

COMMENT REPOSITIONNER LE JEU COMME SUPPORT D'APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

GROUPE DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION

L'Heudé Sylvie, Docteur en Sciences de l'Éducation, Directrice du site de la Vienne.
Foucteau Béatrice, PRAG EPS site de la Vienne
Roger Annie, Frappé Élodie, Pérez Dorita : maternelle Lavoisier Châtelleraut.
52 professeures des écoles ont participé à ce travail.

PARTENARIAT :

AGIEM, Professeure Louise Lafortune Université de Trois Rivières
ZEP de Châtelleraut, projet ambition et réussite.

I- POURQUOI CETTE RECHERCHE-ACTION-FORMATION ?

Une demande institutionnelle :

- Les textes :

La lecture des programmes de 2002 permet de constater que la part réservée au jeu est particulièrement réduite comparée aux 128 compétences qui doivent être acquises à la fin de l'école maternelle. Cette faiblesse n'est que quantitative car les fonctions du jeu exprimées dans ces textes, révèlent son importance dans l'action pédagogique de l'enseignante et le positionne comme moyen central pour permettre l'entrée dans les apprentissages.

*« C'est par **le jeu**, l'action, la recherche autonome et l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, construit ses acquisitions fondamentales ».*

*« Ils (les enseignants) encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, **dans ces jeux**, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité ».*

*« **Le jeu** est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ces dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par*

*l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques ».*¹

Le jeu comme dispositif, le jeu comme processus, le jeu comme procédure, le jeu comme facteur énergétique et motivationnel, le jeu comme matériel éducatif, le jeu, quelle que soit sa forme ou sa fonction est présent dans les cinq domaines d'activités de l'école maternelle.

- Une demande en formation continue :

Des changements structurels dans la mise en œuvre de la **formation continue** des enseignants du premier degré dans le département de la Vienne invite **les formateurs à réfléchir à d'autres modalités et d'autres dispositifs de formation** que le tout encadré. Le schéma classique, 100% du temps de formation encadré, de type transmissif dominant, fait place au schéma de formation en alternance, avec 50% du temps encadré, 50% du temps non encadré.

Il s'agit donc pour les formateurs de répondre à ces nouvelles formes de travail en faisant en sorte que les temps **non encadrés soient cadrés sur le plan des objectifs et des contenus de formation, des productions qui peuvent émerger des pratiques, des mutualisations, des recherches...**

Cette recherche-action-formation est une réponse possible à ces changements dans la mesure où ce type de dispositif vise **la production de savoirs, la transformation des pratiques professionnelles et la construction d'un praticien réflexif**. Nous développerons ces objectifs quand nous exposerons les points forts de la méthodologie retenue.

- Des constats

Un constat de la DESCO :

*« On constate un parallélisme entre la progression dans les sections et la disparition des coins jeu... Il serait judicieux d'engager les enseignants à s'interroger sur la finalité et l'organisation des espaces de jeu de la petite section à la grande section. Il ne suffit pas de se limiter à l'injonction de favoriser le jeu, mais d'observer sa traduction dans les classes. De plus en plus, l'organisation de la classe est centrée sur le tableau, vers lequel s'orientent les tables et les affichages. Les pratiques de jeu, très importantes pour les enfants, tendent à se perdre. La disparition des espaces de jeu est préoccupante ».*²

A ce constat effectué par Madame Chantal Mettoudi, Inspecteur d'Académie, s'ajoute les remarques de Alain Kerlan maître de conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université de Lyon : *« la notion de compétence joue un rôle ambigu et s'avère potentiellement porteuse de dérives technocratiques. Il est nécessaire de se dresser contre cette rationalisation instrumentale qui oublie le concret et le sensible. Il est cependant parfois difficile de faire concevoir le jeu et la manipulation, indispensables à l'enfant, comme autre chose qu'un divertissement ».*³

¹ Programmes de l'école maternelle, BO 14/02/2002.

² Chantal Mettoudi, in « Les actes de la DESCO », Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle. CRDP Versailles. 2002

³ « Les actes de la DESCO », Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle. CRDP Versailles. 2002

Ces remarques, ajoutées à la culpabilité à faire jouer les enfants qu'exprime les praticiennes, renforcent ce travail de recherche et de réflexion sur le jeu et son importance et ces conséquences sur la formation continue et initiale des professeurs des écoles.

