

APPRENDRE EN JOUANT A L'ECOLE MATERNELLE

Extrait du programme 2015 :

« L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »



André Tricot, Professeur des universités en psychologie à l'ESPE de Midi-Pyrénées
Stéphane Respaud, Inspecteur de l'Éducation nationale sur la circonscription de
Fonsorbes (31)

Jeux et apprentissages

Qu'ils grandissent dans des sociétés avec ou sans école, les enfants jouent et ils apprennent. En cela, les enfants sont semblables à d'autres mammifères sociaux qui pendant leur enfance jouent et apprennent.

Quand on regarde de près les jeux « spontanés » chez les petits humains comme chez les autres, on parvient généralement à la conclusion selon laquelle ces jeux contribuent de façon directe et importante aux apprentissages. Ces jeux constituent même, avec l'exploration de l'environnement et les interactions entre pairs, l'un des principaux moteurs des apprentissages (Geary, 2008 ; Chandler & Tricot, 2015).

Dans certaines sociétés les enfants vont à l'école et ils apprennent... ils vont même à l'école pour apprendre ! Mais ce que l'on apprend à l'école et ce que l'on apprend en dehors n'est pas la même chose : les sociétés humaines créent des écoles quand grandir ne suffit pas. Apprendre en jouant, en explorant son environnement et en interagissant avec d'autres humains ne peut pas suffire pour :

- Acquérir les connaissances qui, selon la charte des programmes, « doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde » dans lequel ils vont vivre (monde qui est largement inconnu aujourd'hui),
- Devenir des citoyens libres, responsables, éclairés, critiques,
- Vivre dans un endroit différent de celui où ils ont grandi,
- Parler une autre langue ou exercer une profession différente de celle de leurs parents.

On peut résumer ce qui précède en retenant que le jeu est un des moteurs des apprentissages « naturels » ou « adaptatifs » qui permettent d'acquérir ce qui est utile « ici et maintenant ». L'école, quant à elle, a pour principale fonction de palier les limites des apprentissages adaptatifs ; elle sert à apprendre des connaissances pour le futur et pour ailleurs.

L'école maternelle a un statut particulier au sein du système éducatif français. Ce statut est réaffirmé dans le nouveau programme de cycle 1 : c'est une école qui a aussi une fonction adaptative, qui contribue au développement complet de l'enfant dans ses dimensions sociales, affectives et cognitives. Notre école maternelle est, en ce sens, bien plus qu'une préparation à l'école élémentaire.

On peut ainsi émettre l'hypothèse qu'au sein de l'école maternelle le jeu aurait un double statut :

- D'une part, il constituerait une des activités spontanées dont la fonction serait adaptative : en jouant, les élèves de Cycle 1 se développent au plan social, affectif ou

cognitif, ils apprennent à vivre ensemble, ils apprennent à connaître leur corps, les mouvements, etc. (la liste est très longue) ;

- D'autre part, il constituerait une des activités instituées par l'enseignant dont la fonction serait scolaire : en jouant, les élèves de Cycle 1 apprennent des connaissances dans le domaine de la langue, des arts ou de la découverte des nombres (la liste est longue encore).

Dans les deux cas, le jeu est perçu comme amusant, stimulant, engageant. La grande différence entre ces deux statuts du jeu réside dans le fait qu'avec :

- Un jeu **spontané**, avec les apprentissages adaptatifs, l'enfant apprend ce qu'il fait et il fait ce qu'il apprend. Ici, jouer est à la fois le but et le moyen de l'activité. L'enfant joue pour le plaisir de jouer, sans avoir besoin des adultes pour « cadrer » ni pour instituer ces jeux ;
- Un jeu **institué** par l'enseignant, qui vise alors des apprentissages non adaptatifs, il est presque toujours possible de distinguer ce que l'enseignant fait faire aux élèves (des tâches) et ce qu'il veut leur faire apprendre (des connaissances scolaires). Ici, jouer est un moyen, la connaissance est le but, l'enfant ne joue pas *que* pour le plaisir.

