



4

Ottobre 2025

Developing playful skills among preschool education professionals: a training program

Développer la compétence ludique chez les professionnels de l'éducation préscolaire: un dispositif de formation

Maria Vincenza Raso

Université de Sherbrooke, QC, Canada

maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca

Doi: <https://doi.org/>

ABSTRACT

For children, play is the preferred way to learn and interact with the world. Thus, play is one of the pillars of preschool education. Education professionals must therefore be able to create stimulating and varied contexts in order to support children's play. To do this, they can play around with several parameters, such as spatial organization, time management, choice of materials, and the use of technological tools.

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 4, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

This article reports on an educational activity entitled “Play and Learning in the Child's World,” offered as part of a graduate microprogram in preschool education in Quebec and aimed at education professionals. It details a simulation activity based on peer teaching and knowledge mobilization, with the aim of developing playful skills in adults.

Keywords: Game, preschool education, training, playful skill, knowledge mobilization.

RIASSUNTO

Pour l'enfant le jeu est la voie privilégiée pour apprendre et entrer en relation avec le monde. En ce sens, le jeu représente un des piliers de l'éducation préscolaire. Le personnel éducatif doit alors être en mesure de créer des contextes stimulants et variés, afin de soutenir le jeu chez l'enfant. Ils pourront pour cela jouer sur plusieurs paramètres, tels que l'organisation spatiale, la gestion temporelle, le choix du matériel ou encore l'usage d'outils technologiques.

Le présent article rend compte d'une activité pédagogique, intitulée “Jeu et apprentissage dans l'univers de l'enfant”, dispensée dans le cadre d'un microprogramme de 2ème cycle en éducation préscolaire au Québec et destinée aux professionnels de l'éducation. Il s'agira de détailler une activité de simulation d'une situation de jeu s'appuyant sur un dispositif d'enseignement et de mobilisation de connaissances. L'objectif est le développement de la compétence ludique chez l'adulte.

Mots-clés: Jeu, éducation préscolaire, dispositif de formation, compétence ludique, mobilisation des connaissances.

1. INTRODUCTION¹

Le jeu représente une activité vitale pour l'enfant. La communauté scientifique, les organisations internationales² ainsi que les institutions de l'éducation préscolaire de plusieurs pays, reconnaissent cette activité comme étant le contexte le plus naturel pour que l'enfant apprenne et se développe harmonieusement.

¹L'auteur de cet article est à la fois le concepteur et le formateur du dispositif de formation ici présenté.

²On fait ici référence, en particulier, à la *Convention internationale des droits de l'enfant* (1989).

Les politiques d'éducation préscolaire du Québec s'inscrivent dans cette logique³. Le document ministériel, *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2023), souligne :

L'enfant possède différentes stratégies qui lui permettent d'apprendre. Il apprend par l'imitation, l'observation, l'expérimentation ou le questionnement, mais le jeu est sa manière privilégiée d'apprendre et l'aide à développer son plein potentiel. Un environnement riche où le jeu, notamment le jeu symbolique, est amorcé par l'enfant et soutenu par l'adulte permet à l'enfant d'explorer, de créer, d'improviser, de jouer un rôle, de manipuler, etc. [...]. Soutenu par des interventions, l'enfant s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie et commence à jouer son rôle d'élève actif. (MEQ, 2023, p. 9).

Les professionnels de l'éducation préscolaire ont donc pour mission de promouvoir l'activité ludique enfantine, en proposant des réalités éducatives respectueuses des rythmes, des modalités et des logiques propres à l'enfant. Cela signifie offrir un environnement évolutif et des expériences ludiques authentiques, qui deviennent tout naturellement des occasions d'apprentissage s'appuyant sur une multitude de ressources et d'outils. L'adulte doit alors apprendre, d'une part, à saisir en profondeur le jeu selon la perspective de l'enfant (Bondioli & Savio, 2018), d'autre part, à jongler entre plusieurs paramètres – l'organisation spatiale, la gestion temporelle, le choix du matériel, du plus pauvre selon la tradition des sœurs Agazzi au plus technologique –, en développant ainsi une compétence professionnelle dite « ludique » (Marinova, 2014).

Mais comment favoriser le développement de cette compétence chez les adultes dans un milieu de formation formel ? Comment soutenir le plaisir de jouer, surmontant les réticences et le sentiment du ridicule ? Autrement dit, comment réapprendre à jouer selon le regard de l'enfant, pour soutenir son développement et ses apprentissages ?