Repositionner le jeu comme support d'apprentissage à l'école maternelle, c'est d'abord définir son sens, sa signification et identifier sa place et ses fonctions dans les apprentissages et le développement de l'enfant ? C'est ensuite analyser ses différentes fonctions dans les situations d'apprentissage et analyser les pratiques des enseignantes pour exploiter au mieux la valeur éducative du jeu à l'école maternelle. C'est, enfin permettre la transformation des pratiques et construire ensemble de nouveaux axes de travail en formation.

Un constat et des questions des praticiens

Les enseignantes utilisent de plus en plus de fiches.

Elles s'interrogent sur la place du jeu comme moyen d'apprentissage.

Le jeu a-t-il sa place à l'école ? Quelle place ? Comment l'utiliser ? Le jeu permet-il des apprentissages ? A quelles conditions ?

Autant de questions qui sont à l'origine de cette recherche.

Ces commandes et ces constats ont motivé ce travail de formation et de recherche.

II- METHODOLOGIE

1- Nombre de personnes impliquées :

52 enseignantes, réparties en trois groupes en formation en alternance .

- 15 sur un stage de deux jours en 2005 et deux jours en 2006.
- 37 dans le dispositif de formation continue de l'inspection académique, 6 jours encadrés, 6 jours dans les écoles.

2- Organisation de l'alternance

Trois groupes ont fonctionné sur une formation en alternance. Un programme a été établi en fonction d'objectifs précis.

Les temps de formation accompagnés à l'IUFM, répondent à deux axes de travail : d'une part, favoriser les échanges, les organiser et mutualiser les expériences et , d'autre part apporter les contenus théoriques. Ces derniers éclairent la pratique des enseignantes et favorisent la conscientisation des problèmes rencontrés et des solutions proposées. Ces temps ont toute leur importance dans l'accompagnement de praticien réflexif.

Les temps de formation autonomes visent deux axes de travail : D'une part, la connaissance du contexte de pratique (connaissance du corpus de jeux, classifications horizontale et verticale, aménagements des espaces ludiques), d'autre part l'exploration et l'analyse du matériel (jouer), puis l'expérimentation pédagogique du matériel (faire jouer).

3- Les phases de la Recherche/Action/Formation :

a- Recueil des représentations initiales sur la place des jeux à l'école.

Un questionnaire a permis de recueillir les représentations des enseignantes sur deux axes d'informations.

Axe de la connaissance du contexte d'exercice (praticien), qui permet de repérer si les enseignantes maîtrisent les ressources présentes dans leur classe et dans l'école:

- Quels sont les jeux à disposition dans la classe ?
- Combien de jeux éducatifs possédez-vous ?
- Quels jeux sont régulièrement mis à disposition dans la classe ?
- A quels moments les jeux sont-ils mis à disposition ?

Axe de l'analyse de sa pratique (praticien réflexif), qui permet de positionner l'enseignante sur les choix pédagogiques et l'utilisation des ressources :

- Pour quel type de situation ?
- Quels jeux sont renouvelés, quand et pourquoi ?
- Quels jeux sont permanents, pourquoi ?

b- Analyse des représentations

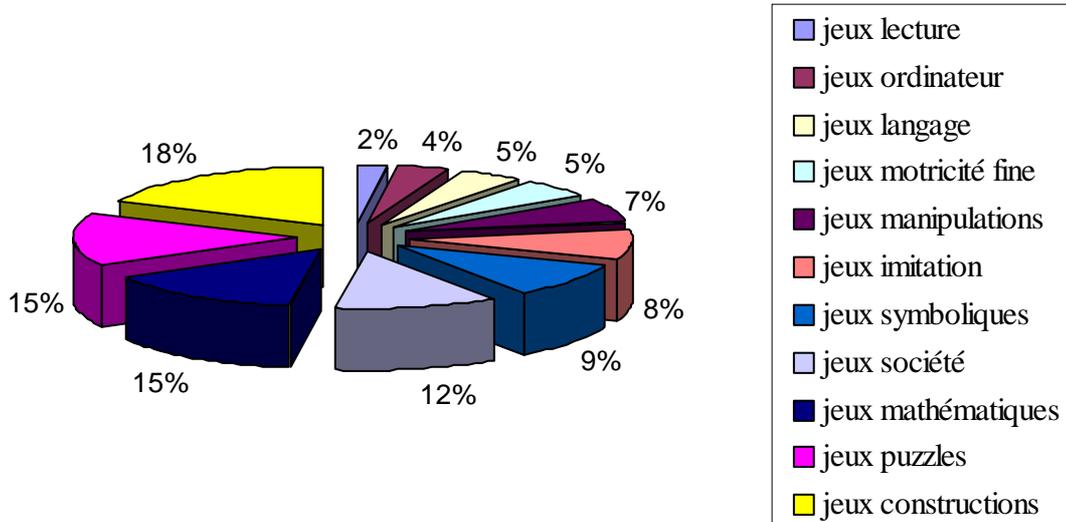
Dans le cadre de l'analyse des représentations, on ne rend compte que de trois questions significatives.