Si les jeux spontanés sont extrêmement utiles dans le développement de l'enfant, au sein de l'école comme en dehors, le rôle des enseignants (et d'autres adultes) y est modeste. C'est pourquoi nous allons maintenant essayer de caractériser scolairement l'autre catégorie de jeux, celle où l'enseignant définit les objectifs du jeu, son déroulement et son exploitation.

Un jeu institué se caractérise généralement par trois éléments : il y a un but du jeu, des règles du jeu, et à la fin il y a un ou plusieurs « gagnants » (ceux qui ont atteint le but) – parfois, mais ce n'est pas nécessaire, il y a également des « perdants » (ceux qui n'ont pas atteint le but, ou pas assez vite).

Les jeux coopératifs sont des jeux où tous les joueurs peuvent gagner. C'est en coopérant que les joueurs gagnent ensemble (ou perdent ensemble).

Quand un adulte institue un jeu pour des enfants, il est généralement conduit à définir ces trois éléments : le but, la règle et les critères pour être déclaré gagnant.

Quand un enseignant institue une situation d'enseignement-apprentissage, il définit :

- Un objectif d'apprentissage,
- Une progression pour atteindre cet objectif,
- Une ou plusieurs tâches à réaliser et une façon d'engager les élèves dans ces tâches (et ces apprentissages),
- Un support matériel pour ces tâches
- Une régulation des apprentissages : il décide quand il doit intervenir (ou laisser faire) de sorte que les élèves atteignent le mieux possible l'objectif d'apprentissage. Quand l'enseignant intervient trop il empêche l'élève d'apprendre, tout comme quand il n'intervient pas assez.

Gérard Sensevy – dans son ouvrage « Le sens du savoir » (2011) – a montré l’analogie profonde entre le jeu coopératif et la situation d’enseignement-apprentissage : l’enseignant et les élèves ont une activité conjointe (ils « jouent » ensemble) pour que l’enseignant puisse enseigner (atteindre un objectif d’enseignement) et pour que les élèves puissent apprendre (atteindre un objectif d’apprentissage). Ils ne peuvent gagner qu’ensemble, ou, plus précisément, l’enseignant n’atteint ses objectifs d’enseignement que si les élèves apprennent ; la réussite de l’enseignant est conditionnée à celle des élèves.

Donc, quand un enseignant institue un jeu pour apprendre, il tente de réussir une double activité avec les élèves : une activité de jeu et une activité d’enseignement-apprentissage. Chacune de ces activités est caractérisée par un certain nombre d’éléments que nous venons de rappeler. Le défi est d’instituer puis de réussir avec les élèves non seulement chacune de ces deux activités, mais les deux ensemble ! Si les élèves s’engagent totalement dans le jeu, s’ils ne font *que* jouer, cela peut être au détriment de l’apprentissage.

On peut donc envisager trois grandes catégories d’apprentissage par le jeu institué :

1. Le jeu est intrinsèquement très proche de l’activité d’apprentissage visée. Le but et la règle du jeu passent par la mise en œuvre d’une activité qui pourrait être mise en œuvre dans une situation d’apprentissage. C’est le cas, par exemple, avec le jeu de « La course à 20 »²⁶ ou, plus proche du cycle 1, « La course aux nombres » développée au sein de l’équipe de Stanislas Dehaene, qui reprend le principe du jeu de l’oie pour faire manipuler des nombres aux élèves (www.lacourseauxnombres.com ; Wilson et al, 2009). L’apprentissage visé relève généralement de la révision ou de l’entraînement : dans le jeu, l’élève fait quelque chose qu’il sait déjà faire mais cette fois-ci de façon moins rébarbative que dans le cadre d’exercices répétés... parce qu’il est en train de jouer. Jouer sert ici essentiellement à apprendre en renforçant un savoir-faire (une procédure) ou plusieurs. Dans le domaine de la numération, ce type d’apprentissage procédural peut éventuellement contribuer à des apprentissages plus conceptuels (la ligne numérique par exemple).
2. Le jeu est décalé, il sert de prétexte à un apprentissage de type « prise de conscience ». Après avoir fini de jouer, les élèves essaient de comprendre ce qu’ils ont fait, comment ils l’ont fait, alors que pendant le jeu... ils jouaient, sans trop se poser de question. Pendant cette activité de prise de conscience, l’enseignant sollicite les élèves pour qu’ils mettent des mots sur ce qu’il fallait comprendre et il les conduit à expliciter. Ce type de jeu peut produire cet effet de « découverte », parfois émerveillée, que l’on voit sous la plume de Molière quand il décrit Monsieur Jourdain qui « découvre » qu’il faisait de la prose sans

