La PLACE ET Les FONCTIONS DU JEU

Dans les APPRENTISSAGES

« *L'homme n'est tout à fait humain*
que lorsqu'il joue »

Friedrich von Schiller

Généralités

Tous les animaux jouent à divers degrés, mais seuls quelques uns gardent à l'âge adulte la capacité juvénile de jouer. L'activité ludique apparaît durant la phylogenèse. Les animaux qui jouent le plus sont les primates supérieurs.

On remarque que les espèces véritablement aptes au jeu sont celles qui ont des capacités d'adaptation à des climats très divers et une plus grande aptitude à améliorer leurs chances de survie. Ces remarques peuvent être étendues aux domaines biologique, social et culturel.

Si le socle sécuritaire est respecté, la moindre spécialisation de l'être humain à la naissance va lui permettre de développer son intelligence.

1- Car le sérieux permet à une société de survivre sur un territoire donné, mais le jeu comme exploration gratuite est un facteur de création et d'invention. Ce ne sont pas des savants comme Louis Pasteur ou Albert Einstein… qui nous démentiront. (Arthur Koestler*, Le cri d'Archimède*, Calman-Lévy, Paris 1965)

Ceux qui se sont penchés sur la façon dont l'enfant s'empare du monde ont souvent travaillé sur cette notion. Anna Freud, Donald Winnicott, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jérôme Bruner… pour n'en citer que quelques uns, ont dirigé leur réflexion vers l'étude des démarches ludiques et leurs implications dans le développement de l'intelligence.

Il existe des laboratoires de Recherche sur le jeu et le jouet dans différentes universités. Gilles Brougère, responsable du MASTER en sciences du jeu à Paris 13, nous donne une définition du jeu en cinq critères :

<u>Définition du jeu</u>
Les 5 critères de Gilles Brougère

- **La fiction « réelle »** ⇒ Faire semblant part toujours de la réalité. Le joueur s'y investit avec autant de sérieux que dans la réalité.

- **L'adhésion** ⇒ Il n'y a jeu que si le joueur le décide

- **La règle** ⇒ Structure le jeu

- **La frivolité** ⇒ Aucune conséquence sur la réalité. Invite à de nouvelles expériences, pas besoin de mesurer le risque qui freine.
  On est force de proposition, plus créatif. On peut se surpasser. Le jeu répare les failles (enfant handicapé)

- **L'incertitude** ⇒ C'est le moteur du jeu. Le jeu n'est jamais deux fois pareil. On ne sait jamais à l'avance comment il va se dérouler et finir.

Cette définition doit nous permettre de ne pas confondre de réelles situations ludiques et « des ruses pédagogiques » faisant appel à un support ludique. On dira qu'il n'y a pas de jugement de valeur entre les deux mais qu'il est indispensable pour un enseignant d'être clair dans ses choix.

Jacques Henriot, chercheur en Sciences de l'Éducation, souligne l'importance toute nouvelle donnée au jeu *« dans la vie collective, dans les processus éducatifs, dans la conception que l'on a de l'homme dans son rapport avec le monde »*.

C'est ici que se situe le travail de la maternelle. Par la socialisation et l'accès aux savoirs, l'école va permettre à l'enfant de mieux comprendre le monde et de s'y installer.

Pour ce faire, il doit percevoir qu'il y a une différence de logique entre la famille et le monde scolaire ; entre l'espace privé et l'espace public.

Si la famille s'inscrit dans la logique de l'amour, l'école s'organise dans une logique du savoir.

A nous enseignants de faire entrer l'enfant dans ce nouveau système en lui faisant acquérir **l'habitus** d'un élève. *Pierre Bourdieu, Le sens pratique, p.88-89, édition de minuit, Paris, 1980*

Que doit-on faire pour l'inscrire dans cette nouvelle logique ?

- travailler sur le plaisir de faire par soi-même dans la coopération avec ses pairs. L'amener vers « le plaisir de création » défini par Georges Mendel,
- s'appuyer sur la tendance anthropologique universelle à vouloir agir pour transformer le monde,
- laisser s'exprimer la pulsion « épistémophilique [1]» qui est en lien avec la pulsion de vie,

- savoir que comme tout être humain, l'enfant est empreint de manque et d'incomplétude, c'est pour cela qu'il est un être de désir,
- savoir comment l'enfant a acquis jusqu'à présent de nouvelles compétences et s'inscrire dans une continuité facilitante pour lui.