C'est ce défi que le cours « *Jeu et apprentissage dans l'univers de l'enfant* », dispensé à l'Université de Sherbrooke (Canada) et destiné aux professionnels de l'éducation, se propose de relever. À cette fin, et pour viser tout particulièrement le développement de la compétence ludique, un dispositif de formation sous forme d'ateliers de simulation de jeux a été mis en œuvre. Conçu selon une logique de « communauté de pratique » (Wenger, 1998) et s'appuyant sur une pédagogie active, ce dispositif favorise la mobilisation des connaissances et l'adoption d'une posture réflexive.

À partir d'une synthèse des éléments théoriques issus de la pédagogie du jeu et traités lors du cours, cet article souhaite détailler le dispositif de simulation mis en place. La discussion autour de cette expérience sera nourrie par le point de vue des participants.

³ Pour un approfondissement, cfr. Bobbio, A. & Raso, M.V. (2025). Québec-Italia: gioco e servizi prescolastici a confronto. Un approccio storico comparativo, *Orientamenti pedagogici*, 72(2), p. 43-55.

2. CADRE DE REFERENCE

2.1 Reconnaître le jeu selon la perspective de l'enfant.

Le jeu est un phénomène humain et culturel complexe (Huizinga, 1938; Callois, 1958), dont les significations ont été explorées selon diverses perspectives, permettant de dégager différents modèles de pédagogie du jeu, allant d'approches plus spontanées à des approches plus structurées. Le jeu a ainsi dévoilé ses multiples facettes, en tant qu'activité autopoïétique et autotélique (Bobbio & Bondioli, 2018), dispositif culturel, dispositif pédagogique et aussi méthode⁴.

Afin de mieux saisir la nature du jeu de l'enfant et ses liens avec les apprentissages, une contribution nous est fournie par Brougère. Cet auteur, en s'inspirant du travail de Huizinga, Callois et Bateson entre autres, affirme l'impossibilité de définir la réalité ludique, car « jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité qui ne sont pas spécifiques, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus » (Brougère, 2005, p. 23), en soulignant comment la subjectivité et l'intersubjectivité agissent dans l'interprétation des contextes de jeu. À la lumière de ces éléments, Brougère (2005) propose cinq dimensions qui, liées l'une à l'autre, caractérisent les contextes ludiques :

1. Le *second degré*: en jouant, les enfants mettent en place un acte créateur, à travers lequel ils attribuent aux situations, contextes, actions ou objets un sens distinctif, parfois surprenant et bien distant, de leur signification ordinaire, primaire, qui est rattachée à la réalité et aux usages concrets.
2. La *décision*: il n'y a pas de jeu dès que des obligations se présentent. L'activité ludique se réalise exclusivement dans le libre choix du sujet à y participer, un choix qui se renouvelle tout au long du jeu.
3. La *règle*: il n'existe pas de jeu sans *règles*, que ce soit une activité individuelle ou partagée, et pour n'importe quelle typologie de jeu (jeu de société, de construction, symbolique, turbulent, etc.).
4. La *frivolité*: il s'agit de cette sensation à la fois de plaisir et de légèreté générée par le fait qu'il n'y a pas de conséquences lors de l'activité ludique, ce qui permet à l'enfant de s'y livrer sans réticences.
5. L'*incertitude*: le jeu n'a pas d'issue prévisible ou d'évolution préétablie.

Ces dimensions représentent des repères pour l'éducateur ou l'enseignant. Toutefois, il est primordial que ces derniers dépassent la simple analyse des réalités ludiques pour s'impliquer dans une compréhension plus profonde, leur permettant de saisir pleinement l'essence du jeu. En reprenant les mots de Bondioli et Savio (2018), cela signifie opérer un processus de décentration afin de *regarder le jeu de l'intérieur*, sans jugement et avec humilité. Pour ce faire, l'adulte doit s'immerger dans la culture ludique enfantine, pour vivre directement l'expérience de jeu et développer ainsi cette compétence

⁴Cfr. Bobbio, A. (2014). *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*. Brescia : La Scuola.

ludique spécifique des milieux de l'éducation préscolaire.

2.2. La compétence ludique chez l'adulte

Krasimira Marinova définit la compétence ludique comme :

un « savoir jouer », incluant un ensemble de savoirs, d'expériences et d'attitudes qui lui permettent non seulement d'utiliser le jeu comme moyen d'enseignement, mais aussi, et surtout, de fonctionner dans la culture ludique, c'est-à-dire de connaître et d'inventer les règles constitutives du jeu et d'appliquer les règles relatives selon la convention en vigueur dans sa classe (Marinova, 2014, p. 154).

À partir de cette définition, cette autrice identifie les trois composantes de la compétence ludique, qui révèlent la complexité du jeu comme activité sociale et culturelle.