26. Il s’agit, pour chacun des adversaires, de réussir à dire « 20 » en ajoutant 1 ou 2 au nombre dit par l’autre ; l’un commence, dit 1 ou 2 (ex : 1) ; l’autre continue, ajoute 1 ou 2 à ce nombre (ex : 3) ; à son tour le premier ajoute 1 ou 2 (ex : 4), etc. Selon Brousseau ce jeu permet de réviser la division avec un sens de l’opération différent : $2+1=3$; à chaque tour, on peut ajouter 3 au chiffre annoncé au tour précédent ; $20:3=6$, reste 2 ; c’est le premier qui dit 2 qui gagne, en ajoutant 3 à chaque nouveau tour.

le savoir. Jouer sert ici essentiellement à apprendre par prise de conscience – explicitation.

3. D'autres jeux existent qui permettent de comprendre, d'élaborer des stratégies de haut niveau voire des concepts, comme le jeu des échecs. Mais ce type de jeux, pour ce qu'on en sait aujourd'hui, permet essentiellement d'apprendre des connaissances spécifiques au jeu : les joueurs peinent à transférer ces connaissances dans d'autres domaines (Tricot & Sweller, 2014, 2016). Ce type de jeu pourrait donc, éventuellement, se rapprocher du précédent type : des jeux où l'apprentissage visé relèverait de la prise de conscience, guidée par l'enseignant.

Notons enfin que ce n'est pas parce qu'un jeu permet un apprentissage dans une certaine situation (par exemple un enfant avec un adulte, ou bien un enfant tout seul dans une pièce au calme, pendant 30 minutes) que ce jeu va permettre un apprentissage en classe, pour des raisons de « compatibilité » entre les contraintes du jeu et celles de la classe.

Comme cela est rappelé dans le programme de cycle 1 : « Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages ». En leur permettant de distinguer les jeux qui soutiennent les apprentissages adaptatifs et ceux qui visent des apprentissages non adaptatifs, nous espérons aider les enseignants à mieux toucher la cible qu'ils souhaitaient atteindre avec leurs élèves !

Références

- Chandler, P., & Tricot, A. (Eds.), (2015). *Embodying cognition in the classroom : an Early Start to successful and healthy education*. *Educational Psychology Review*, 27 (3)
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43 (4), 179-195.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Tricot, A. & Sweller, J. (2016). La cécité aux connaissances spécifiques. *Education & Didactique*, 10, 9-26
- Tricot, A. & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26, 265–283.
- Wilson, A. J., Dehaene, S., Dubois, O., & Fayol, M. (2009). Effects of an Adaptive Game Intervention on Accessing Number Sense in Low-Socioeconomic-Status Kindergarten Children. *Mind, Brain and Education*, 3 (4), 224-234.

Eric FLEURAT, Inspecteur de l'Education nationale sur la circonscription d'Allones (72)

Marie-Hélène OGER, Inspectrice de l'Education nationale chargée de la mission Ecole maternelle (72)

Membres du groupe d'experts ayant rédigé les ressources « Jouer et apprendre », EDUSCOL 2015

Le programme de l'école maternelle rappelle que « *Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés.* »

Le jeu est essentiel au développement physique, social, psychique de l'enfant. Il joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, et constitue son vecteur privilégié d'apprentissage. Il contribue à réduire les écarts culturels observés dès l'entrée à l'école maternelle.