En quoi la genèse du jeu chez l'enfant est-elle intéressante pour nous ?

Lorsqu'on parle de la genèse du jeu, c'est à Donald Winnicott que l'on pense car il a fait preuve d'un grand talent clinique et a cherché à théoriser des observations que chacun d'entre nous peut faire dans sa pratique professionnelle voire dans la vie courante.

A l'inverse de Mélanie Klein qui a posé le jeu comme un moyen thérapeutique permettant d'analyser les enfants comme les adultes. Donald Winnicott, en tant que pédiatre, voit le jeu comme « spontané et universel » et « il soutient que le jeu est un tout qui a des vertus thérapeutiques en soi ». Rémi Bailly, *le jeu dans l'œuvre de D. W. Winnicott*, in enfance psy n° 15, dossier jouer, ERES, 2001

[1] *Du grec « épistêmê » : savoir, ensemble de connaissances. et « philos » : ami, aimer. C'est donc l'amour du savoir.*

En quoi les vertus thérapeutiques du jeu peuvent intéresser un professionnel de la pédagogie ?

L'acceptation de la réalité est une tâche sans fin. Aucun être humain ne peut se dégager de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de celle du dehors.

En permanence l'enfant qui pénètre dans le système scolaire va découvrir la frustration dans des situations qu'il ne comprend pas. Donald Winnicott suppose que cette tension peut-être soulagée par l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience dans laquelle il place le jeu, l'art, la religion…

La genèse du jeu chez l'enfant

Pourquoi Winnicott ?

Parce qu'il fait preuve d'un grand talent clinique.

Il cherche à théoriser et organiser des observations que chacun peut faire dans sa pratique professionnelle. Il a beaucoup influencé des psychanalystes comme Bowlby, Brazelton ou Sterne…

L'aire transitionnelle de Winnicott

Une mère suffisamment bonne s'adapte aux besoins de son enfant. Elle lui donne d'abord l'**illusion** que la réalité extérieure correspond à sa propre capacité de créer.

Ensuite la tâche de la mère sera de **désillusionner** son enfant. Ce sera le préliminaire au sevrage. Elle le fait naturellement du fait de la reprise de ses activités, plus l'enfant grandi plus il est possible de différer la réponse.

Si le processus de désillusion est enclenché l'enfant sera prêt pour la frustration du sevrage.
L'acceptation de la réalité est une tâche sans fin. Aucun être humain ne se dégage de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de celle du dehors.

Winnicott suppose que cette tension peut-être soulagée par l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience (on y trouve le jeu, l'art, la religion…)

Cette aire intermédiaire est en continuité avec l'aire de jeu de l'enfant.

Il faut que cette aire existe pour qu'une relation se construise entre le monde et l'enfant.

Ce qui est important c'est cette continuité dans le temps de l'environnement extérieur et d'éléments particuliers dans l'environnement physique tel l'objet ou les objets transitionnels.

Petit à petit **l'objet transitionnel** va être désinvesti avec le développement des intérêts culturels de l'enfant.

Dans cet espace transitionnel on va trouver le jeu, car, selon Winnicott « pour contrôler ce qui est au dehors on doit faire des choses et non simplement penser ou désirer ».

Pourquoi l'enfant joue-t-il ?

C'est **la préoccupation** qui marque essentiellement le jeu d'un enfant. Un enfant qui joue est en état de retrait, il se concentre sur son jeu. C'est l'attitude de concentration que l'on retrouvera plus tard chez les adultes qui ont pu utiliser correctement cet espace.

Lorsque l'enfant utilise un objet transitionnel, lorsqu'il joue avec cette première possession non-moi, nous assistons à la fois au premier usage du symbole par l'enfant et à la première expérience de jeu.

L'objet est le symbole de l'union mère-bébé. Il occupe une place dans le temps et l'espace ce qui implique qu'il y a dans l'esprit du petit enfant ou dans sa réalité psychique interne l'amorce d'une constitution de l'image de l'objet.

