

Jouer, travailler, apprendre

J'ai choisi d'explorer les liens entre jouer, travailler et apprendre, à l'école maternelle, parce que ce sont des liens intéressants mais difficiles à défaire. C'est pourquoi je vais commencer par une problématique au sens scientifique du terme, c'est-à-dire par un paquet de faits, de déclarations, d'idées que nous avons sur la question, parfois cohérentes parfois contradictoires.

Je continuerai par un détour à propos de 2 jeux dont je considère qu'ils sont prototypiques des moments dans lesquels un enfant joue vraiment. Il me faudra donc une définition du « vrai jeu ».

Je finirai par une autre proposition, afin de sortir par le haut de cette contradiction permanente entre jeu et apprentissage à l'école maternelle

1°) Problématique : avis d'adultes et avis d'enfants sur la question

1.1.avis d'adultes

Toutes les instructions officielles, tous les Programmes, de 1908 à 2015 (je l'ai vérifié), évoquent la nécessité du jeu chez les enfants du préscolaire. Et depuis toutes ces années (plus d'un siècle), certains se posent la question de cette place faite au jeu en maternelle. Je vais évoquer ici quelques positions d'aujourd'hui.

Une **consultation** sur le projet de Programme pour l'école maternelle a eu lieu auprès des enseignants, en novembre 2014. Dans l'échantillon de 295 écoles que j'ai dépouillé, sur les 18 questions, la question « *Comment appréciez-vous la place faite au jeu dans ce projet de programme ?* » est la seule à remporter **100%** de « *tout à fait d'accord* ».

A cette adhésion unanime, s'ajoutent le plus souvent des commentaires. Les commentaires les plus nombreux mentionnent un RE –tour : « *on va arrêter de se sentir coupables d'être hors programmes* », ou « *Le jeu est à nouveau permis, reconnu et explicité !* », ou enfin « *il était temps de RE donner sa place au jeu en maternelle qui n'est pas une « petite élémentaire »* . J'interprète ces résultats : les innombrables termes utilisés en RE montrent à quel point, dans les années 2005-2015 (autour du Programme 2008), les enseignants de maternelle se sont sentis obligés de supprimer les plages réservées au jeu, ou y ont été fortement incités.

Certaines équipes vont jusqu'à dire « *mais il faudrait poursuivre au CP* », ou bien « *rappel très attendu mais la transition risque d'être rude au CP* ». A l'inverse, d'autres précisent « *il nous faudrait une progression pour qu'on puisse préparer l'élève à l'élémentaire* », ou encore « *attention de ne pas oublier de faire évoluer les situations vers des jeux plus structurés pour préparer les enfants à l'élémentaire* ».

On le voit, oui oui les enfants doivent pouvoir jouer en maternelle (sous-entendu on n'est pas en élémentaire) mais après 6 ans c'est autre chose... Parfois on souhaite que le jeu soit encore possible, parfois on prépare les enfants dès la maternelle à s'en passer. Dans les deux cas, la revendication du jeu ou du non-jeu est légitimée par les structures

institutionnelles qui, bien sûr correspondent aussi à un âge des enfants. Mais pense-t-on vraiment alors à l'âge des enfants ?

Tout se passe comme si le jeu était un serpent de mer à l'école maternelle, dévalorisé dans les années 2005-2015, dorénavant valorisé, ou pas.

Un exemple. J'ai demandé récemment à 25 conseillers pédagogiques : quand un enseignant de Petite section dit : « *untel untel untel vous allez au coin-jeu des poupées* », pour vous, est-ce qu'il enseigne ? Tous ont la même réponse : « *oui s'il a des objectifs d'apprentissages précis* ».

Il semble qu'on retombe vite dans ce que décrit Gilles Brougère (2015) :

« *Le préscolaire rend possible des temps de jeu qui sont moins là pour leur valeur éducative que comme une concession nécessaire mais provisoire à l'âge de l'enfant. L'école maternelle est alors pensée comme gestion de la disparition du jeu.* »

En quelque sorte, quand les enfants arrêteront de jouer, on pourra travailler.

Pour c'est qui est de la voix du Ministère, on a beaucoup de propositions. Dans les ressources « maternelles » en ligne, on trouve beaucoup de détails sur les jeux, classés en jeu d'exploration, jeux symboliques, jeux de construction et jeux à règles. Voilà une bonne nouvelle pour les enseignants dont on a vu la position. Mais, peut-être pour ne pas qu'ils voient tout le cycle de la maternelle comme surtout des années de jeux, on a aussi une proposition de « progression », du jeu libre au jeu structuré.

Dans le jeu libre, l'enfant a une initiative et l'enseignant ne procède à aucun guidage. Puis on inverse les choses.