Axe de la connaissance du contexte : **Question : quels jeux sont à disposition dans la classe ?**

Les réponses obtenues sont les suivantes :

jeux lecture, jeux ordinateur, jeux langage, jeux motricité fine, jeux manipulations, jeux imitation, jeux symboliques, jeux société, jeux mathématiques, jeux puzzles, jeux construction

Quels jeux sont à disposition dans la classe ?



1. 60% du corpus est constitué des jeux de construction, des puzzles, des jeux de société et des jeux mathématiques.
2. Les jeux ne sont pas un support privilégié pour entrer dans la lecture et le langage. *Ceci peut s'expliquer car la lecture et le langage sont abordés à travers l'ensemble des activités de l'école maternelle.*
3. Les jeux symboliques et les jeux d'imitation représentent 17% du matériel à disposition, ce qui confirme les constats de la DESCO : il y aurait une disparition des aménagements spécifiques aux jeux symboliques quand on monte dans les sections.

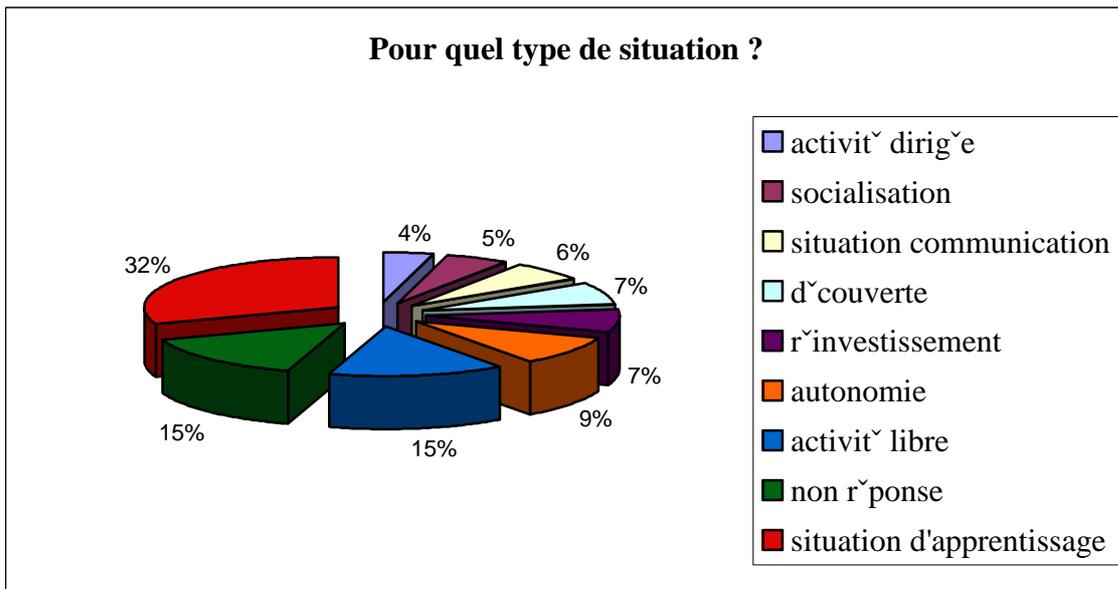
Dans les réponses à cette question, on note une catégorisation des jeux. (il n'y a pas de renvoi à une dénomination des jeux.