Ainsi l'enfant va vers la symbolisation de la séparation. Il accepte et va même en bénéficier. (Confère le jeu de la bobine de Sigmund Freud)
On trouve une analyse du jeu très proche chez Jérôme Bruner. Il considère que le jeu est :

- un moyen d'exploration,
- une source de plaisir,
- un terrain propice aux inventions,
- un lieu d'idéalisation et de projection.

Dans l'apprentissage, l'individu se soumet à l'organisation des faits. C'est un processus d'**accommodation**. C'est lui qui se transforme face aux contraintes.

L'**assimilation** est l'inverse de l'**accommodation**. Bruner pense que la projection se trouve du côté de l'**assimilation**. Donc que le jeu qui a pour fonction la projection se trouve du côté de l'**assimilation**.

La projection dans le jeu est donc une organisation du monde extérieur à partir du monde intérieur.

Le jeu n'a pas pour but l'apprentissage
mais il a pour effet des apprentissages

TROIS PHASES IMPORTANTES

- Construire les espaces
- Définir les espaces
- Apprendre à effectuer des changements d'espaces

Objectifs, buts et finalité du travail sur l'espace (cf. annexe 1)

Objectifs

- ✓ Se repérer dans des espaces proches afin de pouvoir entrer dans les apprentissages
- ✓ Utiliser l'espace pour construire le temps

Buts

- ✓ Passer du méso espace au micro espace c'est la décentration.
- ✓ Utiliser le réel, le symbolique et l'imaginaire pour modifier la relation du sujet au monde.

La fonction symbolique ou fonction signifiante

Elle s'appuie sur la permanence de l'objet qui se construit chez l'enfant entre 18 et 24 mois.
A partir de 2 ans se met en place la fonction symbolique. Avec la permanence de l'objet l'enfant est capable de différencier un signifié même absent (objet, action...) d'un signifiant (le moyen qui sert à le représenter qui est arbitraire : le mot) ou d'un symbole (induit par la vie personnelle ou partagé avec les membres de la société dans laquelle il évolue).
La fonction symbolique permet l'encodage iconique (image mentale) et l'encodage verbal qui rend le langage possible.

Selon Howard Gardner, il existe 7 systèmes symboliques importants

- Le langage
- Le jeu de simulation
- La représentation tridimensionnelle (modelage, jeux de construction)
- La représentation bidimensionnelle (dessin)
- L'expression corporelle
- La musique
- Le nombre

Les gains développementaux de la fonction symbolique

L'utilisation symbolique des objets, des actions, des mots et des personnes préparent les enfants à l'entrée dans l'écrit. (Symboles en lecture, écriture et dessin)
L'utilisation des mots en tant que « concepts mots » est la seule conceptualisation possible à cet âge.
La conceptualisation telle que nous la connaissons en tant qu'adulte n'est pas encore possible pour eux mais ils construisent des images mentales des objets qui leur permettent de manipuler le lexique.
Il est important de souligner que l'acquisition des « concepts mots » ne peut se faire de façon pertinente que par la manipulation première des objets réels. Ensuite viendront les photos, puis les images, dessins...

Finalité

Devenir un citoyen autonome et tolérant. Un adulte introduit à l'intelligence du monde.

Il faut « qu'il soit introduit dans cette intelligence par ceux qui l'on précédé...introduit mais non façonné, aidé mais non fabriqué. Pour qu'enfin il puisse se faire œuvre de lui-même »

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)
In Philippe Meirieu, Frankenstein pédagogue, 1996, ESF éditeur

Autrement dit nous devons permettre, grâce à nos modalités d'enseignement, l'introduction de l'enfant au monde par l'intégration des savoirs déjà constitués. Mais pas seulement, il faut qu'il s'approprie des questions ouvertes pour les enrichir de ses propres réponses. Il faut qu'il soit motivé pour grandir parce que tout n'est pas déjà fait, qu'il sache qu'il peut être force de propositions. Dans le monde des adultes, il y aura un rôle pour lui. Un rôle qui vaut la peine que l'on sorte du confort de la dépendance, que l'on gagne sa liberté de parole.

Un peu de vocabulaire

Intelligence : faire du lien

L'intelligence se développe par la synergie de l'accommodation et de l'assimilation ou projection. (cf. Piaget)

Les neuroscientifiques parlent de fonctions différentes suivant les hémisphères.

