

# Le jeu à l'école maternelle

Anne-Marie DOLY

Maître de conférence en Sciences de l'Éducation

Rapporteurs : Benoît AUFFRET et Jean-Marcel PALLARDY, Conseillers Pédagogiques

## Pourquoi le jeu à l'école maternelle ? Justifications et conditions

Le développement social, affectif, culturel et intellectuel de l'enfant.

Ainsi, tandis que Piaget fait du jeu une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et par là, des apprentissages scolaires : « *le jeu est un levier si puissant de l'apprentissage chez les petits au point que partout où l'on réussit à transformer en jeu l'initiation à la lecture, au calcul ou à l'orthographe, on voit les enfants se passionner pour ces occupations* » (*Psychologie et Pédagogie*), Winnicott, le désigne comme signe de la « bonne santé mentale » de l'enfant : « *Si un enfant joue, peu importe la présence d'un symptôme ou deux : (...) il n'y a au fond rien de grave (...) Le jeu montre que l'enfant est capable de vivre et de devenir finalement un être humain complet.* » (*L'enfant et sa famille*).

On comprend que les pédagogues, de P Kergomard qui fait du jeu « le travail de l'enfant » à l'école active jusqu'aux programmes de 2002, aient fait du jeu un moyen pédagogique privilégié « *Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences (...). Il permet l'exploration des milieux de vie (...) l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions (...), le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion (...). Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques* ».

Pourtant des voix s'élèvent contre ces conceptions du rôle positif du jeu à l'école :

De Kant, pour lequel « *Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant (à l'école) à tout regarder comme un jeu. Il doit avoir du temps pour ses récréations mais il doit aussi y avoir pour lui un temps où il travaille* » à H Arendt, reprise par L Lurçat, qui, cherchant à comprendre « *la crise de l'éducation* », accuse l'école d'avoir abandonné à la spontanéité ludique des enfants, des apprentissages qui ne peuvent se faire qu'à l'école.

Les instructions officielles reprennent d'ailleurs cette ambiguïté du jeu dont elles disent à la suite du texte précédent *qu'il « se prolonge vers les apprentissages qui, pour être plus structurés n'en demeurent pas moins ludiques »* : si le jeu peut être une motivation, il ne recouvre pas tout l'apprentissage ni tous les apprentissages ; jouer et apprendre ce n'est pas la même chose, le jeu à l'école ce n'est pas la même chose que le jeu à la maison même s'il y a des points communs.

Si le jeu est une modalité éducative qui permet à la fois, de motiver l'activité de l'enfant et de garder l'indispensable continuité famille-école pour qu'il puisse progresser dans les deux lieux, à quelles conditions devient-il un outil d'enseignement pour le maître ? un « travail » pour l'enfant qui lui permette d'apprendre à l'école ce qu'il n'apprendra pas ailleurs ?

Il est intéressant, pour comprendre l'intérêt et les modalités de l'usage du jeu à l'école d'en apprécier les usages historiques et sociaux.

L'historien P. Ariès se référant aux notes du précepteur de Louis XIII (*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*) remarque plusieurs choses. Les jeux utilisés concernent la musique, la danse, la langue (« le jeune roi s'essaie aux mots »), la littérature (les adultes leur lisent des contes) le développement de la motricité, de l'adresse, la préparation aux rôles sociaux (« il fait des petites actions militaires ») : ils font entrer les enfants dans les mœurs et le patrimoine de leur culture, ils préparent à la vie adulte en mettant en oeuvre l'imitation (des adultes), l'imaginaire (faire comme si), les habiletés motrices, ils participent du lien social entre enfant et adultes. En effet, ce qui est frappant, c'est d'abord le fait que les adultes sont présents soit pour accompagner, aider les enfants ou même participer à leur jeu, pour « évaluer » les prestations. C'est aussi le fait que les jeux, pour être tremplins d'apprentissage, permettent, par la distance avec la réalité (« A l'école, les robinets ne font pas déborder les baignoires », M Fayol, Congrès AGIEM, 1985), la prise de risque, le tâtonnement, l'erreur et la répétition : s'ils engagent une véritable activité de l'enfant, mentale ou motrice, ils ne le mettent pas en danger dans la réalité. Présence « pédagogique », accompagnatrice et évaluative des adultes, contenus culturels, jeux à dominante imitation, symbolique ou motrice, prise de risque, tâtonnement, erreur et répétition : voilà des conditions de contenu et de forme pour que le jeu soit un moyen de progrès pour les enfants.

Les psychiatres et psychanalystes se sont eux aussi intéressés au jeu considéré comme mode d'expression et de construction de soi de l'enfant.