On constate un déséquilibre entre les jeux. La prise de conscience de ce déséquilibre peut permettre des régulations dans la mise à disposition des jeux. De même, l'inventaire et la classification vont conduire à une nouvelle gestion du matériel jeu dans la classe.

Axe de l'analyse de pratique : Question : Pour quel type de situation ?

Les réponses se répartissent dans les différents items :

Activité dirigée, socialisation, situation communication, activité de découverte, réinvestissement, autonomie, activité libre, non réponse, situation d'apprentissage



1. Les enseignantes opèrent une distinction entre **activités dirigées et activités autonomes**
2. On note une déclinaison des différentes étapes de l'apprentissage – (Identification des étapes : découverte - apprentissage – réinvestissement).

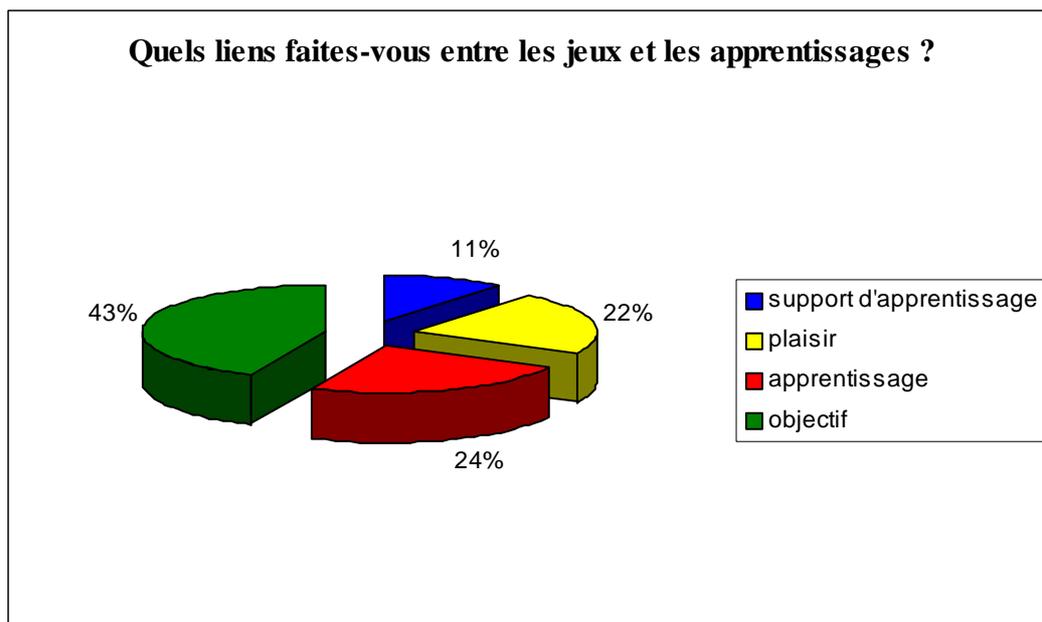
15% des enseignantes n'ont pas fourni de réponse à la question posée. Ce qui démontre des besoins explicites en formation.

La diversité et la nature des réponses expriment une lecture de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle.

Les mutualisations sont l'occasion de clarifier les différents concepts et d'échanger les représentations : qu'est-ce que l'autonomie ? Qu'est-ce que l'activité libre ? qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?

Question : quels liens faites-vous entre les jeux et les apprentissages ?

Les réponses se distribuent entre 4 items : l'objectif , l'apprentissage, le plaisir, le support d'apprentissage.



1. Une distinction est faite entre les supports et les objectifs.
2. L'apprentissage/enseignement s'appuie sur les objectifs à finaliser.
3. À l'école maternelle l'apprentissage s'inscrit dans le champ ludique.

Pour 100% des enseignantes, il existe un lien entre les jeux et les apprentissages, même si son expression reste générale.

c- Identification des besoins

L'ensemble des réponses au questionnaire permet de repérer un certain nombre de besoins en formation :

- La clarification des concepts : jeu, jeux, objectif, apprentissage, activité dirigée, autonome, libre... les réponses sont souvent imprécises.
- La connaissance du contexte d'exercice, classe et école.
Le matériel à disposition est-il véritablement connu ?
- L'approfondissement des connaissances théoriques concernant l'apprentissage, la médiation...
- L'appropriation des textes pour inscrire sa pédagogie dans les directives nationales.