Hémisphère gauche : capacité analytique, structuration de la pensée, fonction du langage. C'est une pensée linéaire. Une pensée convergente.

Hémisphère droit : traitement global en images. Pensée en arborescence. Une pensée divergente. Plus créative que logique.

Comprendre : prendre avec – contenir en soi. Imposer un savoir n'est pas suffisant, il faut que l'élève l'incorpore. C'est à dire qu'il le fasse sien et que sa représentation du monde en soit modifiée.

Compétence : capacités nécessaires (physiques, intellectuelles) pour accomplir une tâche.

La capacité se décline en aptitudes :

- verbale
- cognitive
- d'organisation spatiale
- de mémoire
- de rapidité d'assimilation

Pour faire de l'espace un outil d'enseignement il faut :

- une cohérence entre l'aménagement de l'espace et les séquences d'apprentissage,
- utiliser une pédagogie du processus et non de l'événement. Certes le résultat est important mais la méthode pour y parvenir doit toujours être conscientisée. Le résultat donne du sens à l'activité, l'analyse des processus cognitifs permet le transfert de la compétence acquise en effectuant cette activité,
- s'inscrire dans la dynamique du vécu vers le représenté afin de respecter les processus cognitifs du jeune enfant.

Pour y parvenir l'enseignant doit :

- aménager la classe en construisant des espaces qui se répondent,
- parler les espaces,
- Faire évoluer les espaces en fonction de l'âge des élèves,
- Partir de ces espaces pour élaborer des séquences d'apprentissage (coins jeux, jeux de construction...)

Des processus cognitifs qui reposent sur une vision du monde particulière jusqu'à environ 7 ans

La pensée enfantine est constituée :

- **De l'égocentrisme** : le jeune enfant est autocentré, il ne conçoit l'espace qu'à partir de lui-même. C'est pour cette raison que le méso espace est le premier espace qu'il appréhende.

- **du syncrétisme** : c'est la conséquence de la construction du temps et de l'espace inachevées. L'enfant pense les choses par rapport à son univers. Le syncrétisme est un système archaïque de pensée qui s'appuie sur une perception globale et confuse de différents éléments.

- **de la pensée magique** : Explication de phénomènes réels par des causes irrationnelles. C'est une gestion de la peur de l'inconnu. Le principe étant qu'il vaut mieux être dans l'erreur que dans l'incertitude. Même principe que pour la substitution de l'angoisse par la peur. Avoir peur de quelque chose permet d'agir et de mettre cet élément hors d'état de nuire. L'angoisse paralyse et empêche l'action.

- **de l'animisme** : conception qu'une volonté anime les choses.

- **du finalisme** : tout événement qui entoure l'enfant a une raison d'exister qui peut toujours s'expliquer par sa finalité. C'est la période du pourquoi ?
  Pourquoi **y**-a-t-il la mer ? Il y a la mer parce qu'il faut bien mettre les poissons quelque part. Les relations causales sont beaucoup interrogées.

- **de l'artificialisme** : L'enfant croit que tout ce qui l'entoure a été construit par l'homme

Pendant son passage à l'école maternelle, l'élève va développer **la théorie de l'esprit**. Avoir une théorie de l'esprit c'est avoir une représentation du monde à un moment donné et savoir qu'il en existe d'autres. C'est pouvoir se décentrer. Avoir la capacité d'attribuer à l'autre de fausses croyances.
Tant que l'enfant n'a pas intériorisé cette théorie, il ne peut pas comprendre ce qu'est l'erreur.
On constate que les enfants à qui ont décrit beaucoup d'émotions dans la prime enfance sont ceux qui ont le plus de maîtrise de cette théorie.
Afin que chacun puisse être confronté à ce type de raisonnement, l'enseignant doit susciter des questionnements dans ce sens et accompagner la réflexion sur le sujet.

La pulsion épistémophilique (amour du savoir)
Poussé par cette pulsion, l'enfant est naturellement curieux. Il veut savoir, mais pas nécessairement apprendre parce que :

- L'apprentissage est une solution coûteuse
- Il faut avoir le courage de faire sans savoir faire
- Il faut surmonter les conflits, les déstabilisations.

L'enseignant a un rôle négatif essentiel :
empêcher qu'à l'école on puisse savoir sans avoir appris.