Le développement physiologique, neurologique, psycho-socio-affectif et cognitif de l'enfant est fortement conditionné par le respect d'un temps de pratique quotidienne du jeu. L'école maternelle doit s'adapter au développement de chaque enfant en lui proposant un environnement stimulant et un accompagnement adapté pour qu'il tire profit des jeux et construise des savoirs.

Le jeu constitue le facteur de motivation qui engage l'enfant dans l'action et donne un contexte de sens aux savoirs qu'il y acquiert : savoirs informels dans le jeu libre, qui progressent vers des savoirs formels dans les jeux structurés, accompagnés et programmés par l'adulte.

Ce qui signifie que :

L'enseignant organise l'espace

- organise l'espace et les rangements
- sélectionne le matériel et les jeux parmi lesquels l'enfant effectuera ses choix



L'enfant choisit le jeu auquel il veut se consacrer et comment il y joue, dans le cadre organisé par l'enseignant.

Il développe son autonomie en opérant des choix et en prenant des initiatives destinées à le mener à la réussite de son projet, aussi modeste soit-il.

L'enseignant organise le temps pour que l'enfant puisse jouer :

- au cours de moments dédiés en, et hors classe ;
- dans le cadre de dispositifs pédagogiques quotidiens, consacrés aux apprentissages ; il signale clairement le début et la fin du temps de jeu.



L'enfant s'engage sans crainte.

Il sait qu'il peut procéder par « essais/erreurs/ajustements », car, dans ce temps identifié, il agit en dehors du monde réel et n'a pas à craindre de conséquences négatives. Il agit dans le respect des règles de vie en vigueur.

Il peut donner libre cours à sa curiosité et prendre des risques pour la satisfaire. Il construit lui-même ses parcours pour apprendre.

L'enseignant agit (jeu libre)

- Il observe et « profile » l'enfant dans ses jeux libres (L1²⁷).
- Il s'offre en exemple par les gestes et par le langage (L2¹).
- Il encourage et valorise l'effort et la réussite.



L'enfant interagit et apprend.

Chaque interaction, matérielle ou sociale, est porteuse d'informations que l'enfant interprète selon son expérience vécue et ses capacités réflexives. Ces représentations forment le socle sur lequel se construisent les apprentissages.

L'enseignant structure (jeu structuré)

- Il propose des jeux et accompagne les enfants.
- Il structure des jeux pour y introduire des phases réflexives puis pour formaliser des apprentissages.
- Il stimule, encourage et valorise l'effort et la réussite.



L'enfant adhère par le processus de dévolution opéré par l'enseignant. La structuration progressive de ses jeux développe ses capacités réflexives, notamment analyse/déduction, puis anticipation/hypothèses (cf. séances M.A.R.T²⁸) ;

Il prend conscience de ses processus de réflexion et des savoirs qu'il acquiert, il développe son plaisir d'apprendre au fil de ses réussites valorisées.

27. http://eduscol.education.fr/primabord/IMG/pdf/ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf
page 12

28. http://eduscol.education.fr/primabord/IMG/pdf/ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf
page 11

À chaque jeu ses savoirs

« Une attention toute particulière est à accorder à la période de 2 à 3 ans, au cours de laquelle l'enfant découvre et teste l'affirmation de son existence en qualité de sujet. C'est l'apparition du « je ».

L'âge de 4 ans constitue un second repère fort, où l'enfant prend conscience de l'existence de points de vue et d'intentions différents des siens dans ses relations avec autrui » (cf. Ressource « Jouer et apprendre » Eduscol).

Chaque forme de jeu apporte ses éléments de savoirs à partir desquels l'enfant pourra construire ses apprentissages, c'est pourquoi l'école maternelle doit permettre la pratique de chacune d'entre elles. Il y développera son plaisir de découvrir et d'apprendre, sans crainte de remettre en question ce qu'il tenait pour vrai et qui un jour, s'avère inapproprié pour faire face à une situation nouvelle.