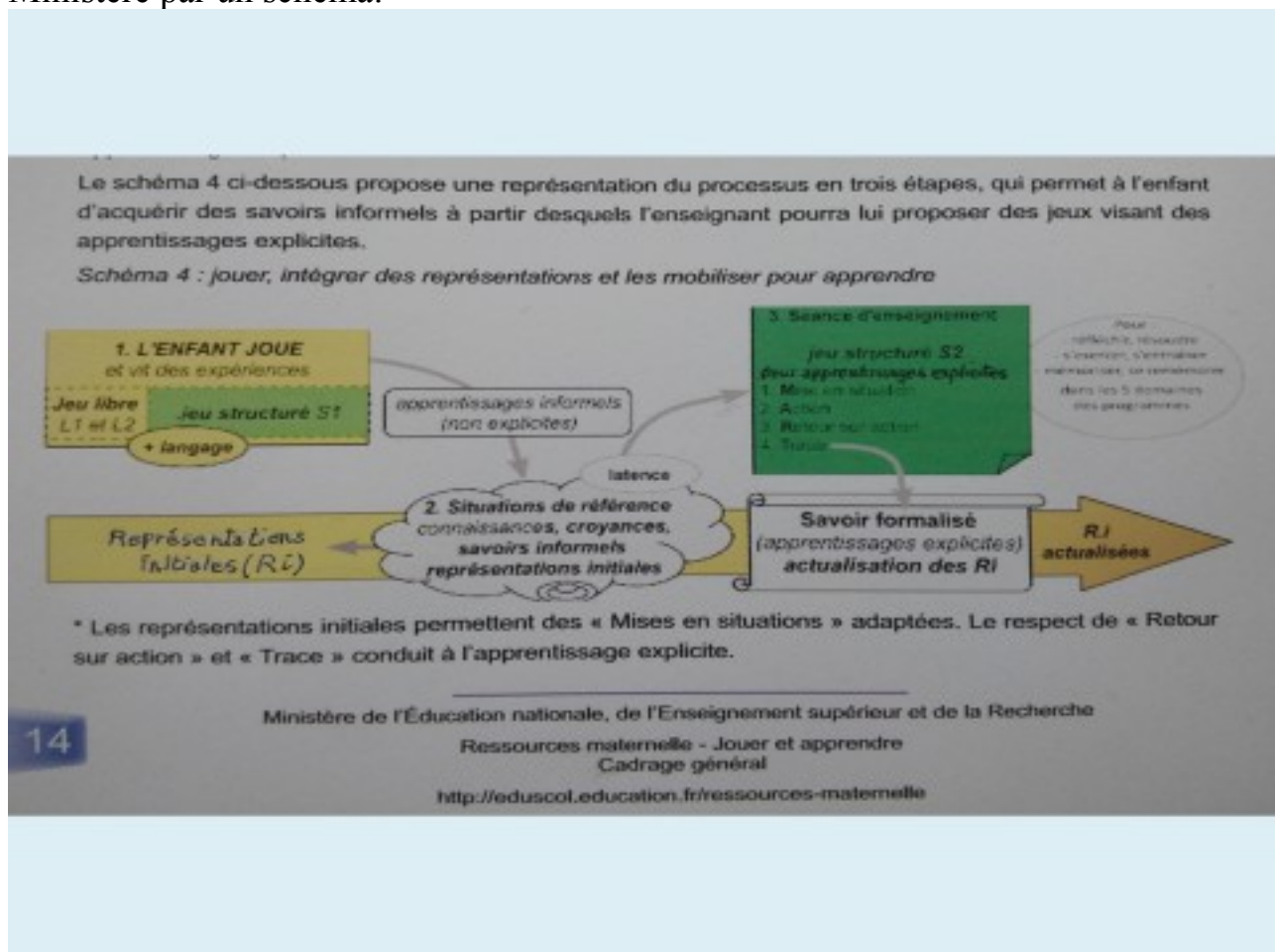
Dans le jeu structuré, l'enseignant initie le jeu en vue de faire acquérir explicitement des apprentissages spécifiques à l'enfant. Ce dernier adhère spontanément ou en réponse au processus de dévolution mis en œuvre par l'enseignant. Tout en conservant son aspect ludique, le jeu structuré comporte des objectifs d'enseignement. Dans les phases de jeu, l'enfant conserve sa liberté d'agir, de prendre des décisions, de faire ses essais, de construire sa propre expérience.