Une question de désir

Sortir de l'imaginaire de l'autre pour exprimer ses propres désirs, c'est devenir un sujet.
Autrement dit, être défini par le discours de l'autre c'est être réifié, être un jouet dans les mains de l'autre.

Pour devenir un sujet désirant il faut que l'enfant abandonne sa position d'infans (qui ne possède pas le langage et est dans la toute puissance)
Il faut qu'il entre dans la trame symbolique pour créer de la distance avec le réel et ouvrir la porte à l'imaginaire.
Le rôle de l'enseignant sera de mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève sera auteur. Dans lesquelles il pourra se projeter. Autrement dit, ne pas négliger la notion de choix.
Les coins jeux de simulation sont particulièrement adaptés pour répondre à ce besoin.

L'enseignant doit également éviter la relation duelle avec l'enfant en introduisant le tiers symbolique. A l'école le tiers symbolique c'est la loi, la référence aux programmes. L'élève doit savoir que l'enseignant ne contrôle pas tout, ne sait pas tout mais qu'il est le gardien du cadre.

L'élève ne peut pas être uniquement l'exécutant d'une tâche, il doit pouvoir mettre en œuvre des projets personnels et trouver pour cela des appuis auprès de l'enseignant. Le maitre doit construire ses séquences avec pour objectifs de fournir aux élèves la possibilité de construire des savoirs, savoirs faire et savoir être.

Développement cognitif et métacognitif[2]

Les fonctions psychiques élémentaires sont innées (phylogénèse) et dépendent de la maturation de l'individu.
Ce sont des processus cognitif comme :

- ✓ La sensation,
- ✓ L'attention réactive (tourner la tête lorsque l'on entend un bruit)
- ✓ La mémoire spontanée
- ✓ L'intelligence sensori-motrice

L'acquisition des outils de la pensée et **des fonctions psychiques supérieures** nécessitent toujours des apprentissages.
Depuis toujours les humains fabriquent des outils physiques et cognitifs qu'ils transmettent ; Ces outils, outre la réalisation d'opérations mentales, génèrent une organisation culturelle.
Ces outils cognitifs augmentent les capacités intellectuelles de l'humain.
Ils permettent :

- ✓ Une meilleure adaptation à l'environnement,
- ✓ Une maîtrise des comportements,
- ✓ De l'autonomie

La maîtrise des comportements est possible grâce à :

- ✓ La planification de l'avenir
- ✓ La résolution de problèmes avec des solutions parfois très complexes,
- ✓ La collaboration avec ses pairs,
- ✓ Une augmentation de la mémoire.

[2] Activité qui consiste à avoir une activité mentale dont le sujet est l'analyse de ses propres processus mentaux.

Par l'apprentissage les fonctions psychiques élémentaires se transforment.
Sensation → perception médiatisée
Attention réactive →attention sélective
Mémoire spontanée et associative →mémoire volontaire
Intelligence sensori-motrice →raisonnement logique

Exemples
Comportement non intentionnel : l'enfant ne peut pas écouter le PE si les autres parlent.
Comportement intentionnel : l'enfant sait écouter le maitre en ignorant les bruits dérangeants.

Mémoire spontanée, non médiatisée : l'enfant essaie de se rappeler les pas d'une danse compliquée après observation.
Mémoire médiatisée : il se répète le nom des pas et accompagne son action par les indications « deux fois à droite...coup de pieds... »

Le langage vecteur de métacognition

La métacognition est indispensable pour prendre conscience de ce que l'on sait, ou vient d'apprendre. C'est la mise en mots qui permet à la pensée de se conscientiser.

Le langage est un outil universel indispensable à la pensée et qui facilite l'acquisition des autres outils cognitifs. Cf. ci-dessus la mémoire médiatisée.

La capacité d'agir en pensée

Petit à petit l'élève gagne en autonomie :

- ✓ Sa pensée dépend de moins en moins de la manipulation physique des objets.
- ✓ Il augmente sa capacité à penser en images, c'est une étape entre pensée sensorimotrice et pensée conceptuelle

Cette pensée en image va se construire dans les activités comme le dessin, les constructions, les accessoires de jeu...
Les dessins révèlent les processus de pensée.

Exemples

Les roues de la voiture sont grosses car importantes pour les enfants. La tête du personnage est grosse car c'est le visage qui est important. Les enfants à cette période voient comme les adultes mais n'accordent pas mentalement la même importance aux éléments.

