ageem
Association Générale des Enseignants
des Ecoles et classes Maternelles publiques

91e Congrès National des Enseignants
des classes Maternelles publiques

4/6 juillet
2018

L'école maternelle EN (JEUX)

Centre des Congrès NANCY

Nancy
Congrès 2018
ageem

Comment accompagner
l'enfant qui joue
dans le développement
de ses apprentissages ?

Secrétariat Congrès AGEEM 2018 - Ecole élémentaire Buffon - 26 rue de la Bergamote - 54000 NANCY - Tél : 06 43 42 15 72 - congresageem@gmail.com

ministère Éducation nationale
académie Nancy-Metz
académie Nancy-Metz
Meurthe et Moselle
métropole GrandNancy
Ville de Nancy
Convention Bureau Grand Nancy
CANOPÉ
GMF
Crédit Mutuel Enseignant
mae
Lea.fr
MAIF
mgen

Le jeu

Le jeu revêt à travers les époques des fonctions différentes. Pour Platon, le jeu est sérieux, c'est « un moment de récréation modéré et raisonnable ». Pour Blaise Pascal le jeu, permettrait d'oublier notre condition humaine. Pour Pauline Kergomard « le jeu est le premier métier de l'enfant », il devient un moyen de construire sa pensée et permet de développer les capacités motrices, sensorielles, sociales et cognitives. Le jeu est également utilisé comme moyen thérapeutique. Il permet de s'exprimer sur des aspects difficiles du quotidien comme des facteurs de stress, des traumatismes, des conflits familiaux et autres dilemmes. Il renforcerait également nos capacités d'empathie.

Si le jeu pour apprendre n'a jamais disparu des programmes de l'école maternelle, différentes injonctions l'avaient quelque peu occulté à certaines périodes, notamment dans les classes de grandes sections. Il est remis à l'honneur en 2015, dans le programme d'enseignement de l'école maternelle comme modalité d'apprentissage. « Apprendre en jouant » dans les 5 domaines d'apprentissages afin « d'exercer son autonomie, d'agir sur le réel, de développer l'imaginaire, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés, de favoriser la communication et la construction de liens forts d'amitié ». Le jeu sous ces diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation.

Comment donner une place essentielle aux jeux à l'école maternelle ? L'AGEEM a produit un CD : « Jouer à l'école maternelle, c'est apprendre », mais le congrès AGEEM à Nancy nous permettra de réfléchir et s'interroger sur la place du jeu à l'école maternelle avec des apports scientifiques neufs.

Le programme de 2015 met l'accent sur la place prédominante à accorder au jeu, à l'action par lesquels l'enfant construit son cheminement propre vers la construction des acquisitions fondamentales. La valorisation de ces éléments apparaît comme la condition de la reconquête d'une culture pédagogique de l'école maternelle. Cependant le jeu chez l'enfant ne doit pas être entendu comme relevant uniquement de l'action, de la manipulation et du concret. Tous les travaux de recherche menés dans les cinquante dernières années aboutissent à la même conclusion : le jeu chez l'enfant représente une activité intellectuelle de haut niveau. Il permet à lui seul la réalisation de la totalité des activités psychoaffectives en opérant par dédoublement des représentations sur les représentations. En effet, un enfant qui joue ne fait pas ce qu'il est en train de faire. Le jeu à l'école maternelle devrait donc être revendiqué comme un domaine d'acquisition fondamental pour toute sa vie.

Les jeux doivent-ils se prolonger vers des apprentissages structurés, n'en demeurant pas moins ludiques ? Il y a là une ambiguïté qui semble instituer une frontière hermétique entre temps du jeu et temps du travail à l'école maternelle. Ne sont- ils pas les mêmes ?

Sommes-nous certains d'en comprendre les véritables finalités et modalités. Comment le jeu peut-il nourrir l'imaginaire, construire la personnalité, l'identité ?