Freud, le premier décrit ce jeu célèbre dit de la bobine (*Essais de psychanalyse*) qu'un enfant invente pour supporter les départs et absences de sa mère, la bobine qu'il fait partir et revenir lui-même devenant le moyen de sa prise de pouvoir sur une situation insupportable et qui lui échappait. Le jeu et le jouet, prémisses de langage selon l'analyse lacanienne (l'enfant verbalise les « faire partir » et « faire revenir »), font entrer l'enfant dans un monde symbolique. Les psychologues,

psychiatres, et anthropologues s'accordent à reconnaître le jeu comme nécessaire au langage et de culture. L'enfant peut soulager sa douleur sans mettre en danger sa relation réelle à la mère, il apprend à vivre seul et par là, à se construire une force intérieure qui « l'identifie » en lui donnant une permanence et une autonomie.

Winnicott et Dolto font des jeux et des jouets, des « objets transitionnels », que l'on retrouve à l'école avec les doudous mais aussi avec les coins par exemple, ou « mamaisés » pour Dolto, des médiations indispensables à l'apprentissage d'une vie autonome, affective, intellectuelle et culturelle : un lien avec le passé en même temps qu'un passeport pour l'avenir, une sorte de « zone proximale » portative. Mais le rôle de ces objets ne peut être positif là encore que sous conditions de l'accompagnement en particulier langagier des adultes (si en dehors des moments de nourrissage de l'enfant, « l'adulte n'éveille pas l'enfant à la vie de relation, s'il ne joue jamais avec lui, ne lui donne pas des objets qu'il nomme, dont il parle en l'initiant à leur manipulation, en sertissant de mots leur couleur, leur forme, (...) le sujet est ramené au silence de son corps (c'est à dire à son animalité)( Au jeu du désir). Ne reconnaît-on pas ici des comportements pédagogiques des maîtres de l'école maternelle, en particulier chez les petits, et dans les coins ? Les jouets, s'ils médiatisent des relations ludiques langagières avec les éducateurs deviennent des « presque mots » qui initient l'enfant à son humanité en même temps qu'à sa culture. Mais comprenons bien le message : jeux et jouets n'évitent pas les ruptures et les frustrations qui restent indispensables pour que l'enfant grandisse, ils aident à les surmonter, ce qui est tout aussi indispensable.

Les psychologues de l'intelligence, de Piaget à Bruner en passant par Vygotsky, ont eux aussi largement montré le rôle incontournable du jeu dans le progrès intellectuel et culturel de l'enfant, chacun apportant une condition particulière à un usage pédagogique.

Pour Piaget, le jeu, compris comme une « assimilation du réel au moi » a besoin d'être complété par une « accommodation » -imitation, innovation, modification du connu- qui fait sortir l'activité de l'enfant de la répétition, et, par un travail d'abstraction et de conceptualisation, fait sortir l'enfant du seul « faire » qui ne saurait suffire à apprendre.

Pour Bruner, qui reprend la thèse de Vygotski sur la zone proximale et le rôle de l'interaction sociale avec les adultes dans « l'intériorisation » des compétences et connaissances des adultes, le jeu, parce qu'il présente des structures spécifiques à la fois répétitives et innovantes, permet –sous réserve d'une aide spécifique et systématique de l'adulte- de conduire l'enfant en zone proximale et donc de lui faire effectuer les apprentissages sociaux et culturels nécessaires au développement de son intelligence.

Le jeu en effet implique un certain nombre d'opérations et de comportements indispensables au progrès intellectuel et affectif, sans que cela soit coûteux cognitivement pour l'enfant : la représentation des règles (même élémentaires) et du but –par des critères d'évaluation (à quelles conditions pourra t-on dire qu'on a réussi ?)–, son maintien pendant l'activité pour y rapporter la procédure et ne pas agir au hasard (ce qui rend difficile la mémorisation et le transfert), la prise de risque, le tâtonnement, la possibilité de faire des erreurs dont la prise de conscience permet le progrès par une évaluation pendant l'activité, ce que l'on appelle autorégulation et, après l'activité, la répétition est –sans lassitude– indispensable pour fixer des connaissances, pour fixer des compétences et habitudes cognitives, pour apprendre.

Mais ces opérations et comportements ne se mettent en place, comme on l'a vu avec les propos des historiens et des psychiatres, qu'avec une intervention des adultes sous forme de « tutelle sociale langagière » pour aider l'enfant à « intérioriser » cet étayage « s'aider tout seul » dit Bruner- à travers une co-régulation qui se fera sous forme langagière, questionnante, reformulante sur le rapport procédure-but-performance, incitative sur les essais, mais non sanctionnante, impérative ou prescriptive pour qu'il puisse se poser à lui-même (par « autolangage ») les questions de l'adulte et devenir ainsi son propre tuteur.