1. Distinguer le jeu du non-jeu, cela implique la capacité d'analyser et de décoder une situation de jeu, en observant les actions et les comportements, les attitudes, les objets, les espaces et les regroupements.
2. Maîtriser le code ludique de l'enfant, un langage qui est à la fois universel, relevant de la culture enfantine, et spécifique d'un groupe-classe ou d'une communauté de sujet.
3. Concevoir des jeux, selon les logiques, les rythmes et les intérêts propres de l'enfant.

Afin de construire cette compétence, l'adulte doit être en mesure de mobiliser toute une série de ressources : cognitives, en lien avec les savoirs théoriques issus de la pédagogie du jeu et de la psychologie du développement ; affectives, relevant d'une sensibilité et d'une disponibilité à jouer; culturelles, concernant les représentations du jeu, de l'école, du rôle de l'adulte et de l'éducation, etc.

2.3. Jeu et occasions d'apprentissage : le rôle de l'adulte

Le développement d'une compétence ludique chez l'adulte se présente donc comme voie incontournable, pour que le curriculum dans les milieux de l'éducation préscolaire soit imprégné de l'esprit du jeu selon la perspective de l'enfant. En effet, lorsque l'adulte devient un éducateur ludique, il sera en mesure d'accueillir les propositions spontanées des enfants et de transformer chaque situation et expérience dans des « occasions d'apprendre reliées à tous les aspects du développement de l'enfant » (Hohmann *et al.*, 2001, p. 11) et s'appuyant sur la culture ludique enfantine. Dans cette logique, la dichotomie entre jeu et apprentissage est ainsi dépassée (Bondioli & Savio, 2018). L'expertise de l'éducateur ludique s'exprime alors dans la capacité d'aménager un environnement et des coins physiques qui favorisent le jeu actif et libre, stimulant l'exploration, la découverte et la curiosité de l'enfant ; de proposer une base dans l'organisation de la journée qui soit flexible, à l'écoute des besoins et des suggestions des enfants ainsi que respectueuse des leurs rythmes propres ; de varier le matériel pédagogique exploité, inclusif et non-stéréotypé ; de moduler les typologies de regroupement en fonction

des expériences et situations pédagogiques ; de concevoir et d'offrir ce que nous avons nommé des «occasions d'apprentissage s'appuyant sur le jeu», dans lesquelles l'adulte pourra jouer plusieurs rôles plus ou moins participatifs, d'observateur, metteur en scène, directeur, leader, co-joueur (selon la taxonomie proposée par Johnson *et al.*, 2005).

2.4. Focus sur le matériel pédagogique

Pour élaborer des occasions d'apprentissage s'appuyant sur le jeu, les professionnels de l'éducation préscolaire peuvent exploiter plusieurs matériels pédagogiques, allant de ceux plus structurés, visant des objectifs d'apprentissage spécifiques, comme les plateaux montessoriens, à ceux polyvalents, comprenant des éléments de la nature, du quotidien, recyclés, etc., et sans oublier ceux créés par l'enfant, comme un ordinateur en carton ou des marionnettes construites avec des chaussettes. Tout objet, accessoire ou matériaux peut devenir source de jeu pour l'enfant.

L'usage de matériel ouvert, simple et évolutif est davantage à privilégier par rapport au matériel fermé et réaliste (Landry *et al.*, 2012), pour permettre à l'enfant de déployer son imagination, favoriser l'expérimentation et soutenir le développement d'une pensée divergente. Néanmoins, de récentes recherches montrent comment l'intégration du matériel numérique peut alimenter le jeu symbolique chez l'enfant d'âge préscolaire (Kappeler, 2024), en stimulant des parcours cognitifs nouveaux en adéquation à l'univers de vie multimodal dans lequel l'enfant est immergé (Arnott & Yelland, 2020). Comme Maragliano, l'affirme « l'une des plus importantes caractéristiques de l'univers des médias [...] consiste dans l'ouverture radicale qu'elle opère au niveau de la dimension ludique⁵ » (1999, p. 85), en donnant ainsi aux éducateurs la possibilité d'élargir leur offre formative vers des formules inédites.

Certes, l'éducateur ludique devra choisir soigneusement le matériel, le calibrer et l'adapter aux besoins de sa classe, at aussi savoir varier et intégrer les différentes typologies de supports pédagogiques, afin de bien étoffer le cadre symbolique, et donc le second degré, dans la création de contextes de jeu attrayants et stimulants aux yeux des enfants.

3. LE DISPOSITIF DE FORMATION

3.1. *Éléments de contexte*

« *Jeu et apprentissage dans l'univers de l'enfant* » est un cours en format hybride qui s'inscrit dans un microprogramme de 2ème cycle⁶ en éducation préscolaire, adressé aux enseignants de l'éducation préscolaire de toute la province du Québec, désireux d'accroître leur expertise, mais aussi des enseignants

⁵ La traduction de la citation de l'italien au français a été effectuée par l'autrice.