Comment penser les espaces de l' école et de la classe pour vivre, partager et comprendre la diversité culturelle ?

Comment enrichir ces coins jeux pour permettre aux enfants de rencontrer des sensations nouvelles, appréhender des matières différentes (autre que la matière plastique) afin de développer un nécessaire ajustement gestuel et comportemental nourrissant le langage ? Comment reconsidérer le sens et la place du jeu symbolique afin de développer la flexibilité psychique et intellectuelle permettant d'appréhender le point de vue de l'autre ? Comment par le jeu construire de nouvelles relations sociales durables permettant un véritable vivre ensemble ?

Le 91e congrès de l'AGEEM à Nancy sera l'occasion pour les enseignant(e)s de se mettre en jeu pour développer leur propre créativité et trouver ainsi des situations de jeux adaptées aux enfants.

Isabelle Racoffier,
Présidente Nationale AGEEM

L'École Maternelle en (jeux)

L'École Maternelle est un temps unique et exceptionnel dans le parcours d'un enfant, un temps où la découverte de soi passe par la découverte des autres, où l'apprentissage de l'autonomie se construit sur l'acceptation de contraintes et de limites.

C'est une première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. Ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité. L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et sa vie.

L'École Maternelle est une vraie école, « un Établissement où l'on donne un enseignement collectif général », mais c'est aussi une école « singulière », qui attire l'attention par son caractère unique et particulier, dans le respect de chaque individu – élève. L'on y apprend non pas par des « leçons » mais par des activités, en agissant, en jouant.

L'école est associée à la notion d'effort et d'apprentissage. Elle est parfois trop souvent à l'image de cette vie dont Aristote disait qu'elle « ne va pas sans un effort sérieux et ne consiste pas dans un simple jeu. ».

Alors que le jeu, lui, est associé à la notion de plaisir, comme si l'un excluait l'autre, comme si l'on ne pouvait pas apprendre en prenant du plaisir ou prendre du plaisir à apprendre. Le jeu (frivole, gratuit, voire stérile) s'opposerait-il au sérieux de la vie réelle ?
Le dictionnaire du vocabulaire de l'éducation en donne la définition suivante: « Activité physique ou mentale purement gratuite, généralement fondée sur la convention et la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autres fins qu'elle-même, d'autres buts que le plaisir qu'elle procure.»

Or, jouer ne prépare-t-il pas à appréhender le monde ? Ne permet-il pas de le désordonner pour mieux comprendre comment il s'ordonne ? Quiconque a observé des enfants qui jouent a été frappé par le sérieux avec lequel ils s'y adonnent. Jouer, c'est s'amuser, mais aussi tellement plus que cela ! C'est une activité essentielle au développement physique, social et psychique de l'enfant, peut-être même de l'adulte.

Le psychiatre et psychanalyste français **Tony Laine** disait : « **Un enfant ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu'il joue.».** Priver un enfant de jeux, n'est ce pas lui fermer la porte aux apprentissages, aux autres, et à lui-même ?

Oui, l'enfant apprend par expérience, par adaptation à son environnement. Les enfants ne sont pas des « pages blanches » en arrivant à l'école. Ils grandissent dans des environnements différents, qui leur sont plus ou moins favorables. L'article premier de la déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 dit « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits » ; mais les inégalités éducatives, sociales et émotionnelles entre ces environnements creusent les écarts entre les élèves.

Le jeu donne envie, il stimule l'activité et la créativité. Mais à lui seul, il ne suffit pas à réduire ces écarts. Cela nécessite la mise en place d'apprentissages construits et structurés, qu'ils soient langagiers, mathématiques ou culturels. Il s'agit donc pour l'enseignant de permettre à l'enfant d'agir, de réussir à faire, mais aussi parfois d'échouer à faire pour comprendre, c'est-à-dire construire et structurer la relation entre l'action et le résultat afin de pouvoir mémoriser, se remémorer et reproduire.