Deux niveaux de structuration peuvent être définis :

- Niveau 1 - Séance structurée simple (S1) : c'est une séance de jeu initiée par l'enseignant dans laquelle les apprentissages ne sont pas formalisés (exemple : un jeu de société que les enfants ne connaissent pas et auquel ils apprennent à jouer avec l'enseignant).
- Niveau 2 - Séance structurée avec formalisation (S2) : le jeu est intégré dans une séquence d'enseignement et offre le contexte d'où émergeront des apprentissages ciblés. Il est précédé systématiquement d'une ou plusieurs séances de jeu libre et/ou de jeu structuré (S1) au cours desquelles l'enfant s'est approprié le jeu. La formalisation est alors effectuée au cours de phases réflexives pendant, après et/ou avant le jeu. Cette pratique n'est réellement pertinente qu'à partir de cinq ans environ.

Je fais une parenthèse sur ces « phases réflexives » parce que j’y reviendrai. Cette appellation renvoie à une pratique née dans le second degré, que l’on a « remontée » au cycle 3, puis au cycle 2, puis en maternelle. Elle consiste à faire dire aux enfants ce qu’ils ont fait et comment ils l’ont fait. J’y suis opposée parce que les enfants sont bien trop jeunes, en maternelle, pour pouvoir évoquer leurs activités, surtout si elles sont mentales. Et si on me dit que certains y arrivent, certes, mais on aggrave ainsi les écarts car la majorité n’y. Je ferai une autre proposition à ce sujet.

Revenons à l’évolution des jeux de type S1 et S2. Elle est illustrée dans le site du Ministère par un schéma :



Les représentations initiales sont, après explicitation, « actualisées ». Le but est de transformer quelque chose du jeu des enfants, grâce à l’intervention de l’adulte. On retrouve donc un peu l’idée précédente : le jeu, oui, mais il doit évoluer vers des apprentissages.

Pourtant, il y a d’autres préconisations du Ministère très différentes à propos des « espaces ludiques en milieu scolaire ». Cette proposition est particulièrement intéressante : des jeux sélectionnés sont mis à disposition des élèves à l’interclasse, sur le temps périscolaire mais aussi sur le temps scolaire. Ils s’adressent à la maternelle et à l’élémentaire. Et là (M.E.N., Eduscol), il est bien précisé qu’il s’agit :

« d’encadrer la mise en œuvre en veillant à ce que l’enfant soit libre de jouer selon ses envies sans être guidé ».

Et « moins un enfant joue, plus il a de difficultés, notamment scolaires ».

1.2. avis d'enfants

J'ai fabriqué un questionnaire que j'ai proposé à 30 enfants de MS et GS, dans 2 écoles de REP. Voici les tendances qui ressortent de ce sondage.

1- est-ce que dans votre classe, des fois, vous jouez ? ◇ oui 30

Dans les exemples, sont cités essentiellement *dînette* 16, *légos* ou *jeux de construction* 16, *garage* 9, et moins souvent une variété d'activités, depuis *jeu de cow-boy* jusqu'à *lire des livres* ou *écrire son prénom en attaché*

2-est-ce que dans votre classe, des fois, vous travaillez ? ◇oui 30

Dans les exemples, sont cités essentiellement *graphisme écriture* 24, *peinture dessin coloriage* 10 ainsi qu'une variété d'activités, parfois relevant du jeu pour nous (*puzzles*), parfois pour décrire très précisément un travail intellectuel intense (*inventer des idées d'une histoire pour la mettre dans un livre*, ou encore *on prend quelque chose de la table et on fait deviner qu'est-ce c'est*).

3- il faut que je te dise que les adultes qui s'occupent des écoles, les maîtres, les maîtresses, le ministre, le président de la République, ils se demandent parfois si à l'école maternelle, il ne faudrait pas laisser les enfants jouer seulement dans la cour, pas dans la classe, et dans la classe, ne leur donner que du travail. Tu penses que c'est une bonne idée ou pas une bonne idée ? ◇ pas une bonne idée 18

J'ai parfois des commentaires : *avec les 2, c'est bien*.

Cependant 6 enfants trouvent que c'est une bonne idée parce que *les grands i doivent travailler*. Il y a également 6 enfants qui ne savent pas répondre, avec parfois un regard interrogatif qui va jusqu'à la question : *pourquoi ? i z'ont fait des bêtises ?*

Je pense que j'aurais des réponses très différentes en milieu dit favorisé. Ici, en REP, les enfants sont mal à l'aise avec l'opposition jouer / travailler, les mêmes activités pouvant appartenir aux 2 types. Ils sont cependant majoritaires à dire que jouer et « faire les ateliers » en alternance, c'est bien et qu'il faut garder cette possibilité. Il se trouve que j'avais fait une autre interview il y a quelques années en ZEP en demandant aux enfants ce qu'ils avaient appris en maternelle, ce qu'ils ne savaient pas faire quand ils étaient petits à 2 ans et les réponses étaient beaucoup plus nettes. Je crois qu'ils comprennent bien APPRENDRE et qu'ils ne comprennent pas TRAVAILLER, notion qui renvoie à « *mon papa i va au travail* ». Voilà, tout ça entre dans la problématique.