⁶ Les microprogrammes de 2ème cycle sont des formules de formation courtes et accessibles (en format hybride et réalisables souvent à temps partiel), qui permettent aux participants de se perfectionner dans un domaine spécifique.

exerçant auprès d'élèves de 6 à 10 ans, ou des jeunes diplômés en insertion de travail, ou encore des intervenants dans les milieux de l'éducation préscolaire (ex. professeurs de sport; orthophonistes; psychologues), soucieux d'apprendre davantage sur l'univers de l'enfant et sur les contextes éducatifs.

Le groupe des participants au cours, au nombre de vingt, représentait bien cette hétérogénéité de profils professionnels, d'âges, de formations ainsi que de provenances géographiques.

L'expérience de formation a eu lieu dans la période de janvier et avril 2023.

Le cours a été majoritairement dispensé à distance (avec des rencontres synchrones et des activités asynchrones). Deux séances en présence, de 4 heures chacune, ont été conduites dans des grandes salles de l'université, équipées de mobilier flexible et d'un tableau interactif tactile.

3.2. Les objectifs du dispositif

Le dispositif a pour but principal celui de développer la compétence ludique chez l'adulte, en initiant ce dernier à la culture ludique enfantine. Précisément, il vise à ce que les participants:

- apprennent à décoder le langage ludique de l'enfant, pour en saisir les logiques sous-jacentes;
- découvrent les différents rôles que l'adulte peut jouer dans la promotion de l'activité ludique de l'enfant;
- explorent et expérimentent une variété d'outils et de ressources pédagogiques (structurées, polyvalentes, numériques), exploitables pour soutenir le jeu enfantin;
- valorisent les dimensions temporelle et spatiale, en tant qu'alliées incontournables pour la création de contextes ludiques adaptés aux besoins et aux rythmes propres de l'enfant;
- conçoivent des occasions d'apprentissage s'appuyant sur le jeu, développées autour des centres d'intérêt des enfants.

3.3. Les logiques du dispositif

Pour atteindre les objectifs susmentionnés, le dispositif de formation s'est appuyé sur différentes logiques.

D'abord, en s'inspirant du concept de « *communauté de pratique* » de Wenger (1998), le parcours de formation dans sa globalité a été conçu comme un lieu de partage de pratiques pédagogiques. En effet, les participants, tout en ayant des formations initiales distinctes ainsi que des expériences professionnelles variées mais semblables, ne partageaient pas seulement un même intérêt intellectuel, c'est-à-dire mieux connaître l'univers de l'enfant, mais surtout une visée commune : faire évoluer leur pratique professionnelle en y intégrant la dimension ludique. Toutefois, l'entreprise commune n'est pas le seul critère faisant d'un groupe « une communauté de pratique ». En effet, selon Wenger deux autres dimensions se présentent comme incontournables : il s'agit du répertoire partagé et de l'engagement mutuel. Le premier a été en particulier nourri durant les modules théoriques, qui ont créé un langage commun autour de la pédagogie du jeu. Le second, qui valorise la complémentarité des compétences et

des connaissances dans le groupe, a été formalisé au début de la formation par un « contrat d'engagement mutuel » entre formateur et étudiants, mais aussi entre les étudiants mêmes, et soutenu tout au long par des approches pédagogiques actives.

Dans cette perspective, le dispositif de simulation ici présenté se fonde sur une démarche de co-construction, dans laquelle les savoirs savants issus du cours entrent en dialogue avec les expertises de chacun, dans une logique de « *mobilisation des connaissances* », qui correspond à :

un processus mental de sélection, de coordination et d'adaptation des connaissances aux diverses situations concrètes rencontrées par le professionnel dans l'exercice de sa profession. La finalité de cette mobilisation, et son résultat – du moins souhaité –, est la transformation de la situation (efficacité) et l'amélioration des pratiques (développement). (Khouiyi *et al.*, 2022).

Toutefois, à l'instar de Dancause (2023), ce processus ne se limite pas à la seule tâche intellectuelle, mais se nourrit d'une dynamique interactive, en dévoilant ainsi sa nature profondément sociale.

De ce fait, afin de stimuler une mobilisation des connaissances entre les participants, des modalités de pédagogie actives ont été mises en place, telles que le jeu de rôle et l'enseignement entre pairs (*interteaching*) (Saville *et al.*, 2006). Ce dernier, fondé sur la confrontation et l'enseignement mutuel, permet aux étudiants de comparer et de pousser plus loin leur compréhension des éléments traités.

