteur d'automobile. Il se parle à lui-même : « Le pilote est prêt pour le départ. Les autres voitures de course se placent sur la piste. Vroom Vroom. » Et, ensuite, il s' imagine s'élançer sur la piste de course à bord de son bolide. Il tient un volant imaginaire, appuie sur une pédale fictive et produit les sons de sa voiture de course selon sa vitesse et ses manœuvres. Il imagine dépasser ses adversaires, mais un terrible dérapage survient : « La voiture devant moi a fait un accident et je fonce droit sur elle. Je passe à côté, mais d'autres conducteurs lui foncent dedans. » Et, ainsi de suite, l'enfant imagine le déroulement de sa course jusqu'à ce qu'il remporte la victoire!

Mise en situation

Le restaurant, un jeu réalisé en dyade



Sara et Béatrice désirent jouer au restaurant. Pendant la période d'occupation libre, elles sont assises l'une en face de l'autre (une distance de deux mètres les sépare). Sara joue d'abord le rôle de la cliente, puis ce sera le tour de Béatrice. Sara dit à son amie: «Je viens d'entrer dans le restaurant et je m'assoie à une table.» Elle prend une feuille de papier et fait semblant de consulter le menu (le menu peut aussi être remplacé par «rien» si l'enfant fait semblant de tenir quelque chose entre ses mains et de tourner des pages). Béatrice lui répond : «On va dire que je t'apporte un verre d'eau. Bonjour madame, as-tu choisi ce que tu veux manger?» Sara indique : «Je vais prendre une pizza et du spaghetti.» Béatrice, toujours assise à sa place, fait semblant d'écrire la commande (elle tient un vrai crayon, mais sa main gauche à plat remplace le calepin de notes). Puis, elle prend son crayon et fait semblant de couper des légumes et de les disposer sur une pizza (une feuille de papier qu'elle a découpée en cercle). Elle utilise aussi son crayon comme une cuillère pour mélanger les pâtes et les servir dans une assiette (une autre feuille qu'elle a découpée). Pendant ce temps, la cliente Sara fait semblant de parler au cellulaire, assise à sa table. Béatrice lui dit : «J'ai fini de préparer ton repas. On va dire que je te l'apporte.» Sara fait semblant qu'une serveuse dépose une assiette devant elle, puis elle prend deux crayons et s'en sert tels une fourchette et un couteau. Elle fait semblant de manger. De son côté, Béatrice fait semblant de faire la vaisselle ou de préparer des commandes pour d'autres clients imaginaires (ou celle d'un autre enfant situé à proximité). Après avoir mangé, Sara dit : «C'était bon. J'ai fini de manger. Je vais payer et je m'en vais. Maintenant, c'est à mon tour d'être la cuisinière et toi tu es la cliente du restaurant.» Les deux filles planifient un scénario qu'elles réalisent ensuite.

De plus, dans les contraintes actuelles, les enfants sont amenés à dire ce qu'ils feraient plutôt qu'à le faire concrètement. Par conséquent, nous recommandons à l'enseignante de modeler comment le jeu symbolique peut se réaliser sans que les joueurs ne partagent de matériel et sans s'approcher les uns des autres.

Il serait important de considérer que les enfants n'ont sans doute pas l'habitude de substituer des objets par des gestes (p. ex. appuyer sur une pédale imaginaire ou faire semblant de placer des légumes imaginaires sur une pizza) ou par rien (en tenant un menu ou un volant invisible). De plus, dans les contraintes actuelles, les enfants sont amenés à dire ce qu'ils feraient plutôt qu'à le faire concrètement. Par conséquent, nous recommandons à l'enseignante de modeler comment le jeu symbolique peut se réaliser sans que les joueurs ne partagent de matériel et sans s'approcher les uns des autres. Voici donc un exemple de jeu symbolique pouvant être réalisé en grand groupe pour servir de modèle aux enfants :

Mise en situation

Les secours arrivent, un jeu réalisé en grand groupe



L'enseignante propose aux enfants de jouer tous ensemble aux urgences. Elle suggère : «On pourrait faire semblant qu'il y a eu un grave accident, par exemple une collision entre deux voitures. Les autos pourraient avoir pris en feu et les passagers seraient pris à l'intérieur. Qui voudraient être les automobilistes victimes de l'accident?» (Les rôles sont distribués.) Puis, l'enseignante demande aux enfants : «Qu'est-ce qui pourrait arriver ensuite?» Il y a fort à parier qu'on propose l'intervention de policiers, de pompiers et d'ambulanciers. L'enseignante encourage les enfants à décrire ce que chaque groupe ferait une fois sur les lieux. On distribue ensuite les rôles. Avec un groupe de 10 enfants, il est possible que tous aient un rôle à jouer. Si une quinzaine d'enfants compose le groupe, on peut ajouter des rôles de médecins et d'infirmiers, ainsi que ceux du remorqueur et du garagiste. D'autres scénarios pourraient également être imaginés par les enfants. Une fois la planification du scénario complétée et les rôles distribués, les enfants jouent le jeu tout en restant à leur place. Les personnages se parlent et les enfants narrent leurs actes. Il est également souhaitable que l'enseignante occupe un rôle et qu'elle prenne part au jeu afin d'orchestrer les échanges.