Un certain nombre de précautions doit cependant être respecté pour que le jeu « joue » pleinement son rôle dans le processus d'apprentissage. L'enseignant tient une place centrale dans sa réussite.

Jeu d'exploration (dès les premiers mois)

L'enfant « apprend » son environnement matériel au travers de ses perceptions sensorielles. Il développe sa maîtrise visuo-haptique qui lui permet de maîtriser ses interactions avec son environnement matériel, et de reconstituer mentalement la 3D d'une image sur plan ou sur écran numérique. L'exploration constitue un préalable à toute manipulation en vue d'utiliser ou d'analyser un objet, et permet d'élaborer des représentations mentales.

Leur impact positif sur les apprentissages, principalement informels, est plus particulièrement remarqué lorsque l'aménagement mis en place permet une familiarisation avec des univers riches et diversifiés.

Pour en savoir plus : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/4/Ress_c1_jouer_exploration_474564.pdf

Jeu symbolique (à partir de 18 mois)

L'enfant imite d'abord spontanément. Il fait « comme » celui qu'il imite. Par la suite ses imitations sont différées. Puis il fait « semblant », joue un rôle, puis plusieurs lorsqu'il scénarise.

L'enfant réinterprète la réalité de son vécu puis invente ses propres scénarios, en choisissant les rôles et en donnant des fonctions aux objets ; il se construit comme individu autonome et capable d'agir et de prendre sa place et son rôle social au sein d'un groupe ; il développe ses fonctions langagières dans le monologue de ses scénarios solitaires puis dans la communication avec ses pairs.

Pour en savoir plus : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf

Jeu de construction (vers 18 mois)

L'enfant construit ou crée des objets selon ses propres choix ou selon des indications. En continuité avec le jeu d'exploration, il se confronte au monde physique et aux lois qui le gouvernent, pour y acquérir de premiers savoirs. Il développe des habiletés et des stratégies pour mettre en adéquation son environnement avec ses projets. Des projets réalisés seul ou en coopération avec des pairs, qui progressivement, donneront du sens à l'essentiel de ses activités à l'école.

Pour en savoir plus : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/2/Ress_c1_jouer_construction_474562.pdf

Jeu à règles (vers 18 mois)

L'enfant joue avec ses pairs en se conformant à un cadre commun qui peut être fixe ou négocié. Il apprend à adapter ses conduites sociales et à mettre en œuvre des stratégies au service de projets ou d'objectifs. Il y développe ses capacités réflexives. Il se construit une culture des jeux, notamment par transmissions intergénérationnelles et entre pairs.

Pour en savoir plus : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress_c1_jouer_regles_459146.pdf

En conclusion, le jeu pose les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement des apprentissages disciplinaires. Il est indispensable que les enfants puissent le pratiquer sous ses différentes formes tout au long de leur parcours à l'école maternelle.

Lien vers les ressources d'accompagnement du programme de l'école maternelle, « Jouer et apprendre » :

<http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>

Alain Miossec, ancien Conseiller pédagogique sur la circonscription de Portet sur Garonne (31)

Apprendre en jouant à l'école maternelle, est-ce si évident ?

1- Enjeux du jeu comme modalité d'apprentissage :

Quand on observe un enfant jouer, on peut être saisi par une première évidence : « Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie » (Kergomard), puis par une seconde : il ne cesse, dans ses différents types de « jeux » préscolaires (manipulations, explorations, actions motrices, imitations, interactions...) d'apprendre, sans le savoir. Ces évidences ont été explorées par de nombreux auteurs (Piaget, Winnicott, Wallon...) précisant à chaque fois les fonctions développées : motrices, cognitives, affectives, sociales, symboliques, imaginatives. C'est pourquoi, depuis longtemps déjà, la maternelle propose des jeux aux enfants pour apprendre et c'est pourquoi le nouveau programme fait du jeu une des modalités privilégiées d'apprentissage (avec la résolution de problèmes, l'entraînement, le projet).