Pour conclure, le dispositif s'appuie sur une alternance de phases : apports théoriques, mises en activité et retours réflexifs, individuels ou partagés. Il s'agit donc bien de convoquer une dialectique circulaire entre théorie, pratique et réflexion (Perrenoud, 2001).

3.4. Déroulement

Le dispositif de formation s'articule en quatre phases: 1) l'*expérience* de jeux; 2) la *conception de l'occasion d'apprentissage* s'appuyant sur le jeu; 3) les ateliers de *simulation*; 4) la *réflexion*.

1. Lors d'un premier atelier en présentiel, intitulé « *Et maintenant, nous jouons!* », la formatrice a invité les étudiants à participer à plusieurs jeux, en lien avec différents apprentissages et domaines de développement de l'enfant. Pour briser la glace et favoriser l'immersion dans le contexte ludique (*second degré*), la formatrice s'est présentée comme une Mary Poppins, sortant au fur et à mesure d'une grosse valise toute sorte d'objets⁷, qui ont alimenté les différentes activités de jeu. Celles-ci ont été proposées selon un crescendo d'investissement pour les participants. Si les premières activités, axées sur des compétences surtout cognitives et langagières (par ex., des casse-têtes), demandaient un rôle particulièrement actif de la part de la formatrice (par ex., en effectuant des mimes) et une posture plus statique pour les participants, ensuite le niveau d'engagement de ces derniers – sur le plan moteur, cognitif, relationnel, etc. – a été de plus en plus important. C'est le cas, par exemple, d'un jeu coopératif de reproduction par le corps des

⁷ Cette démarche s'inspire du dispositif des « boîtes à histoires ».

lettres de l'alphabet. Par ailleurs, dans le respect de la dimension de la *décision à jouer*, les participants pouvaient choisir parmi plusieurs rôles, entre ceux plus actifs (par ex., de leader de jeu), ceux plus passifs (par ex., d'observateur-spectateur) ou encore ceux d'auxiliaires, indispensables pour le bon fonctionnement du jeu, mais non directement impliqués (par ex., le gardien du temps). Cette première activité a permis aux étudiants d'atteindre plusieurs objectifs: en premier lieu, d'expérimenter un éventail large et varié d'occasions d'apprentissage s'appuyant sur le jeu; en deuxième lieu, d'initier les participants à la culture ludique et d'alimenter leur plaisir à jouer; en troisième lieu, de favoriser la confiance dans le groupe et d'atténuer les réticences ou inhibitions à jouer ; enfin, de se familiariser avec la grille de préparation fournie (voir 3.4).

2. À la suite de cette expérience, les étudiants ont eu un mois pour *élaborer leur occasion d'apprentissage* à l'aide de l'ensemble des ressources théoriques et des outils mis à disposition (voir 3.4). Lors de ce moment de formation asynchrone, les étudiants ont pu bénéficier d'un accompagnement par la formatrice à travers un *forum* mis en place sur la plateforme Moodle. Le *forum* a permis non seulement de partager avec la cohorte d'étudiants les réponses aux questions singulières, les commentaires ou les réflexions, mais également de favoriser l'échange entre les participants, grâce aux relances de la formatrice, dans la visée ultime de soutenir la création d'une communauté de pratique.
3. *L'atelier de simulation* s'est réalisé lors d'une séance de 4h, ainsi articulée: présentation du dispositif et consignes; simulations; mise en commun des observations et des retours sur l'expérience; synthèse de clôture et consignes pour la suite. Au niveau de l'organisation spatiale, l'atelier a eu lieu dans une grande salle, dans laquelle la formatrice a disposé les tables en quatre îlots assez écartés l'un de l'autre. Un espace a été gardé libre pour les activités nécessitant du mouvement. Les étudiants, installés en îlots de 5 participants, ont été invités à jouer plusieurs rôles:
 - l'enseignant, qui propose l'occasion d'apprentissage s'appuyant sur le jeu;
 - les joueurs, qui sont directement impliqués dans le jeu;
 - l'observateur, qui a pour mission d'observer l'activité ludique et de noter sur une grille les éléments repérés (voir 3.4), les commentaires et les suggestions.

Autour des îlots, cinq ateliers de simulation (correspondant au nombre des membres de chaque groupe) d'une durée de 30 minutes chacun, ont eu lieu. Chaque simulation s'est articulée en trois temps:

- Dans un premier temps, «l'enseignant» présente aux «joueurs» l'activité conçue, en s'appuyant sur la grille de préparation remplie. Les joueurs peuvent poser des questions d'explicitation du jeu.
- Le deuxième temps est celui de la simulation du jeu : «l'enseignant» dirige ou met en scène l'occasion d'apprentissage, selon les cas; les «joueurs» y participent activement; «l'observateur» reste à l'écart et n'opère aucune intervention.
- Le dernier temps est consacré à l'échange, dont le but est celui de faire évoluer l'occasion d'apprentissage du co-équipier: «l'observateur» partage ses remarques, ses points d'étonnement, pose des questions et avance des suggestions. L'ensemble de ces éléments est confronté aux vécus et aux points de vue des «joueurs».