4 La gestion des conflits et la négociation d'un scénario dans le jeu symbolique

Dans le contexte de pandémie actuel, une façon de mettre en pratique le jeu symbolique en grand groupe a été explicitée. Cependant, dès qu'il est question du jeu symbolique à plusieurs, il est presque inévitable que des conflits se produisent entre les enfants. Ceci n'est pas nécessairement négatif, surtout si on profite de cette opportunité pour apprendre aux enfants à gérer les conflits. Ce peut aussi être l'occasion d'apprendre aux enfants à négocier le scénario de jeu, un élément essentiel au jeu symbolique.



Comment faire en contexte de pandémie?

Gianni Rodari (2010), dans son ouvrage « Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires », propose une activité qui amène les enfants à s'entendre sur les modifications à apporter ou pas à des histoires bien connues de ces derniers. Cette activité permet aux enfants de comprendre comment « négocier » lorsqu'ils créent un scénario de jeu à plusieurs, ce qui a aussi des répercussions positives sur la gestion des conflits.

Pour réaliser cette activité, Rodari (2010) suggère que l'enseignante lise à quelques reprises une histoire afin que les enfants la connaissent bien. Après cela, l'enseignante propose une lecture qui « va faire dérailler l'histoire ». En effet, elle reprend l'histoire en changeant des éléments afin de faire réagir les enfants. À ce moment, il faut les amener à négocier. Par exemple, l'enseignante pourra lire le conte du Petit Chaperon Rouge.

Elle commencera sa lecture comme ceci :

-Il était une fois une petite fille qui s'appelait le Petit Chaperon Vert.

-Non, il est rouge! (Un enfant)

C'est à ce moment que l'enseignante pourra discuter avec les enfants du fait qu'il est possible de changer des éléments dans les histoires et qu'on peut ne pas tous être d'accord. Elle pourra faire le parallèle avec le scénario du jeu symbolique. Il lui sera aussi possible d'expliquer aux enfants qu'ils doivent échanger entre eux pour s'entendre même si cela n'est pas facile.

Dans ce cas-ci, les enfants pourraient refuser la modification de la couleur. L'enseignante continuera de lire l'histoire et modifiera un nouvel élément.

-Le Petit Chaperon Rouge rencontre un grand méchant chat.

Les enfants pourraient de nouveau ne pas être d'accord. Cette fois, l'enseignante les amènera à comprendre qu'elle a le droit de modifier l'histoire, car c'est à son tour. Elle a accepté de ne pas modifier la couleur précédemment, maintenant elle souhaite que ce changement soit fait. Il y aura alors négociation entre les enfants et l'enseignante.

Par la suite, elle poursuivra sa lecture en modifiant certains éléments et il y aura négociation chaque fois pour montrer aux enfants que cela est possible. De cette façon, ceux-ci apprendront à échanger et à négocier, ce qu'ils pourront transférer lors de la création des scénarios de jeux symboliques et lors de conflits.

*-Il était une fois une petite fille qui s'appelait le Petit Chaperon Vert.
-Non, il est rouge! (Un enfant)*

C'est à ce moment que l'enseignante pourra discuter avec les enfants du fait qu'il est possible de changer des éléments dans les histoires et qu'on peut ne pas tous être d'accord.

Elle pourra faire le parallèle avec le scénario du jeu symbolique. Il lui sera aussi possible d'expliquer aux enfants qu'ils doivent échanger entre eux pour s'entendre même si cela n'est pas facile.



ILLUSTRATION / FREEPIK.COM

5 La narration des jeux

Le jeu symbolique est un moyen pour l'enfant d'âge préscolaire de réaliser, grâce à son imagination, ses désirs qui ne peuvent être immédiatement assouvis (Marinova, 2014). Bien qu'il ne puisse plus se consacrer à cette activité comme auparavant en raison des mesures sanitaires en place, il peut néanmoins avoir recours à son imagination et à la parole pour se replonger dans le jeu symbolique en faisant la narration de ce dernier.