Les programmes de l'école maternelle de 2015 redonnent toute sa place au jeu. Ils remettent l'accent sur la nécessité de pratiquer quotidiennement ces jeux qu'ils soient d'exploration, symboliques, de construction ou à règles.

En effet, les jeux sont souvent un appui pédagogiquement efficace et pertinent pour poser les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement des apprentissages disciplinaires. Ils permettent aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Enfin, ils favorisent la communication avec les autres et la construction de liens d'amitié forts.

C'est dans ce contexte que le congrès de l'AGEEM 2018 se penchera sur « L'école maternelle en jeu / enjeux ».

Oui, l'école maternelle est un enjeu fort pour notre société, pour les valeurs d'équité et de démocratie qu'elle promeut. Et oui, le jeu à l'école maternelle est un enjeu fort pour l'enfant, l'enjeu de donner à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu avant de conscientiser, d'analyser, de maîtriser. « On ne s'arrête pas de jouer parce qu'on devient vieux; on devient vieux parce qu'on s'arrête de jouer » disait **George Bernard Shaw.** Gageons que les échanges nous conforteront dans nos convictions, nous stimuleront dans nos réflexions, nous dynamiseront dans nos pratiques, nous redonneront envie de laisser jouer, et peut-être …. de jouer.

Michèle Weltzer

Inspectrice Générale de l'Education nationale
Groupe Enseignement Primaire

L'école maternelle en(jeux)

Catherine Berdonneau
Université de Lille 3
Théodile-CIREL 4354

La langue française a hérité du latin deux racines pour parler du jeu : « joc- » (qui a donné jeu, jouer), de « jocus » signifiant jeu-plaisanterie ou jeu-amusement, et « lud- » (comme dans ludique), de ludus qui désigne à la fois le jeu-amusement, le jeu-enfantillage, le jeu-plaisanterie, mais aussi l'école.

Tout le monde a en tête la phrase de Pauline Kergomard : « Le jeu est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ?» Bien plus récemment, Suzy Cohen, chercheur en Sciences de l'Éducation, intitule « Sa vie, c'est le jeu » un ouvrage sur l'éveil de l'enfant par le jeu, la nécessité vitale du jeu pour l'enfant et son devenir d'adulte. Encore faut-il s'entendre sur ce que signifie « jouer ». Dans le monde des adultes, certains ont le jeu pour métier, ils en tirent un revenu régulier -souvent variable d'un mois à l'autre- (soumis à imposition, comme tout autre revenu) : naguère, ce pouvait être « quatrième au bridge », dans certains pays ce peut être un brillantissime joueur de go ; dans ces deux cas, une partie de l'activité professionnelle porte sur l'enseignement du jeu, de manière explicite ou non. Ici et aujourd'hui, viennent plutôt à la pensée le joueur sportif professionnel, qu'il s'agisse d'un footballeur ou plus récemment des pro-gamers (professionnels des jeux vidéos en ligne). Tirer l'essentiel de ses ressources financières du jeu suppose un entraînement intensif (trente à cinquante heures par semaine), sous la direction d'un entraîneur ou d'un sponsor. Est-ce ce modèle que nous voulons pour les élèves de maternelle ? Est-ce cela qu'évoque la Convention Internationale des droits de l'enfant, qui reconnaît à l'enfant le droit « de se livrer au jeu » ? Mettant de côté le « jeu professionnel », qu'est-ce donc qui fait qu'une activité peut être considérée comme un « jeu » ? Quelle spécificité du jeu, en particulier pour le jeune enfant, a discernée Victor Hugo quand il fait dire « Oh ! je joue ! » à Cosette en extase devant la « poupée merveilleuse » qui vient de lui être donnée (Les Misérables, tome II, chapitre VIII). La caractéristique fondamentale est sans doute : une pratique désintéressée, à laquelle le joueur se soumet volontairement, sans y être obligé. Susceptible de contribuer à une thérapie, le jeu est un espace de liberté favorisant la créativité, ménageant la possibilité de « faire semblant ». Successeurs des « jeux de guerre », les logiciels qualifiés de « jeu sérieux » ou serious game », associent une intention sérieuse (pédagogique, communicationnelle, commerciale, …) et une présentation attrayante misant généralement sur l'interactivité et des techniques vidéo avancées ; plusieurs pages leur sont consacrées sur le site Eduscol (enseigner avec le numérique) qui rappelle que « l'une des conditions fondamentales du jeu est qu'on y entre de son plein gré et qu'on peut en sortir quand on le désire ». L'assignation par l'adulte à un « atelier de jeu » comporte donc un risque de transformer l'activité dénommée « jeu » en un exercice de manipulation, et alors « ce n'est pas de jeu » ! Si le passage au tripot devient obligatoire, le jeu en vaut-il encore la chandelle ?