Imaginaire/imagination

Contrairement à Freud et Piaget, Paul L. Harris[3] pose le développement de l'imagination comme :

- ✓ Une activité socialement adaptée
- ✓ Un dispositif qui amplifie et affine l'analyse de la réalité
- ✓ Une source pour les émotions
- ✓ Un moyen de concevoir le monde mental des autres (théorie de l'esprit)[4]

[3] Paul L Harris est professeur de psychologie, spécialiste du développement de la cognition de l'émotion et de l'imagination. Il est l'auteur de *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Retz 2007

Pris dans la trame symbolique, l'élève peut aller vers l'imaginaire. Il ouvre le champ des possibles, trouve des solutions qui ne sont pas perçues dans le monde réel. Dans un second temps, le principe de réalité l'obligera à modifier ou sélectionner ses propositions.
L'enfant s'essaye à prendre les rênes, devient sujet et agit comme tel.

Pour Vygotsky, le jeu symbolique favorise le développement cognitif, affectif et social.
Parce qu'il est composé de trois éléments :

- Une situation imaginaire créée par les enfants,
- L'adoption et l'interprétation de rôles
- L'application des règles correspondant à ces rôles précis.

Pendant le jeu symbolique nous observons l'enfant de demain. Les nouveaux gains développementaux : habiletés, attention, symbolisation, résolution de problèmes pas encore présents dans d'autres activités, deviennent apparents dans le jeu beaucoup plus tôt que dans les autres activités.
Ce jeu aide l'enfant à apprendre à modeler ses actions selon les règles et les normes obligatoires.
On parle d'autorégulation dans ses deux aspects : ce que l'enfant doit faire et ce qu'il ne doit pas faire.
Elle repose à la fois sur l'inhibition et sur la réorientation des comportements.

Par ailleurs, Jean Château[5] souligne les vertus du jeu qui permet l'exercice de « l'aptitude à la tâche ». C'est-à-dire la capacité de l'enfant à développer une compétence de concentration qui pourra être conscientisée par la parole du maitre afin d'être transférée à d'autres activités plus scolaires.

Tout ceci contribue à la maturité scolaire de l'enfant.
L'enfant doit intégrer les pratiques culturelles scolaires, « l'attente quant au rôle[6] » d'élève. La conscience que l'élève a de cette attente et sa capacité à y satisfaire doivent être accompagnées par l'enseignant qui permet la construction d'une représentation du monde de l'école et la construction d'un rapport au savoir positif.

Pour que progressivement l'enfant passe du jeu immature au jeu mature, l'enseignant doit :

- s'assurer que les enfants ont assez de temps pour jouer,
- organiser le lieu afin de faciliter le jeu,
- être force de proposition, c'est-à-dire participer activement au jeu (atelier dirigé)
- concevoir le jeu comme le point de départ d'autres activités comme : la narration ; la construction, la littératie[7] et les mathématiques...

---

[4] Capacité d'attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales. Sciences Humaines n° 164 L'enfant et ses intelligences, octobre 2005.

[5] Jean Château (1908 – 1990), professeur de psychologie, spécialiste du jeu et de l'éducation de l'enfant.

[6] George Herbert Mead (1863 -1931), in *l'esprit, le Soi et la Société*.

[7] Selon la définition de l'OCDE : « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » définition extraite du rapport publié le 14 juin 2000 : *la littératie à l'ère de l'information*.

L'enrichissement du jeu	
Jeu immature	Jeu mature
▪ L'enfant utilise des objets de façon réaliste et ne peut inventer des accessoires. ▪ L'enfant ne peut pas décrire à l'avance ce à quoi il va jouer avant d'entreprendre l'action	▪ L'enfant invente des accessoires qui correspondent aux rôles. ▪ L'enfant participe à des discussions approfondies au sujet des rôles, des actions et des accessoires avant le début du jeu. Il peut arrêter pour une réorientation, une modification du scénario initial.

Pas de biberon, une carotte fera l'affaire...

Selon Donald Winnicott

- Le jeu de l'enfant est d'abord créativité pure.