Mais la rencontre entre les multiples modalités du jeu avec les contenus et enjeux « adaptatifs »(1) des premiers âges (logique de développement), et les modalités d'apprentissage de la forme scolaire avec les contenus et enjeux d'une préparation à la vie future (logique d'enseignement), n'est pas si évidente à comprendre et à gérer, ni pour les enfants, ni pour les enseignants.

Ainsi, des enfants en maternelle « glissent » sur des situations, sont dans le malentendu ou se retrouvent en difficulté et si les pratiques pédagogiques ne sont pas les seules en cause, elles n'en sont pas neutres pour autant. D'où ce défi commun de mieux appréhender ces deux « formes » d'apprentissage, d'en améliorer les équilibres, les articulations et leurs mises en œuvre respectives pour une meilleure efficacité des apprentissages.

Le programme apporte des premières pistes en formulant : « *L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans le jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques* ».

2- Qu'entendons-nous par jeu, jeu libre et jeu structuré et comment peuvent-ils s'articuler ?

Le jeu (play et game en anglais) apparaît polysémique, protéiforme et pluriel dans ses enjeux, néanmoins pour se repérer Brougère (2) **définit 5 critères pour qu'une activité soit interprétée comme un jeu** : *le second degré* où l'on sait qu'il s'agit d'un jeu (le faire semblant), la possibilité de *décisions* (entrer dans le jeu, choix de règles et de stratégies...), *la règle* (ou ligne directrice de conduite) implicite ou explicite, préalable ou construite au fur et à mesure, *la frivolité* ou l'absence de conséquence directe dans la vie « réelle », *l'incertitude* sur l'issue du jeu.

Il précise qu'une situation sera plus ou moins ludique en fonction de la présence plus ou moins importante des critères définis. Pour lui le jeu n'est pas une spécificité de l'enfance mais une activité de tous les âges et c'est une construction culturelle, *la première chose que l'on apprend en jouant c'est à jouer*. Si le jeu possède un potentiel éducatif,

ce serait d'un point de vue informel c'est-à-dire comme un effet qui accompagnerait cette expérience, sans qu'il soit visé, *le jeu n'ayant pour but non un apprentissage utile pour l'avenir mais un plaisir immédiat*. Il souligne alors l'ambiguïté, sinon la ruse, à prétendre « concilier l'inconciliable », autrement dit la **libre initiative** de l'enfant et **l'intervention** fonctionnelle de l'enseignant et nous oblige ainsi à expliciter les arcanes pédagogiques du jeu dit « libre » ou « structuré ».

En fait, avec le « jeu libre » nous sous-entendons deux types de « libertés » (initiatives de l'enfant) **pouvant être plus ou moins offertes** (interventions de l'enseignant) :

*La liberté de choix : pouvoir choisir le jeu (parmi des jeux à disposition) et le dispositif (rythme, déroulement, interactions) – et par opposition jeu, dispositif, déroulement sont choisis et dirigés (structuration en termes de situation/dispositif/déroulement)

*La liberté du champ d'exploration : dans un jeu donné, pouvoir cheminer dans un cadre « large » (jeu à consigne « ouverte ») – et par opposition dans un cadre plus « focalisé » (jeu à consigne plus « fermée ») (structuration en termes de situation/jeu).

A chacune des extrémités de ces deux axes de « liberté », des intérêts pédagogiques se répondent complémentaires en termes d'apprentissage et d'enseignement. Explicitons par exemple des intérêts du point de vue de l'apprentissage :