Caractères mentionnés dans un dictionnaire (TLFI) :

- Activité divertissante, soumise ou non à des règles
- Activité désintéressée, destinée à faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre
- Divertissement, distraction, délassement ; source d'amusement
- Composition dramatique (littérature médiévale)

Quelques expressions qui peuvent donner à réfléchir

Jeux de main(s) - (Se) piquer au jeu - Tirer son épingle du jeu - Jeu de mots - Jeu de société

Jeu d'écriture - Jeu de bourse - La police des jeux

Un jeu de fiches, de clefs ; un jeu d'orgue

Être vieux jeu - Jouer un double jeu

Éléments pour une bibliographie

Inspection générale de l'éducation nationale L'école maternelle, Rapport n° 2011-108, octobre 2011

Conseil Supérieur de L'Éducation Projet de Programme et recommandations, école maternelle, juillet 2014

Programme d'enseignement de l'école maternelle, B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015

EDUSCOL *Jouer et apprendre,* septembre 2015, http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-etapprendre.

AGIEM ***Cette école où les enfants jouent,*** 59e congrès, Bordeaux, 1986

ALLETRU A. e al. *Jeu et temporalité dans les apprentissages,* Retz 2015

ALVAREZ J. *Apprendre avec les serious games,* Canope 2016

BRIQUET-DUHAZÉ S. *Coins jeux et apprentissage de la langue,* Bordas 2007, Nathan 2009

BROUGÈRE G. *Jouer/apprendre,* Economica 2005

COGEN S. *Sa vie, c'est le jeu,* P.U.F. 2003

CRAY P. *Libre pour apprendre,* Actes Sud, 2016

DE GRAEVE S. *Apprendre par les jeux,* De Boeck 1996

DES CHÊNES R. *Moi, j'apprends en jouant,* Chenelière 2006

GANE H. (dir.) *Jouer,* Erès 2001

JOLY F. (dir.) *Jouer : le jeu dans le développement (…),* rencontres Corps et Psychiatrie, In Press, 2003, 2015

LE MOAL C. et al. Jouer et apprendre en maternelle, Canope 2015

OCCE Apprendre en jouant, SUDEL 2005

PÉRINO O. *Des espaces pour jouer,* Erès 2006, 2014

RAYNA S., BROUGÈRE G. *Jeu et cultures préscolaires,* INRP 2010

RAYNA S., BROUGÈRE G. *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire,* INRP 2000

TISSERON S. *Le jeu des trois figures en classes maternelles,* Fabert 2011

VALIANT C. *Apprendre dans les coins jeux (…),* Ebla 2014

(En) Jeux

Frédéric Charles

Enseignant chercheur, Maître de conférences en didactique des sciences à l'Université Claude Bernard Lyon 1 et à l'École Normale Supérieure de Lyon

et

Joël Lebeaume

Professeur en sciences de l'éducation Université Paris Descartes

Conseil scientifique de l'AGEEM

Pour son 91e congrès national, l'AGEEM suggère d'entamer une réflexion sur le jeu et les enjeux associés. Dans ces éléments de réflexion, nous essaierons de voir que le jeu apparaît comme une « composante identitaire de la maternelle », puis de discuter cette assertion. Nous examinerons enfin des relations possibles entre le jeu et l'éducation scientifique et technologique.