C'est le jeu immature

C'est un jeu sans règle : **play**

- Ensuite il devient accommodement avec le réel et ses exigences : principe de réalité.
- Enfin dans sa normalisation progressive, avec l'introduction des règles et des rôles, il devient : **game**

C'est le jeu mature

Jeu et réalité, l'espace potentiel, 1975, Gallimard

LE PLAY

Ouvre sur l'exploration du monde dans des actions répétitives ; une étape qui correspond au développement des fonctions psychiques élémentaires.

C'est le jeu sensori moteur, jeu d'habileté motrice, le jeu d'expérimentation. On parle également de jeu fonctionnel.

Les jeux fonctionnels

(Jeux sensori moteur jeux d'habileté et d'expérimentation)

- Ces jeux permettent à l'enfant d'exercer ses fonctions sensori motrices
- Il y trouve un plaisir immédiat dans la répétition avec ou sans objet.
- C'est la rencontre avec des objets, outils de l'homme.

Les ateliers Montessori

Il repose sur le concept d'autoéducation :

- L'enfant apprend en élaborant sa propre conception des phénomènes
- L'enseignant soutient sa quête
- Le langage est un sous produit du savoir
- Le jeu est un obstacle pour les activités plus productives. Les ateliers sont des exercices.

Les moyens pédagogiques :

- Travail individualisé
- Libre choix
- Abolition des récompenses et des punitions

Remarque et questions

La mise ne place de ces ateliers n'est pas simple.

Le dispositif pensé par Maria Montessori interroge la place du langage dans la classe.

Y-a-t-il des alternatives ?

Pensez aux coins expérimentations qui seront des lieux d'échanges langagiers autour d'objets à découvrir en les manipulant.

Exemples : les serrures, les engrenages, bac à eau, bac à semoule, bac à graines, les aimants...

LE GAME

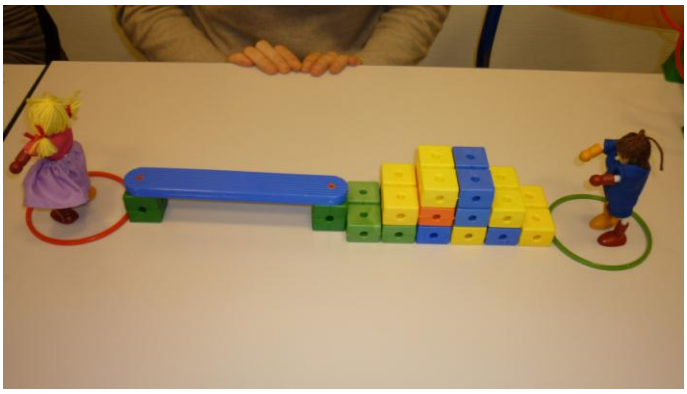
Du jeu d'imitation au jeu symbolique vers le game...

Faciliter le développement de la fonction symbolique dans les activités de la maternelle c'est permettre plus tard aux élèves de comprendre et d'utiliser des solutions symboliques comme :

- ✓ Le déplacement (métonymie)
- ✓ La comparaison
- ✓ L'analogie
- ✓ La substitution (métaphore)[8]

[8] Voir l'affaire de l'œuf dur et sa solution symbolique : le haricot bouilli. In Nadia Miri et Anne Rabany, Albums et mathématiques, 2004, Bordas

A noter que les jeux d'assemblage viennent nourrir le jeu symbolique.



Dans le dispositif atelier dirigé répondant à une consigne précise d'apprentissage, ne pas oublier de laisser une place au jeu symbolique en amont ou en aval selon les cas.

Vers les apprentissages formels

✦ Construire des apprentissages à partir des coins jeux c'est s'appuyer sur la culture commune de la classe. Sur les « pré acquis » pensés par l'enseignant. C'est vouloir réduire les écarts et gérer au mieux l'hétérogénéité socioculturelle des enfants. Lutter contre le handicap institutionnel.[9]

✦ Évaluer in situ ce que les élèves savent du sujet

✦ Travailler les récits du quotidien (scripts)

Vers la littératie : Entrer dans l'écrit

L'écrit est une fonction psychique supérieure. Il rend la pensée plus explicite en forçant l'organisation de la pensée supérieure. Il oblige à sortir de la connivence de la proximité des espaces.