— Liberté de choix +

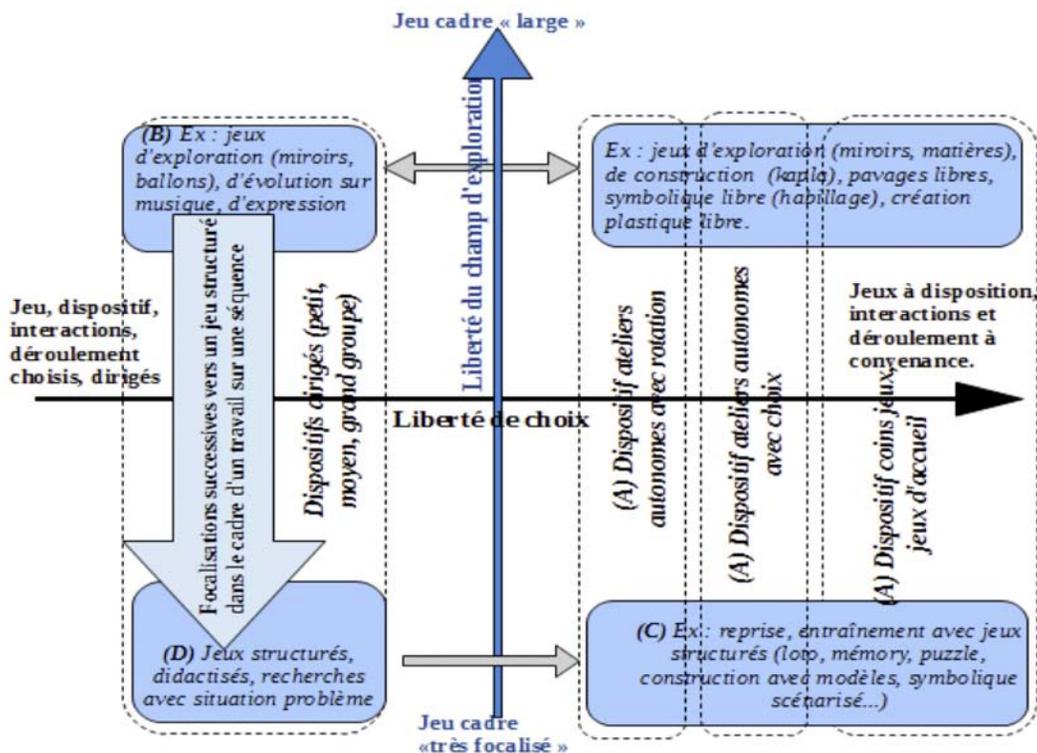
Jeu, dispositif, interactions, déroulement choisis, dirigés.	Jeux à disposition, interactions, rythme, déroulement à convenance.
Frustration, obligation de l'inconnu, situation commune, action conjointe, exploration avec étayage, partage et émulation...	Désir, décisions dans l'implication, les interactions, le rythme, le déroulement, exploration sans retenue ni crainte du regard de l'autre...

— Liberté du champ d'exploration +

Jeu avec cadre « très focalisé »	Jeu avec cadre « large »
Pouvoir d'agir différé, réflexivité langagière, défi et questionnement communs et explicites, résistance des possibles, réussir en compréhension...	Pouvoir d'agir immédiat, défi et questionnement personnels implicites dans l'action, profusion des possibles, réussir dans le faire...

3- Quelles pratiques à l'école en maternelle en lien avec le jeu et à quelles conditions ?

Représentons les deux axes de liberté et situons les différents types de jeux ou de pratiques pédagogiques que l'on peut proposer aux enfants, nous obtenons le schéma suivant permettant de mieux choisir, équilibrer et articuler. On retrouve 4 grandes familles de pratiques pédagogiques en lien avec le jeu, chacune avec ses attentions professionnelles.



A) Les jeux, les coins-jeux (ex : puzzle, construction, dinette) **proposés pendant les temps dits d'accueil, d'ateliers « autonomes » ou « satellites »** avec des jeux à libre disposition de différents types, ou encore avec ou sans choix sur l'ordre de passage. Autant d'apprentissages en « autonomie » rendus possibles par le soin apporté au choix ou à la conception des jeux, à leur évolution, à leur éventuelle appropriation préalable, aux aménagements et fonctionnements et aux rôles des adultes (ex : observation focalisée, animation d'un jeu en informel).