Le bilan est que, de la même manière que les adultes alternent travail et loisir, les enfants aiment alterner des moments où ils ne font que jouer et des moments où ils pensent qu'ils apprennent. Et ils en sont fiers.

Je vais évoquer l'activité qui consiste à vraiment jouer.

2°) Quelques caractéristiques de l'activité d'un enfant qui joue vraiment

Je commence par préciser qu'une chose est de s'intéresser aux jeux (au pluriel) des enfants, autre chose est d'essayer de comprendre ce qu'ils font quand ils jouent. Dans le premier cas, c'est des jeux en tant que produits d'activité qu'il s'agit, dans le second cas, l'analyse suppose de faire le détour par ce qui se passe chez des sujets enfants quand ils jouent. Je reste centrée sur les sujets dans mon travail et quand je dis « les sujets enfants jouent » cela veut dire qu'ils mobilisent alors leur histoire, leurs ressentis, leur affect et leurs repères de vie. Dans le document ministériel des Ressources maternelle, 5 critères sont proposés pour définir une telle activité. Je les glose ici car cela nous donne des repères puissants.

Dans ce document, un enfant **joue** :

1-s'il choisit de s'engager dans l'action, de lui-même ou suite à un processus d'adhésion ◇ l'initiative

2-s'il décide librement de ses modalités d'action, dans un cadre défini (règles sociales et/ou règles de jeu) ◇ la liberté

3-si ses actes s'inscrivent dans une réalité qui est la sienne, sans conséquences sérieuses dans le monde réel ◇ le « pour de rire »

4-si ses actes n'ont d'autre but que le plaisir lié au jeu lui-même, dans ses aspects individuels et/ou sociaux ◇ le plaisir

5-s'il retire de son action un plaisir immédiat ou qu'il agit dans la perspective d'un plaisir différé ◇ le bénéfice.

Nous avons donc 5 critères à propos de cette activité du sujet enfant : l'initiative, la liberté, le « pour de rire », le plaisir, le bénéfice.

On remarque cependant que ces critères comportent parfois des sortes de degrés : l'enfant initie le jeu OU y adhère, il en tire un bénéfice immédiat OU différé.

Il est donc possible de considérer que du point de vue du sujet, il y a des activités qui sont des manières de **plus ou moins jouer**. A ce titre, plus l'enfant est libre, plus il décide, plus il joue. Le critère de durée-fréquence de l'activité n'apparaît pas ici, j'aurais tendance à l'ajouter. Car jouer une fois à quelque chose n'est pas équivalent à réitérer systématiquement un jeu sur une même période.

Voilà pourquoi je vais me centrer sur 2 types de situation dans lesquelles les enfants jouent selon ces 5 critères auxquels s'ajoute la réitération sur une période : les jeux de caché-le voilà et les jeux de faire semblant. Je considère que les enfants jouent vraiment dans ces 2 cas.

2.1. Le jeu caché – le voilà

Je l'ai évoqué ici même il y a quelques années (Brigaudiot, 2009).

Ce jeu a d'abord été connu sous le nom de « jeu de la bobine » durant lequel Freud observe un enfant de 18 mois qui, depuis son lit, jette une bobine de fil à l'extérieur de son lit tout en maintenant le fil puis ramène la bobine vers lui en tirant sur le fil et en disant « da ! ». L'interprétation freudienne relève du pouvoir de l'enfant sur sa mère. La ressentant partir sans compensation de sa frustration, avec ce jeu, il simule en quelque sorte l'inverse dans la prise de décision : c'est lui qui la chasse et, en la reprenant, devient tout puissant.

Je ne suis pas psychanalyste mais je vois bien, à regarder les enfants jouer, que ce sentiment de toute puissance dans la décision est au cœur de la question. A la suite de Winnicott, certains auteurs vont jusqu'à dire que le jeune enfant a besoin de se délivrer de cette période de nourrisson dans laquelle il est en « dépendance absolue » pour enfin, exister comme individu distinct.

« Dès lors qu'il peut se sentir exister et seulement à ce stade, les pulsions assouvies viendront renforcer ce sentiment d'être soi. Dans le cas contraire, l'environnement viendrait empiéter sur le développement de l'individu, qui aurait à se protéger » (Bailly 2015)

J'insiste donc sur la nécessité pour les éducateurs, de donner une large place à ce jeu. En maternelle, surtout en TPS et PS, il permet aux enfants, non pas d'**apprendre** quelque chose, mais bien plus, il leur permet de **se construire psychiquement**. Quelle que soit sa forme (cacher – trouver un objet, chercher quelqu'un qui est caché, se cacher soi-même et être trouvé, etc), on voit alors des enfants dans une jubilation intense à chercher et à recommencer indéfiniment.