Il faut avoir effectué le travail sur les espaces et leurs représentations pour développer des aptitudes de compréhension de l'écrit.[10]

Les récits pourront ensuite être utilisés pour enrichir les scripts travaillés dans les coins jeux puis hors des coins jeux dans des scénarii de jeux de rôles ou jeux dramatiques voire de saynètes.

Les scénarii doivent évoluer en fonction de l'année, des projets de la classe. Les coins à thème comme la cuisine donneront naissance à d'autres dispositifs comme le restaurant, le pique-nique ou la marchande.

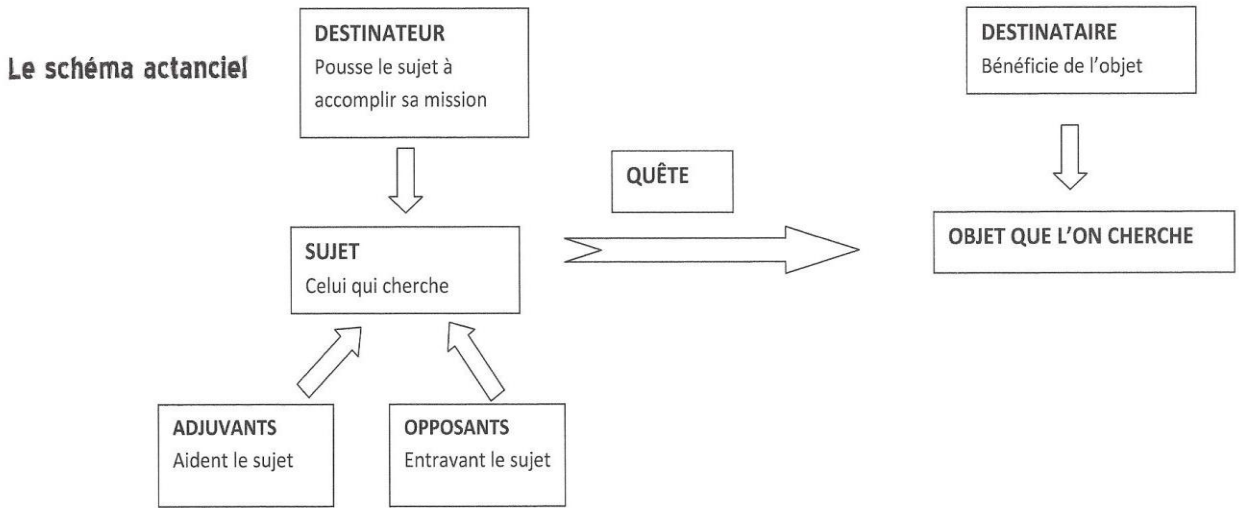
Pourquoi travailler les récits du quotidien ?

Parce qu'ils se placent en amont de la narration.

La narration est complexe car elle s'appuie sur le schéma actanciel. Nous lisons souvent aux élèves des histoires bien trop difficiles à comprendre pour eux.

[9] Cf. John Ogbu (1978) in Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, 1999, éditions Anthropos

[10] Pour aller plus loin, consulter l'ouvrage de Serge Terwagne et Marianne Vanesse, *Le récit à l'école maternelle*, 2014, de boeck



Bibliographie

Elena BODROVA, Les outils de la pensée, 2014, Presses universitaire du Québec.

Sophie BRIQUET – DUHAZE, *Coins jeux et apprentissage de la langue*, 2009, Nathan

Sabine DE GRAEVE, *Apprendre par les jeux*, 2006, de boeck

Laurence DEGUILLOUX, *Développer des compétences syntaxiques au quotidien*, 2011, éditions EBLA.

Delphine DRUART et Augusta WAUTERS, *Laisse-moi jouer...J'apprends* ! 2011, de boeck

André LEMOINE et Pierre SARTIAUX, *Des mathématiques aux enfants*, 1997, de boeck

Coordonné par Jean-Pierre SAUTOT, *Jouer à l'école*, 2006, CRDP de Grenoble,

Serge TERWAGNE, Marianne VANESSE, *Le récit à l'école maternelle, lire, jouer, raconter des histoires*, 2013, de boeck.

Catherine VALIANT, *Apprendre dans les coins jeux*, 2014, éditions EBLA.

Cahiers pédagogiques n° 517, décembre 2014, Dossier : *Tout commence en maternelle*.