Durant les ateliers, la formatrice joue le rôle de «gardien du temps» et circule entre les îlots, pour répondre aux questions éventuelles, observer les différentes activités et intervenir lors des confrontations avec des suggestions, des points d'étonnement ou des relances afin de nourrir davantage l'échange dans les groupes.

Pour le bon fonctionnement du dispositif et dans le respect du travail de chacun, certaines règles ont été affichées comme incontournables. Les étudiants ont été invités, d'une part, à adopter une posture réflexive, bienveillante et sans jugement vers l'activité proposée par les pairs; d'autre part, à se placer dans un état d'écoute et d'ouverture d'esprit face aux rétroactions sur leur propre travail. Enfin, ils ont été également invités à se mettre dans un état de disponibilité à jouer, en travaillant leur condition psychologique, leurs réticences ou peurs, ce qui représentait le défi le plus grand de la séance. À la fin des ateliers, une mise en commun des observations et des ressentis lors des simulations ainsi que des premiers retours sur l'expérience de formation, a eu lieu.

4. La *phase de réflexion* s'est réalisée de façon individuelle et asynchrone. Les étudiants ont porté un regard réflexif à la fois sur leur propre pratique pédagogique en lien avec l'occasion d'apprentissage proposée lors de la simulation, et sur le développement de leur compétence ludique.

3.5. Les outils mis à disposition

Plusieurs outils ont été fournis pour accompagner les participants lors des différentes phases du dispositif.

1. Pour l'élaboration et la présentation de l'occasion d'apprentissage s'appuyant sur le jeu, les participants à la formation ont reçu deux documents: un tableau-synthèse des 5 dimensions du jeu selon Brougère (2005); une grille de préparation à compléter, portant sur les éléments-clé de l'activité ludique proposée (l'intentionnalité pédagogique, les axes de développement concernés, les temps estimatifs, le(s) lieu(x) de déroulement, les supports pédagogiques, les coanimations éventuelles) et sur une courte description du jeu. Les participants ont eu également la possibilité de déposer dans une section « Annexes » toute documentation utile pour une meilleure compréhension de l'activité qu'ils proposent.
2. Lors de la séance de simulation, une grille d'observation a été fournie aux observateurs. Ce support a guidé leur regard vers des cibles spécifiques, et précisément: l'adéquation de l'occasion d'apprentissage aux besoins, rythmes et intérêts des enfants d'âge préscolaire; le respect des dimensions du jeu (Brougère, 2005); la cohérence interne ou, autrement dit, l'alignement pédagogique; et, enfin, sa faisabilité (en termes de lieux, temps, outils, etc.).
3. Un document-guide a permis de soutenir la réflexion des participants autour de leurs choix pédagogiques (à justifier en s'appuyant sur les ressources du cours et leurs lectures), du rôle de l'enseignant dans l'activité ludique (par ex., co-joueur, metteur en scène, directeur, etc.), de l'évolution de leur pratique professionnelle à la suite de l'expérience de formation. Ce document,

joint à la grille de préparation de l'occasion d'apprentissage dûment bonifiée à la suite des rétroactions eues, a fait l'objet d'une évaluation finale du cours.

Enfin, pour ce qui est des supports pédagogiques exploités lors des ateliers de simulation, les participants ont pu bénéficier du Centre des ressources pédagogiques de l'université (pour l'emprunt du matériel pédagogique) et du comptoir de prêt audiovisuel du Service de soutien à la formation (pour les outils informatiques).

4. DISCUSSION

4.1. *Le point de vue des participants*

L'expérience de formation a été globalement appréciée comme positive par les participants, qui en ont fait émerger les points forts ainsi que les limites, et cela lors de la mise en commun à la suite des ateliers de simulation et dans le travail individuel de réflexion. Leur témoignage éclaire notre regard sur le dispositif.

Tout d'abord, émerge le *plaisir* - inattendu pour certains - *de se livrer dans le jeu*, comme les mots de cette étudiante en témoignent : « J'ai adoré expérimenter le jeu avec mes collègues lors de notre deuxième rencontre en présentiel [...] ». Un défi, majeur pour les participants, que de se défaire de certaines représentations et de faire confiance à la formatrice, pour pouvoir bénéficier entièrement de la formation pour l'évolution de leur pratique professionnelle. À l'instar de ce que déclare ce participant « Tout le monde gagne à jouer : les enfants apprennent et les pédagogues ont une opportunité incroyable de découvrir leurs élèves et de les accompagner adéquatement dans leurs apprentissages ». Comme chez l'enfant qui joue, ce jeu d'enfant auquel se prête le participant adulte semble produire un plaisir qui sera le moteur de l'occasion d'apprendre – de se former – dans et par le jeu.