En effet, le jeu est dans l'ADN de l'école des plus petits comme l'indiquent les suggestions dès la fin du XVIII siècle, de Pestalozzi puis de Fröbel, le fondateur des jardins d'enfants et de leur matériel ludique. Les « Spielgaben » (les « dons pour jouer ») ou « les jeux et les occupations » traversent toute l'histoire des idées pédagogiques destinées aux mères et aux institutrices comme le célèbre « jeux et occupations pour les petits » de l'inspectrice générale des écoles maternelles Mademoiselle Brès publié à la fin du XIXe siècle. Le développement des écoles maternelles dans les années 1950 installe d'une façon définitive l'adage « apprendre sans ennuyer ni contraindre » tout en fixant le rôle pédagogique du et des jeux (Château, 1954). Pour l'historien Antoine Prost (1981), cette émergence est non seulement liée à l'explosion de l'offre commerciale des jeux éducatifs mais aussi à la bonne image des activités ludiques auprès des parents des milieux favorisés et des nouvelles institutrices issues plus que leurs collègues d'élémentaire de ces milieux socio-professionnels (Plaisance, 1986).

Bien que les activités ludiques soient présentes de manière plus ou moins forte dans les prescriptions officielles, les recherches sur les pratiques ordinaires contemporaines montrent que les jeux sont très présents dans les classes. L'analyse du discours des enseignantes de maternelle met au jour qu'ils sont même un attribut de leur identité professionnelle (Charles, 2012). D'autres études ou recherches (Florin, 2009 ; Gioux, 2009 ; Lasson, 2004) pointent également cette grande place accordée au jeu, affirmant que l'école maternelle est une école différente, car on y joue. Le jeu est donc une différence identitaire à assumer, il a toujours été un attribut des pratiques des enseignant.e.s de maternelle, où il est présent avec toutes ses variations, allant du jeu fonctionnel au jeu libre et au jeu éducatif jusqu'à la simulation du « faire semblant » ou du « faire comme » ou encore l'approche didactique des situations ludiques ayant alors une visée d'apprentissage précise (logico–mathématique par exemple). L'importance du jeu témoigne de la centration sur l'enfant qui existe dans cette école.

Malgré ces éléments d'histoire et de sociologie pointant la relation forte entre le jeu et l'école maternelle, elle n'en demeure pas moins ambiguë. Son origine étymologique, le latin – jocus signifie plaisanterie ou badinage – porte une opposition potentielle entre jeu et travail ou entre jeu et amusement. Cette tension est discutée par Brougère (2005). La psychologie légitimant le jeu étant une activité à l'initiative de l'enfant, fondée sur ses besoins et ses intérêts, il apparaît ainsi comme le support privilégié d'une pratique appropriée au développement de l'enfant et à ses apprentissages. Mais au delà de cette légitimation, cette position fait apparaître des divergences et des contradictions dans les pratiques : les enseignant.e.s sont ainsi pris.e.s entre deux logiques : une logique de développement et du « libre jeu » et une logique d'enseignement recourant aux « jeux dirigés » pour atteindre des objectifs d'apprentissage. Rien n'est donc simple dans cette apparente relation d'amour entre les enseignant.e.s et le jeu, mis sous le feu des critiques lors de la crise identitaire de la maternelle à la fin des années 2000. En effet, l'Inspecteur de l'Éducation Nationale Dazay (2008) proposait de fermer les écoles maternelles, considérant qu'elles étaient des établissements scolaires envahis par les jeux.