4- Accompagnement de la Recherche/Action/Formation

a- Objectifs

En partant de l'expérience des enseignantes et à travers le dispositif de l'alternance, ce travail vise deux objectifs : accompagner la compréhension, la construction de la **métacognition** et de la **réflexivité**.

EXPÉRIENCE D'APPRENANT
EXPÉRIENCE DE PRATICIEN

<p>APPRENANT⁴ JOUER</p> <p>CONSTRUIRE LA METACOGNITION⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> - anticiper le problème à résoudre - définir le problème - se faire une représentation mentale du problème - sélectionner les données pertinentes - utiliser les actions mentales pertinentes - dégager sa méthode de travail - produire méthodiquement la réponse - vérifier sa réponse <p>...</p>

<p>PRATICIEN⁶ FAIRE JOUER</p> <p>CONSTRUIRE LA RÉFLEXIVITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser l'efficacité de son action - exprimer l'objectif de la tâche - observer son fonctionnement en classe - guider la métacognition chez l'élève - identifier les modèles d'intervention - repérer la progressivité des apprentissages - identifier les obstacles - réfléchir sur sa pratique - apporter les régulations <p>...</p>
--

JOUER

Dans la situation d'apprenant, l'enseignant s'observe entrain de réaliser une action (jouer) et analyse, dans le même temps, comment il opère.

Cette immersion dans la tâche de l'apprenant conduit l'enseignant à mieux connaître le jeu mais aussi, à percevoir et identifier ce que l'élève devra faire dans sa tête quand il jouera (learning). Cette étape est incontournable, d'une part, pour traiter, aménager et adapter le jeu en fonction de la zone proximale de développement de l'élève, d'autre part, pour accompagner et guider l'élève dans l'apprentissage.

⁴ « L'individu est **actif sur le plan cognitif** dans son apprentissage s'il est placé en position explicite d'apprendre dans l'action. » p. 144

⁵ Op. cit. p.145, « L'individu **métacognitif** connaît ses façons d'apprendre et peut les comparer avec celles des autres. »⁵ p.145

⁶ Ibid. p.145, « Le **praticien réflexif** est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants afin de rendre sa pratique plus efficace »⁶

Sans cette étape, qui correspond à la préparation de la tâche, comment anticiper l'étape suivante : la conduite de l'apprentissage ?

FAIRE JOUER

C'est-à-dire analyser les actions et les interactions pédagogiques dans la mise en œuvre de la situation d'apprentissage.

C'est, aussi, savoir pourquoi et comment réguler la conduite pédagogique, en fonction de quel facteur et en s'appuyant sur un contexte théorique éclairant le « comment faire apprendre », (teaching).

b- Processus de changement : un nouveau regard sur sa pratique

Les travaux de Louise Lafortune, nous ont servi de levier dans **l'accompagnement des groupes en formation**. Il s'agit de partir de l'expérience des enseignantes pour les guider et faire évoluer les pratiques.

La démarche de formation s'appuie sur la connaissance des pratiques pédagogiques, la comparaison des pratiques et la confrontation des conceptions pédagogiques.

Dans cette démarche de **formation continue, l'accompagnement⁷** s'inscrit ici dans une **démarche socioconstructiviste** où l'on cherche à mettre en évidence les idées préconçues et susciter un **processus de changement**.

Au travers la prise de notes des différentes remarques des enseignantes au fil des échanges et au travers le dépouillement du questionnaire final, notamment la question (**Question : En quoi ce stage vous a permis de concevoir le jeu comme un apprentissage ?**) l'équipe des accompagnatrices a pu réaliser l'impact de la formation sur les pratiques pédagogiques.

Différents **paradigmes émergent** des représentations des enseignantes :

** le désir,*

- Les jeux sont une entrée facile dans les apprentissages pour les élèves.
- **Le désir** est traduit par une « *envie d'en faire plus* », donc **une motivation nouvelle** ou **neuve** des enseignantes (certaines enseignantes ont principalement travaillé en élémentaire).

** la prise de conscience,*

- **Une prise de conscience** de la richesse des ressources existantes dans les écoles (corpus jeux).
- L'analyse du matériel et l'analyse de la tâche font état **d'un changement** dans la conception de l'apprentissage. Elles développent de **nouvelles compétences** face aux apprentissages à mettre en œuvre.