Ensuite, la majorité des participants a valorisé l'apport de la *confrontation entre co-équipiers lors des simulations*, pour bonifier leur occasion d'apprentissage s'appuyant sur le jeu. En effet, grâce aux expertises de chacun, les étudiants ont pu approfondir des éléments théoriques, valider leur pratique au regard de ces éléments, échanger sur leurs peurs et réticences à jouer, sur leurs défis (« Pour ce faire, j'ai dû me mettre dans la peau d'un enfant de 4 ou 5 ans ») et difficultés (« Parfois trop concentrée sur l'intentionnalité pédagogique et l'acquisition d'apprentissage, j'oublie le jeu »), sur leurs visions de l'éducation préscolaire. Bref, ils ont poussé plus loin leur jeu, en dévoilant tout le potentiel d'une action qui peut être à la fois ludique et éducative. Plusieurs participants ont jugé la séance « inspirante », du fait du partage des occasions d'apprentissage ainsi que des réflexions qu'elles ont suscitées.

De plus, à la suite des ateliers de simulation, certains participants ont poursuivi leur *réflexion sur leur pratique professionnelle*, dans un élan transformateur : « Tout ce processus m'a amenée à réfléchir sur ma pratique enseignante et sur la part de liberté et de choix que j'offre à mes élèves dans les occasions d'apprentissage que je leur propose. Je réalise comment, entre le jeu libre et l'activité d'apprentissage, il y a toute une zone grise que j'exploitais très peu, et comment je pourrais modifier certaines activités pour en faire des jeux, simplement en changeant certains paramètres ». Cette déclaration montre la nature précise du développement professionnel qui s'opère. En effet, la réflexion porte non seulement sur

l'intérêt du jeu pour l'enfant, mais bien sur la posture que l'enseignant ou l'éducateur doit adopter pour faire du jeu une occasion d'apprentissage et de développement. Au cœur de la réflexion se trouve donc la question des gestes professionnels. Ce changement de posture conduit même l'enseignant à s'emparer de propositions spontanées des enfants: «Maintenant, je profite des scénarios inventés par mes élèves pendant les jeux libres!».

Enfin, pour ce qui concerne les limites, les participants ont soulevé majoritairement des contraintes liées à l'environnement matériel dans lequel s'est déroulée la formation. En effet, l'espace disponible ne permettait que difficilement la mise en place de certaines activités ludiques, limitant ainsi les choix pédagogiques. De plus, certains participants ont regretté de ne pas être en immersion en milieu préscolaire, ce qui aurait permis non seulement d'être aux prises de la réalité matérielle des écoles, mais aussi de pouvoir proposer leurs jeux à des enfants.

4.2. Un dispositif de formation, entre atouts et limites

À partir de ces éléments, notre réflexion sur le dispositif de formation porte sur les points suivants.

Tout d'abord, ce dispositif montre toute la force formatrice de la «communauté de pratique» (Wenger, 1998), qui a été le cadre favorisant un apprentissage collectif informel entre pairs. En effet, il est manifeste, comme l'ont souligné Charlier et Peraya, que les participants ont été «amenés à expliciter leurs pratiques quotidiennes et à apprendre de leurs collègues» (2003, p. 202). Cet apprentissage est bien inscrit dans la spirale vertueuse théorie-pratique-réflexion. La mobilisation des connaissances est effectivement faite dans une logique de co-construction des savoirs et d'évolution des pratiques sociales (Wenger, 1998).

Ensuite, pour répondre au défi annoncé que de développer la compétence ludique chez l'adulte, il s'agissait donc à réussir à enrôler les participants dans des activités de jeu d'enfant, malgré les limites d'une simulation dans un environnement universitaire. En s'inspirant du modèle proposé par Marinova (2014), le dispositif a mobilisé à la fois des ressources cognitives (par ex., les savoirs, la capacité d'analyse, d'observation, etc.), affectives-relationnelles (par ex., la confiance en soi-même et dans les autres ; les souvenirs d'enfance, etc.) et culturelles (notamment, un processus de déstructuration de certaines représentations).