La parole occupe de prime abord une grande place dans le jeu symbolique : les enfants y ont recours pour s'entendre sur les nouvelles fonctions des objets substitués ainsi que pour échanger leurs idées, négocier les rôles, établir les règles et planifier le scénario (Marinova, 2014). De manière similaire, ils peuvent recourir à la parole pour organiser leur pensée en faisant la narration des événements d'un scénario de jeu imaginé ou vécu dans une séquence logique. Avec l'aide de l'enseignante, les enfants peuvent ordonner les événements, prévoir des péripéties, imaginer le déroulement d'un scénario complexe et, finalement, transformer le jeu en histoire. Même si le jeu en soi n'a pas lieu, il faut savoir que « lorsqu'on a tout préparé, tout imaginé et dit tout ce qui va se passer, il n'est plus nécessaire de jouer le jeu » (Caffari-Viallon, 1990, p. 70). La satisfaction et le bonheur du jeu seront tout de même au rendez-vous.

Avec l'aide de l'enseignante, les enfants peuvent ordonner les événements, prévoir des péripéties, imaginer le déroulement d'un scénario complexe et, finalement, transformer le jeu en histoire. Même si le jeu en soi n'a pas lieu, il faut savoir que « lorsqu'on a tout préparé, tout imaginé et dit tout ce qui va se passer, il n'est plus nécessaire de jouer le jeu » La satisfaction et le bonheur du jeu seront tout de même au rendez-vous.



Comment faire en contexte de pandémie?

Cette activité peut se réaliser en grand groupe tout en restant assis et en étant à distance. L'enseignante anime les échanges en proposant le thème de la discussion et elle enrichit la narration en questionnant les enfants pour les inciter à donner plus de détails. Voici quelques idées :

1. Projeter le jeu (À quoi on va jouer?) :

Puisque les enfants n'ont pas la possibilité de jouer ensemble, il peut leur être proposé d'imaginer comment le jeu à plusieurs pourrait avoir lieu lorsque le virus ne sera plus là. Ainsi, ils seront en mesure de « projeter le jeu ». En plus de susciter leur imagination, cela les amène à développer leur langage oral et leur capacité à narrer.

Pour enrichir la narration des enfants, l'enseignante peut, par exemple, leur demander :

- Si nous pouvions jouer à faire semblant, à quoi pourrions-nous jouer?
- Où est-ce que nous pourrions jouer à ce jeu?
- De quel matériel aurions-nous besoin?
- Quels personnages joueraient à ce jeu?
- Qu'est-ce qui se passerait pour chacun de ces personnages?

2. Revenir sur le jeu (Comment on a joué?) :

Il y a à peine quelques semaines, les enfants jouaient en toute liberté. Ils se rappellent sans doute ces moments précieux. Les aider à mettre des mots sur leurs souvenirs leur permettra d'exprimer par le langage une expérience agréable et d'en revivre le bonheur. Un bon point de départ serait le visionnement des vidéos ou des photos prises en classe sur lesquelles les enfants se reconnaîtront.

Pour raviver les souvenirs et guider la discussion, l'enseignante peut, par exemple, leur demander :

- Quand tu jouais à faire semblant, à quoi aimais-tu jouer?
- Avec qui jouais-tu à ce jeu?
- Quand jouais-tu à ce jeu?
- Pendant combien de temps/de jours a duré ce jeu?
- Où as-tu joué à ce jeu?



3. Observer le jeu (À quoi jouent-ils? Comment jouent-ils?) :

À partir d'une photo ou d'une vidéo qui présente des enfants en train de jouer, l'enseignante peut amener les enfants à observer et à analyser le jeu d'autres enfants.

Pour animer les échanges et attirer l'attention des enfants sur certains éléments du jeu, l'enseignante peut, par exemple, leur demander :

- Où les enfants jouent-ils?
- Avec quels objets?
- Que font-ils lorsqu'un objet leur manque?
- Quel rôle ont-ils dans ce jeu?
- Comment ont-ils fait pour distribuer les rôles?
- Que font-ils pour que le jeu soit plus intéressant?

Les enfants vous suggéreront beaucoup d'autres questions...



Il est possible de trouver facilement des photos sur ces trois sites (sites non libres de droits) : archive.lauradwightphoto.com, www.istockphoto.com et pixabay.com

4. Le jeu de mes parents (À quoi jouaient-ils?) :

Afin d'enrichir la culture du jeu des enfants, l'enseignante peut leur proposer de questionner leurs parents, leurs grands frères et sœurs, leurs grands-parents (au téléphone), etc. à propos des jeux auxquels ils aimaient jouer lorsqu'ils étaient petits et comment ils jouaient. Le lendemain, elle peut donner une place aux récits des enfants lors de la causerie ou à la période de jeu. Il serait aussi intéressant de préciser le thème : demandez à vos grands frères/sœurs ou à vos parents et grands-parents comment ils jouaient à l'hôpital, au restaurant, à l'autobus, etc. Les enfants auront la possibilité de présenter les résultats de cette enquête et de partager toutes les connaissances qu'ils auront collectées sur le jeu.