Une nécessité de vouloir **transformer les pratiques pédagogiques** à travers des citations du type « *il faut que ça change* ».

** l'autorisation d'enseigner par le jeu,*

- Cette prise de conscience (à travers le jeu et l'analyse du jeu) conduit à un **changement dans la posture de l'enseignant**.

Il existe un rapport nouveau, différent face aux ressources, crée par l'analyse des ressources existantes et les échanges autour de ces ressources.

⁷Louise Lafortune, *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Presses de l'Université du Québec, 2002, « *L'accompagnement, c'est un moyen de mieux se connaître tout en précisant le sens du concept sur le plan des compétences, des composantes et des manifestations.* »

*** le changement d'attitude,**

- **Un changement d'attitude** est noté tant au niveau affectif, qu'au niveau professionnel. Les remarques font état d'une certaine « déculpabilisation » face à l'expression initiale où « *jouer donne l'impression de ne pas faire classe* ».
- Il se construit ici une autorisation (qui s'appuie sur un cadrage extrait de l'expérience analysée, investit dans un cadre théorique) d'enseigner par le jeu.

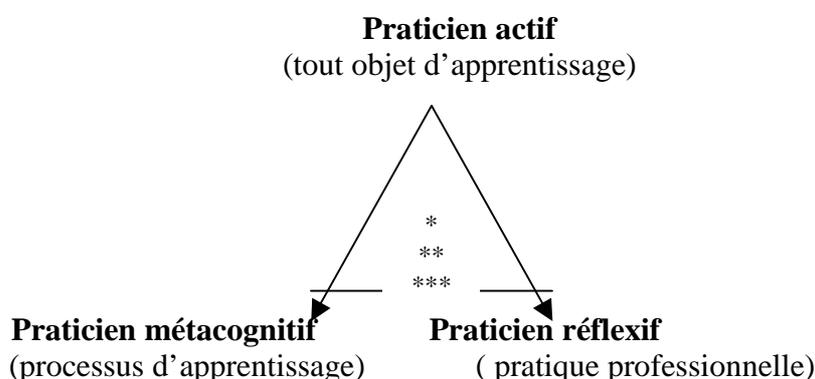
*** la professionnalisation**

- Il existe un rapport différent face à l'objet d'apprentissage (le jeu).
- **La clarification des objectifs d'apprentissage** est en lien avec une mise en œuvre de la progressivité des jeux.

Ici, c'est le développement de **l'individu métacognitif** et du **praticien réflexif** qui sont visés. Les échanges permettent aux enseignantes accompagnées de développer **trois axes de compétences** qui s'inscrivent dans **un triptyque** inspiré des travaux de L. Lafortune dans son ouvrage⁸ sur l'accompagnement.

A un premier niveau, **le praticien actif décrit la situation** lorsqu'elle travaille sur des jeux ; à un deuxième niveau, **le praticien métacognitif donne des explications** sur son processus de fonctionnement en activité ; à un troisième niveau, **le praticien réflexif analyse sa pratique professionnelle**.

Cette **démarche de co-construction** participe de toutes les actions de formation⁹.



⁸ Louise Lafortune, *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 185.

⁹ * Décrire, ** Expliquer, *** Analyser

III- Perspectives

Ce dispositif de Recherche/Action/Formation se révèle être un espace pour exprimer son savoir professionnel et son non savoir, pour penser et mutualiser sa pratique.

Les temps d'échanges et de formation contribuent à **l'appropriation des textes officiels et des référents théoriques.**

L'alternance permet ainsi au praticien de prendre le recul nécessaire à **la prise de conscience** des pratiques mises en œuvre afin de les faire évoluer voire de les **transformer.**

Les perspectives de travail sont maintenant de poursuivre la connaissance et la réflexion sur le contexte d'exercice du praticien et d'ouvrir le champ d'investigation de la pédagogie de médiation en relation étroite avec le référentiel de compétences des professeurs des écoles. Préparer, conduire, analyser les situations d'apprentissage sont des compétences qui évoluent au rythme des recherches en pédagogie.

A ce stade du travail, l'articulation entre l'action, la recherche et la formation semble incontournable pour produire des savoirs, transformer les pratiques de classe, construire la réflexivité. L'accompagnement représente une réponse à ce type de formation.