De plus, en lien avec le développement de la compétence ludique, bien que des repères théoriques aient été fournis pour saisir les codes ludiques des enfants, identifier les contextes du jeu et les concevoir (dimensions du jeu selon Brougère, taxonomie de Johnson *et al.*, etc.), et que des expériences entre participants aient été mises en place, la formation reste néanmoins qu'une initiation ludique. En effet, pour s'imprégner réellement de l'esprit du jeu, il est nécessaire que l'adulte s'immerge dans les milieux de l'éducation préscolaire et joue avec l'enfant, «car c'est seulement en jouant qu'on peut apprendre à jouer et apprendre aux autres à jouer» (Marinova, 2014, p. 159).

Par ailleurs, le dispositif de formation a favorisé le développement de compétences autres, relevant de différents domaines, comme la capacité d'analyse et d'observation, la recherche et l'identification de ressources territoriales et pédagogiques pertinentes, la formulation d'énoncés et leur justification sur la base d'éléments théoriques ou tangibles, l'écoute et la confrontation respectueuse, l'entraide et la coopération entre praticiens, et l'ancrage d'une pratique réflexive (Schön, 1994), en soutenant ainsi le

déploiement d'un savoir professionnel aux plusieurs facettes.

Pour conclure, face aux limites soulevées par les participants et pour le bon fonctionnement des logiques de formation susmentionnées, quelques points de vigilance semblent être à retenir. Il est primordial de soutenir les relations entre les participants tout au long de la formation, pour qu'un climat bienveillant et respectueux soit mis en place. Il peut être souhaitable de réfléchir au choix des espaces dans lesquels se déroule la formation, que ce soit au sein de l'université ou dans le milieu de l'éducation préscolaire.

Ces éléments relèvent des conditions à respecter pour que les participants rentrent dans les logiques de la formation et s'octroient le droit de jouer.

5. CONCLUSION

Malgré les limites objectives que cette expérience de formation présente, elle a permis aux participants de relever un défi aux multiples facettes : travailler les peurs de non-adéquation, les préjugés et les représentations concernant le rapport des adultes au jeu des enfants; redécouvrir le plaisir de jouer, selon de nouveaux paramètres; expérimenter la relation entre jeu et éducation ; mettre en question leurs pratiques pédagogiques; explorer la multitude des configurations ludiques et la variété des ressources pédagogiques; développer une posture d'écoute à l'égard des propositions des enfants; découvrir une force créatrice dans la conception des occasions d'apprentissage; valoriser la confrontation entre collègues comme dimension incontournable d'une pratique réflexive.

Cet article, prenant appui sur une expérience de formation centrée sur la pédagogie active, souhaite contribuer à l'évolution des pratiques professionnelles dans les milieux de l'éducation préscolaire, par la promotion du développement de la compétence ludique chez l'adulte. Cette compétence s'avère indispensable pour créer des réalités éducatives ludiques, au service des apprentissages et du développement global de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnott, L. & Yelland, N.J. (2020). Multimodal Lifeworlds: Pedagogies for Play Inquiries and Explorations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 124–146.
- Bobbio, A. (2014). *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Bobbio A. & Bondioli. A. (2019). Introduzione. Dans A. Bobbio, A. Bondioli (dir.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp.11-19). Roma: Carocci.
- Bobbio, A. & Raso, M.V. (2025). Québec-Italia: gioco e servizi prescolastici a confronto. Un approccio storico comparativo, *Orientamenti pedagogici*, 72(2), p. 43-55.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica.
- Callois, R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Charlier, B. & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve: De Boeck.

- Dancause, L. (2023). *Guide pédagogique sur la mobilisation des connaissances*. Montréal: Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur.
- Hohmann, M., Weikart, D.P., Bourgon, L. & Proulx, M. (2001). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Milano: Saggiatore.
- Johnson, J.E., Christie, J.F. & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Pearson Education/Allyn and Bacon.
- Kappeler, G., Bolli, L. & Passeraub, J. (2024). Le jeu de faire semblant à l'ère numérique : comment les enfants utilisent-ils le matériel débranché ? *Revue Multimodalité(s)*, 19.
- Khouiya, A.H., Guillemette, F. & St-Pierre, M.J. (2022). La mobilisation des connaissances issues de la recherche dans l'accompagnement du développement professionnel. *Enjeux et société*, 9(2), 150–172.
- Landry, S., Bouchard, C. & Pagé, P. (2012). Place au jeu mature ! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue Préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Maragliano, R. (1999). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Saville, B.K., Zinn, T.E., Neef, N.A., Van Norman, R. & Ferreri, S.J. (2006). A comparison of interteaching and lecture in the college classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 39(1), 49-61.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Copyright (©) Maria Vincenza Raso



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Raso, M.V. (2025). Développer la compétence ludique chez les professionnels de l'éducation préscolaire: un dispositif de formation [Developing playful skills among preschool education professionals: a training program]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4,

Doi: <https://doi.org/>