Voilà une fillette hilare à voir apparaître le chat dans un cône. Ce jeu a été analysé en détail par Bruner.



La répétition est très importante. C'est le moyen, pour les enfants, d'anticiper avec assurance car ils sont sûrs de voir disparaître et voir toujours re-apparaître. D'où les nombreux albums illustrant ce jeu.



Pour la maîtresse, c'est une situation rêvée pour savoir où en sont les enfants car en les observant, elle sait vite qui en a besoin : ceux qui jouent beaucoup à ces jeux ou prennent souvent ces livres, et les autres. Elle sait alors que les premiers se construisent en tant que sujets.

2.2. Les jeux de faire semblant

On les appelle « jeux symboliques » parce que d'une manière ou d'une autre, les enfants dissocient alors volontairement 2 mondes sur lesquels ils agissent: le réel et le fictif.

Ils commencent par **détourner des objets** en leur attribuant une autre fonction, une autre nature, comme dans le jeu de la poupée qu'ils couchent comme on l'a fait pour eux. Voici deux fillettes de 4 ans, faisant le lit de leur bébé dauphin (alors qu'il est gigantesque) sur la plage, en le couvrant de plusieurs serviettes pour qu'il n'ait pas froid (alors qu'il fait 30 degrés).



Après 4 ans, les enfants jouent en dissociant fiction et réalité en 2 mondes mais de manière bien plus intellectuelle car eux-mêmes vont devenir les personnages de la fiction. C'est l'invention de **jeux de rôle**.

Sur le plan psychique, dans ce cas, alors que l'enfant sait très bien qui il est, il va passer à *à partir de maintenant, je suis X*. Cela lui donne la possibilité d'une infinité d'actions (la toute puissance) sur ce monde qu'il construit dans son imaginaire. Je renvoie au

magnifique livre de Harris, *L'imagination chez l'enfant*. Ce que les enfants construisent là va durer toute la vie, c'est une activité mentale qui induit « l'exploration des mondes possibles », dit Harris.

Si on retrouve l'aspect symbolique du jeu précédent, il y a bien plus dans ce jeu qui apparaît plus tard, avec le **langage** déjà mobilisé, même a minima. En effet, les enfants jouent alors un peu ou beaucoup à plusieurs et parlent.

J'aime bien constater que des chercheurs pensent que cette activité qui consiste à jouer est apparue il y a 40 000 ans (Harris 2007), c'est-à-dire après l'apparition des langues comme systèmes de signes partagés socialement. Ce qui explique qu'aujourd'hui, tous les enfants du monde pensent, parlent, jouent...

Deux caractéristiques m'intéressent dans les verbalisations des enfants :

- comment elles font émerger la fiction (la rupture moment de parole / moment autre monde)
- comment tous les interlocuteurs s'y retrouvent sans l'ombre d'une hésitation.

Je propose 2 exemples, à des âges différents.

→ En TPS – PS, **Margaux, Nicolas, Giulio et Mathieu**

Mathieu – (regarde le caddy) *faut faire les courses*

Giulio – *pace que y'aura pique-nique*

(**Mathieu** pousse le caddy et les autres le suivent dans la classe)

Nicolas – (met tous les fruits et légumes qu'il trouve dans le chariot)

Margaux – (liste en regardant) *on a les tomates, on a poulet....on a oublié les frites!*

Tous – (reprennent en chœur) *on a oublié les frites !*

Tous - (Ils font le tour de la classe et vont jusqu'à Annie, l'Atsem)

Mathieu - *c'est un pique-nique*

les autres - *on a oublié les frites !*

A 2 – 4 ans, c'est presque toujours un objet qui déclenche un scénario, ici le caddy. Mais pas seulement : ces enfants ont entendu un récit de pique-nique dans un album quelques jours avant. C'est Giulio qui mobilise ce souvenir et crée ainsi un monde de fiction immédiatement adopté parce que partagé par les autres enfants. C'est ça la culture !

Quant à l'idée de Margaux (les frites), elle fait rebondir un scénario qui n'est jusqu'alors que factuel. On peut dire que Margaux a intégré la notion d'événement dans les histoires de fiction. C'est une enfant très performante et c'est donc elle qui ajoute l'obstacle : on a oublié les frites. On voit ici l'intérêt pour un enseignant de choisir des groupes d'enfants aux performances différentes. Peut-être le jeu est-il une des meilleures situations d'interactions enrichissantes entre enfants. Parce qu'alors, ils se comprennent presque toujours.