Ce faisant le maître fait progresser les enfants à la fois sur la langue orale, qui doit pouvoir être explicite, sur les connaissances et compétences propres au jeu, sur les compétences et habitudes cognitives de contrôle, caractéristiques des élèves en réussite scolaire- « experts en apprentissages », et sur l'entrée dans le monde des adultes et la culture.

Le maître qui utilise le jeu à l'école, doit donc avoir à la fois des objectifs précis et des critères d'évaluation peu à peu connus des élèves, et une idée claire de la forme et des visées de son intervention. Sans ces conditions d'intervention, le jeu à l'école n'est pas différent du jeu hors de l'école, il perd son intérêt proprement pédagogique : il peut tout à fait motiver et faire progresser l'enfant mais sans que le maître ne contrôle ce qui est appris.

Les maîtres disent souvent aux enfants en pensant les motiver et les enrôler dans les tâches qu'ils proposent : « On va faire un jeu » ; le jeu a bien, en effet, cette fonction de plaisir spontané. Mais les enfants vont à l'école avec la conscience d'y aller pour apprendre ce qui fait grandir. Ils savent qu'il y aura de la rupture ; ils en ont peur mais la souhaitent en même temps et c'est une preuve de leur « bonne santé mentale »

Toutes les sociétés ont inventé des « rites de passage » à la fois pour accompagner les frustrations et ruptures nécessaires au développement et les rendre supportables, mais aussi pour qu'elle soient consciemment vécues comme des ruptures : « tu as grandi maintenant ».

L'école est un lieu pour de telles ruptures. On se tromperait à vouloir faire de l'école, au nom de la nécessaire continuité famille-école, un espace pour une spontanéité ludique supposée. Protéger les enfants pour qu'ils grandissent à l'école ne signifie pas leur éviter toutes les frustrations et les ruptures mais en proposer de spécifiques et les accompagner clairement et précisément.

L'usage pédagogique de l'activité ludique à l'école permet – sous réserve des contraintes décrites – ce double jeu de continuité et de rupture avec le monde de la petite enfance, avec l'univers familial. Il est bon que les enfants comprennent

dès l'école maternelle que les jeux que le maître propose exigent d'eux un vrai travail qui les fait devenir des élèves. Ce travail demande des efforts et impose donc des frustrations mais c'est ainsi que l'on grandit. A l'école, le défi est d'apprendre aux enfants la liberté par l'intelligence et la culture parce qu'elle permet de comprendre le monde et de s'en rendre maître comme disait Descartes : le jeu peut en être un moyen pourvu qu'il soit utilisé par les maîtres et compris par les enfants comme un travail.

#### Bibliographie :

- ARENDT, H., *La crise de la culture*, Gallimard, 1972, articles « Qu'est-ce que l'autorité ? » et « La crise de l'éducation ».
- ARIES, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, 1973.
- BRUNER, J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.
- BRUNER, J., *Langage et pensée chez le jeune enfant*, Congrès de l'AGIEM, Rennes, 1987.
- DOLTO, F., *Au jeu du désir*, Seuil, 1981.
- DOLY, A.-M., *Problèmes d'apprentissage, Problèmes d'enseignement*, CNDP/CRDP d'Auvergne, 1994.
- DOLY, A.-M., *Médiation et Métacognition*, CNDP/CRDP d'Auvergne, 1996.
- DOLY, A.-M., *Médiation et métacognition à l'école* in GRANGEAT, M., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF, 1999.
- DOLY, A.-M., *Motivation et métacognition* in Cahiers Pédagogiques, 1996.
- DOLY, A.-M., *La Métacognition pour apprendre à l'école* in Cahiers Pédagogiques n°381, 2000.
- DOLY, A.-M., *Les enfants doivent apprendre à s'autoévaluer* in Education Enfantine n°1029, 2001.
- DOLY, A.-M. Et DE ROSA R., *Construire son identité à la maternelle*, Nathan, 1999.
- FREUD, S., *Au-delà du principe de plaisir* in *Essais de Psychanalyse*, Payot, 1948.
- KANT, E., *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, 1987.
- LAHIRE, B., *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire*, PU de Lyon, 1993.
- PIAGET, J., *Psychologie et Pédagogie*, Denoël, 1969.
- PIAGET, J., *La formation du symbole*, Delachaux et Niestlé, 1968.
- ROCHEX, J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, 1995.
- SCHNEUWLY, B., BRONKARD, J.-P., *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985.
- VYGOTSKY, L., *Pensée et langage*, ESF, 1985.
- WINNICOT, D.-W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1969.
- WINNICOT, D.-W., *L'enfant et sa famille*, Payot, 1957.