Ces façons de mettre en pratique la narration du jeu permettent que tous les enfants aient quelque chose à dire puisqu'ils peuvent imaginer le jeu ou raconter ce qu'ils ont fait. C'est une excellente façon de varier les discussions tout en suscitant l'intérêt des enfants et en leur permettant de se plonger dans un esprit ludique.



Conclusion

Ce texte a été l'occasion de rappeler l'importance du jeu et de réfléchir à comment il peut être maintenu en temps de crise. Des activités concrètes qui permettent de respecter les mesures sanitaires tout en maintenant la période quotidienne de jeu symbolique en classe ont été présentées. Ces activités, même si elles ont été conçues pour le contexte actuel, pourront sans aucun doute être reprises en partie ou bien adaptées à un contexte de classe régulier. Nous sommes toutefois conscients que le modèle de certaines activités dirigées par l'enseignante s'éloigne des principes du jeu libre où les initiatives appartiennent aux enfants et où l'enseignante-cojoueur s'inscrit dans le scénario construit et mené par eux. Nous reconnaissons que rien ne peut remplacer le jeu libre, mais nous espérons que les idées présentées contribueront à maintenir le jeu dans la classe tout en respectant les mesures sanitaires. L'objectif ultime de ces activités est de garder l'esprit du jeu vivant dans la classe et d'encourager les enfants à imaginer, à rêver, à verbaliser et, finalement, à « jouer dans leur tête » en attendant le moment où ils pourront à nouveau faire semblant... pour de vrai.

Références

Barnett, L.A. et Storm, B. (1981). Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*, 4(2), 161-175.

Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygostkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Brogère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*. (119), 47-56.

Caffari-Viallon, R. (1990). *Pour que les enfants jouent*. Lausanne : École d'études sociales et pédagogiques.

Deneault, J. et Beauregard, C. (2016). Le jeu dans le sable : un lieu et un temps pour s'exprimer. *Revue Préscolaire*, 54(2), 21-23.

Dumais, C. et Soucy, E. (2020). *La littérature jeunesse pour stimuler la substitution*. Présentation de 17 albums. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à : www.christiandumais.info/publications/

Ces idées vous ont-elles inspirées?

Nous aimerions beaucoup avoir de vos nouvelles. Comment faites-vous vivre le jeu dans vos classes dans ce contexte particulier? Vous avez sans doute mis en place certaines pratiques et réalisé certaines activités. Quelles sont vos anecdotes et/ou vos observations? **Écrivez-nous pour nous partager vos expériences:** roxane.drainville@uqat.ca

Elkind, D. (1983) *L'enfant stressé: celui qui grandit trop vite et trop tôt*. Montréal : Les Éditions de l'Homme

Gouvernement du Québec (2020). *Mesures de sécurité pour les travailleurs et les enfants dans les écoles primaires et les services de garde en contexte de COVID-19*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : bit.ly/2SGSdZZ

Lindquist, I. (1985) *L'enfant à l'hôpital, la thérapie par le jeu*, ESF

MacMillan, K. K., Ohan, J., Cherian, S. et Mutch, R. C. (2015). Refugee children's play: Before and after migration to Australia. *Journal of paediatrics and child health*, 51(8), 771-777

Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Marinova, K. (2016). Le développement de la pensée mathématique dans le jeu de rôles. Dans K. Marinova et D. Miron (Dir.). *Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8 ans* (p. 57 à 88). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. États-Unis : Alliance for Childhood. Repéré à : files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf

Périmo, O. (2017). *Des espaces pour jouer : Pourquoi les concevoir? Comment les aménager?* Toulouse : Érès.

Portis, A. (2011). *Pas-du-tout-un-carton!* Paris : Kaléidoscope

Rodari, G. (2010). *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*. Saint-Amand-Montrond : Rue du monde.

Schottelkorb, A. A., Dumas, D. M., et Garcia, R. (2012). Treatment for childhood refugee trauma: A randomized, controlled trial. *International Journal of Play Therapy*, 21(2), 57-73.

Soucy, E. et Dumais, C. (2020). Quatre façons concrètes de favoriser la substitution. *Revue préscolaire*, 58(3).

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Royaume-Unis : Gallimard.