On remarque également que tout est dit aux deux temps verbaux d'une conversation en présence des interlocuteurs : le présent et le passé composé. On va voir comment ces échanges évoluent.

→ En MS, Pietro et Luigi

Pietro et Luigi (4 ans, font semblant de prendre un repas)

Pietro – *voilà, voilà, je mets tout bien, c'est moi qui mets tout. Parce que j'étais le papa, le papa qui mettait tout bien. Et je te l'ai déjà dit de ne plus en mettre partout quand tu manges*

Luigi – maintenant j'allais au travail.

Ici aussi c'est l'aménagement de la classe (le coin dînette) qui est déclencheur de la simulation. Mais il y a plus avec le nouveau personnage du papa inventé par Pietro. A partir de là, ce sont les scénarios de la vie que cet enfant connaît à la maison qui prennent le dessus : papa qui fait tout bien, enfant qui mange en en mettant partout. Sauf que Luigi ne partage pas cette connaissance du monde privé de son camarade. Il en mobilise alors un qu'il connaît, partir au travail. C'est pourquoi on ne peut pas vraiment parler de règles dans les jeux de fiction avant 5 ans. Au départ, ce ne sont pas des règles puisque les mondes peuvent se succéder très rapidement, au fil des prises de parole entre enfants. En revanche, plus tard, il y a des règles admises par le groupe d'enfants lorsqu'ils partagent la totalité des mondes créés. Par exemple, non, le roi ne peut pas ne pas avoir de couronne et de trône. On retrouve la question des cultures d'enfants. Le partage. L'évidence. Tant sur le plan affectif que cognitif.

Enfin, la grande différence avec l'extrait précédent est cet imparfait magique : « *j'étais le papa* ». C'est lui qui fait basculer dans la fiction. C'est très intéressant. On sait que l'imparfait est souvent, dans les langues latines, l'arrière-plan de faits repérés comme passés par rapport à l'ici et maintenant de la parole. Passés donc différents du moment de parole. Et on a ici un exemple d'emploi de ce temps pour marquer nettement cette différence de type « PAS DU TOUT dans l'ici et maintenant ». On sait que les enfants utilisent aussi le conditionnel avec cette valeur (« *toi tu serais la princesse et je serais le roi* ») pour construire verbalement le repère initial d'une fiction. Dans le jeu, les enfants emploient spontanément de telles expressions, impossibles dans les conversations ordinaires parce qu'ils sont alors amenés à préciser verbalement dans quelle énonciation ils sont : imparfait, conditionnel, ou formule « il était une fois », sont les seuls repères compréhensibles à l'interlocuteur, équivalents à « *on n'est plus dans le présent réel, ni dans le passé, ni dans le futur, on est dans du temps qui n'existe pas, c'est la fiction* ». Belle performance linguistique, c'est la capacité à dire la fiction.

Le bilan est que les enfants montrent qu'ils ont **besoin vital de jouer** :

- besoin pour se construire comme sujet capable de faire tout seul, on dit d'être agent au sens de celui qui est source de changement par opposition au patient.
- besoin pour organiser le monde (ce que je ne vois pas existe dans le jeu de caché),
- besoin pour utiliser le langage et la pensée sur un mode particulier qui leur ouvre toutes les possibilités avec la fiction (jeux de faire semblant),
- besoin pour partager des scénarios dont ils partagent tout et c'est leur culture d'enfant.

Le psychologue Paul Diel, travaillant aux côtés de Wallon, écrivait en 1947 :

« *En sous-valorisant le jeu - le ferait-on du sommeil ou de la faim ? – c'est un besoin vital qu'on peut atteindre (entraver) chez tout écolier* ».

Les jeux spontanés (qu'on appelle « libres ») répondent à des **besoins** chez un enfant qu'il aille bien ou moins bien. Car, hélas, certains enfants n'allant pas bien ne jouent pas.

D'une manière générale, jouer est un grand bonheur pour les enfants. De là l'idée de ne pas essayer de transformer le jeu en situation d'apprentissage, mais de faire l'inverse : construire des situations d'apprentissage dans lesquelles les activités des enfants sont très proches de celles que je viens d'évoquer lorsqu'ils jouent. C'est ma proposition.

3°) Une autre proposition pour que les enfants apprennent, comme s'ils jouaient

Je précise que je n'évoque ici que les apprentissages langagiers, et plus largement 100% intellectuels. Cela veut dire que les apprentissages d'ordre moteur relèvent, pour moi, d'autres procédures.

Par ailleurs, si les apprentissages langagiers qui relèvent de l'oral en maternelle, se font « naturellement » dans les échanges adulte-enfant et enfant-enfant, il n'en est pas de même pour l'écrit. Pour tous les apprentissages relatifs à l'écrit, les enfants doivent entrer dans un système de symboles de symboles (le langage est symbolique et l'écrit le symbolise) qui nécessite des situations spécifiques bien réfléchies par le maître. Et celles-ci sont souvent bien tristounettes en maternelle.