B) Le jeu d'exploration libre d'un environnement en groupe dirigé (ex : matériel en EPS, jeu de construction, utilisation de miroirs en sciences, exploration plastique) **en début d'une séquence pour aller vers un jeu structuré commun** (par explorations, observations, « imitations » spontanées, reprises de propositions en proximité, sollicitations et focalisations successives)

C) Le jeu structuré, didactisé en autonomie utilisé pour motiver les enfants à s'entraîner et automatiser des savoirs, procédures spécifiques (ex : vocabulaire, dénombrer des quantités). Souvent élaboré à partir de jeux de société « simples » (ex : memory, loto, marchande), il est calibré et a déjà fait l'objet d'une appropriation dirigée afin de pouvoir fonctionner en autonomie et solliciter le plus possible l'apprentissage visé (enjeux et stratégies du jeu connus et maîtrisés, adéquation entre un des obstacles présents dans le jeu et l'apprentissage ciblé).

D) Le jeu structuré, didactisé, situation-problème proposé en petit groupe dirigé pour mener divers apprentissages : un jeu de société pour s'approprier règles et stratégies, un jeu expérimental pour formaliser règles et procédures, un jeu de recherche pour faire des hypothèses, trouver des indices et dégager un résultat. Ici les savoirs du « jeu » correspondent aux apprentissages visés avec défi, énigme, problème, situation ludique en adéquation et les temps de libre exploration (avec « retrait » de l'enseignant), de mise en commun avec interactions, de retour sur l'erreur, de formalisation diverse avec un étayage sans aide « intrusive » seront les conditions d'une réussite en compréhension.

4- Mieux comprendre les secrets de « l'activité » pour améliorer les apprentissages :

En GS les enfants disent venir à l'école d'abord pour « *travailler* », puis « *jouer* » et enfin « *apprendre* ». Le premier terme polarise l'intérêt *sur la production*, le deuxième *sur l'activité en elle-même* et le troisième sur la *compréhension pour d'autres lieux et temps*. Ainsi enrichir l'expérience des enfants afin qu'ils comprennent et articulent mieux les trois dimensions de l'activité apparaît comme une mission centrale de l'école. Cela passera par des attentions renouvelées à la qualité des activités proposées ainsi que des actes d'explicitations et réflexifs :

*Offrir du temps de jeu, équilibré et articulé dans ses modalités et ses enjeux (liberté de choix et du champ d'exploration) en cohérence avec les programmes.

*Concevoir toute situation structurée dirigée avec du « jeu », du « je » (défi, cheminement libre possible, utilisation positive des productions ou des erreurs pour réfléchir sur l'action...) et donc permettre aux enfants de conscientiser qu'apprendre est un « jeu de l'esprit » qui procure du plaisir.

*Expliciter progressivement les enjeux des situations de « jeu libre » en termes de savoir afin que l'enfant puisse comprendre que l'on joue aussi pour apprendre, se perfectionner.

- Expliciter progressivement tous les savoirs (dont les procédures de réussite) convoqués dans un jeu structuré, ceux qui restent à acquérir ou celui qui relève de l'apprentissage visé. Si ce dernier correspond au savoir du jeu, il s'agit alors d'une vraie situation de recherche, voire de situation-problème (4).
- Faire comprendre que les efforts divers (prises de risque, réflexivité langagière, exercisation...) permettent une conquête du pouvoir d'agir pour ici et

maintenant et aussi pour ailleurs et plus tard et qu'apprendre ne s'oppose pas au « travail ».

Ces premiers pas des enfants, bien vécus et gratifiants, dans l'expérience et la compréhension du « jeu d'apprendre », du « jeu scolaire », voire du « jeu didactique »⁽³⁾ entre l'enseignant et les élèves, devraient contribuer à ce qu'ils puissent mieux s'y investir et réussir.

Notes :

(1) Geary, (2008) ; Chandler & Tricot, (2015).

(2) Brougère Gilles (2006). « Parlons-nous vraiment de la même chose ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, décembre, p. 11-12.

(3) Gérard Sensevy (2012). « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques ». *Revue : Nouvelles perspectives en sciences sociales*, Volume 7, numéro 2, mai 2012, p. 105-132.

(4) Odette Bassis (2003). « Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques » Hachette Éducation, p 246.