A partir de ce qui se faisait en maths (je dois beaucoup à Dominique Valentin), j'ai commencé à construire des situations qu'on pourrait appeler d'apprentissages – jeux (et pas l'inverse), dans les années 90. Je vais développer la plus récente (Brigaudiot 2015, pages 221-225). Il s'agit d'une suite d'essais d'écriture de prénoms. L'objectif est la découverte du principe alphabétique, au Programme 2015.

L'enseignante annonce aux enfants qu'ils auront à dessiner des enfants d'une classe qui n'existe pas, qu'elle a inventée (**monde fictionnel**). Elle présente oralement un enfant en le décrivant physiquement et en précisant un trait de caractère dominant. Par exemple, « *c'est un garçon, il a les cheveux noirs, des baskets rouges et souvent un tricot avec un camion de pompier. Il aime courir vite en faisant le bruit des pompiers* ». Une fois que les enfants se sont appliqués à dessiner l'enfant, la maîtresse leur propose d'essayer d'écrire son prénom sous le dessin. Elle a fabriqué auparavant une vingtaine de prénoms à l'aide des syllabes des prénoms des enfants de la classe pour que leurs sonorités soient familières (**culture commune**). Par exemple, l'enfant décrit s'appellera « Dika » parce qu'il y a un Dylan et une Malika dans la classe. C'est une aide qui rend possible l'écriture phonique mais elle n'est pas verbalisée, ni demandée, même pas encouragée. Les enfants n'auront aucune contrainte, comme dans le jeu, c'est très important !

Je viens ici d'exposer les **caractéristiques** « jeu » de la situation.

Il me reste à exposer les **caractéristiques** « apprentissages » de cette même situation.

Dans les avancées des recherches des 50 dernières années, la **métacognition** est au premier plan, surtout pour les enfants dont la culture familiale n'est pas notre culture scolaire. Je vais donc commencer par poser ce que j'appelle le « trépied » de cette

métacognition à l'école maternelle pour ces apprentissages intellectuels. Moi, maîtresse, je dois parler, expliciter clairement aux enfants :

- ce qu'ils vont avoir à faire comme tâche matérielle, c'est le QUOI de la situation,
- ce qu'ils pourront avoir comme activités intellectuelles dans cette situation, c'est le COMMENT,

- enfin je dois leur dire ce que ça leur apporte, le bénéfice qu'ils en tireront, même s'il est à long terme. C'est un POUR QUOI en 2 mots et pour ne pas le confondre avec l'autre pourquoi, je l'appelle ET POUR MOI ? comme si l'enfant posait une question au sujet de cette situation bizarre qu'il ne connaît pas.

Seconde caractéristique, aucun des enfants de la classe ne doit avoir le sentiment d'avoir fait faux. C'est pourquoi la notion d'essai est décisive : « *vous allez essayer d'écrire, comme vous pouvez, comme vous savez, le prénom de cet enfant qui s'appelle DIKA* ». Et elle ajoute la métacognition : « *vous écoutez bien le prénom, di-ka, et vous essayez de l'écrire, vous recommencez dessous si vous voulez, c'est un travail qui va vous aider à apprendre à lire et à écrire* ».

Voilà ce que trace Azhar le 14 et le 23 janvier pour les prénoms Joré et Julia.



Dans l'écriture de gauche, la lecture des signes ne correspond en rien à la sonorité du mot – cible [Gore]. A droite, l'enfant est au huitième essai d'écriture sur l'année ; il « encode » la sonorité du mot – cible [Gylja]. Ce progrès est dû au fait que la maîtresse bruite (syllabe puis phonémise) régulièrement devant les enfants ce qu'elle écrit et qu'elle fait une démonstration après chaque essai d'écriture de prénom en prenant des essais très différents : « *X a essayé et il a fait comme des lettres, c'est bien, il faut des lettres pour écrire. Pour l'instant je ne peux pas lire mais bientôt je pourrais...* » et elle écrit avec l'orthographe phonique en bruitant. On voit que la maîtresse ne demande pas à l'enfant comment il a fait (cf. « apprentissage réflexif ») : elle interprète ce qu'il a fait et le lui dit (« *comme des lettres* ») afin qu'il sache qu'il est sur la bonne voie par rapport à l'annonce de départ, l'apprentissage de l'écriture-lecture.

On a ici les ingrédients d'une bonne situation d'apprentissage : objectif clair, interprétation de l'essai par l'enseignant qui prend le point de vue de l'enfant, procédures montrées expliquées à la fin.

Il me reste à reprendre les 5 caractéristiques précédentes du jeu pour savoir si elles sont présentes :

- l'initiative ◇ oui, mais seulement par adhésion
- la liberté d'action dans un cadre défini ◇ **oui**, parce qu'on ne demande surtout pas aux enfants de « faire juste »,
- le « pour de rire » ◇ **non**, parce que le résultat va dans un classeur, c'est la réalité de la classe, et **oui**, parce qu'ils savent que le matériau de travail est une fiction
- le bénéfice ◇ **oui**, c'est comme ça qu'ils progressent et ils le savent
- le plaisir ◇ on est dans un cas particulier, dans un entre deux, entre le travail et la connivence avec la maîtresse. Durant les premières commandes, les enfants sont au travail. Puis, voyant ces exemples de faux enfants qui s'alignent sur le mur, voyant que la maîtresse est contente de ce qu'ils font, ils en redemandent. Ils sont de plus en plus dans le jeu.

En voilà une preuve dans la classe de Marie qui essayait ce travail dans sa classe.

Le 16 décembre, mail de Marie :

Plusieurs élèves bruitent en écrivant avec les lettres mobiles: ils ne regardent pas les modèles pour écrire les prénoms, ils n'utilisent que les oreilles! Ça les fait marrer! Ils écrivent Béli pour Betty (une enfant de la classe) par exemple et ils rigolent parce qu'ils savent que ça ne s'écrit pas comme ça.... Je suis époustouflée.

Les enfants ont retourné la situation en se faisant à eux-mêmes une commande d'écriture. Devenus initiateurs, ils sont dans le vrai jeu.

Je pourrais prendre bien d'autres exemples de situations d'apprentissage aussi jouissives pour les enfants, quand ils ont à reconnaître une histoire qui n'est pas présentée comme d'habitude, quand ils ont à jouer à la maîtresse, quand ils ont à présenter leur travail à un autre enfant, etc.

Conclusion

J'ai défendu un point de vue. A l'école maternelle, je souhaite qu'on donne aux enfants la possibilité de jouer à ce qu'ils veulent, comme ils veulent.

Par ailleurs, je voudrais qu'on sorte de l'opposition développemental / scolaire, le premier parfois rejeté parce que c'est l'école, le second parce que c'est la maternelle. Surtout lorsqu'il s'agit des premiers apprentissages relatifs à l'écrit, on peut très bien donner aux enfants des problèmes à résoudre, à condition qu'ils sachent ce qu'on leur propose, ce qu'ils auront à faire et à quoi ça leur servira. A condition aussi qu'ils puissent donner **leurs** réponses et que l'enseignant prenne en compte ces réponses-là comme des avancées. Les enfants comprennent alors qu'ils mobilisent des activités intellectuelles (complexes) et que pourtant, ils arrivent à faire quelque chose. Ils savent très bien que ce qu'ils font n'est pas ce que font les adultes ou les enfants qui savent lire

et écrire. De fait, ils « jouent » comme s'ils faisaient une blague à la maîtresse. C'est le bonheur.

Bibliographie

- Bailly R. https://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=EP_015_0041
- Bautier E. : <http://www.inrp.fr/zep2/partheme/textes/lec/bautier.html>
- Brigaudiot M., 2015, Langage et école maternelle, Hatier.
- Brigaudiot M., 2009, Entretiens de Cassis <http://progmaternelle.free.fr/classe/texte3.pdf>
- Brougère G., 2015, Cultures scolaire, discours et pratiques du jeu, www.inv-paris13.fr/experice/wp-content/uploads/2015/02/cultures-prescolaires.pdf
- Bruner J., 1982, Langage et pensée chez le jeune enfant, Intervention au Congrès AGIEM, Rennes.
- Bruner J.S., trad. 1987, Comment les enfants apprennent à parler, Retz.
- Diel P., 1947, Psychologie de la motivation, PUF.
- Equipe ESCOL, Bautier dir., Apprendre à l'école, apprendre l'école, Chronique sociale, 2006.
- Freud S., Au-delà du principe de plaisir, trad. franç. Petite bibliothèque Payot, 1982
- Harris P.L., 2007, L'imagination chez l'enfant, Retz.
- Malrieu P., 1963, La vie affective de l'enfant, Editions du Scarabée.
- Musatti T. & Orsolini M., 1993, Uses of past tense in the social pretend play of italian children, Journal of Child language, 20, 3, 619-639
- Piaget J., 1974, Réussir et comprendre, PUF.
- Veneziano E., 2010, Jeu et langage en développement : entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit, Rééducation Orthophonique, 244, 35-51.
- Winnicott D.W., 1975, Jeu et réalité ; l'espace potentiel, Gallimard.