Quelles sont les relations entre le jeu et l'éducation scientifique et technologique ? Elles sont d'abord d'ordre matériel car des jeux à visée d'apprentissage scientifique ou technologique sont présents dans les classes. En plus des nombreux jeux de construction dont il s'agira de questionner les visées d'apprentissage associées, des matériels de découverte et d'exploration des propriétés de la matière, associés à des espaces dédiés permettant la découverte de phénomènes et leur exploration. Les relations sont ensuite d'ordre pédagogique. Les jeux de type défi se prêtent en effet particulièrement bien aux apprentissages scientifiques ou technologiques. Qu'il s'agisse de déplacer un objet sans le toucher, d'en retirer d'autres d'un aquarium sans se mouiller les mains, de libérer un objet pris dans la glace, de faire pousser une fleur le plus rapidement possible pour l'offrir… les occasions de défier les jeunes élèves ne manquent pas. Le plaisir, essentiel au jeu et associé à ces défis, sera très certainement présent chez les enfants, participant à la construction de leur capital expérientiel (Lebeaume et Coquidé, 2002) tout en jouant au chercheur, à l'ingénieur, à l'inventeur, au découvreur… du monde et d'eux-mêmes.

Références :

BRÈS, S. Mlle. *Jeux et occupations pour les petits.* Paris : Nathan, 1894.

BROUGÈRE, G.. *Jeu et éducation.* Paris : L'Harmattan, 2006

CHARLES, F. *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialité des enseignants.* Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Descartes, 2012. 496 pages.

CHÂTEAU, J. *L'enfant et le jeu.* Paris : Éditions du Scarabée, 1954.

DAZAY, J. *Il faut fermer les écoles maternelles.* Paris : Éditions du Michalon, 2008.

FLORIN, A. *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes professionnels.* Paris : Hatier, 2009.

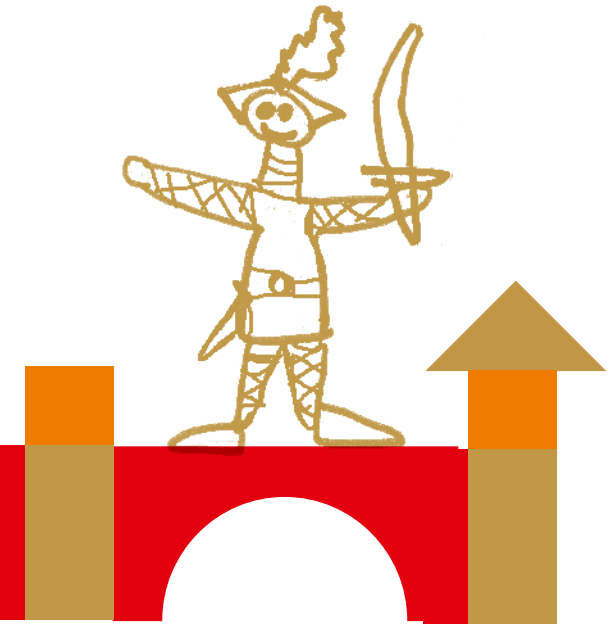
GIOUX, A.-M. *L'école maternelle, une école différente ?* Paris : Hachette éducation, 2009.

LASSON, C. *Ruptures et continuités dans la familiarisation pratique en technologie de l'école pré-élémentaire au collège.* Thèse de doctorat non publiée, École Normale Supérieure de Cachan,2004. 233 pages.

LEBEAUME, J. et COQUIDÉ, M. La *découverte de la nature et des objets à l'école, hier et aujourd'hui.* Grand N, 2002. 72, 105-114.

PLAISANCE, É. *L'enfant, la maternelle, la société.* Paris : Presses Universitaires de France, 1986.

PROST, A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France,* tome 4. Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981.



Jeux de poupées, jeux de personnages

Apprendre à raconter et à comprendre des histoires à l'école maternelle

Ana Dias-Chiaruttini
Université de Lille 3
Théodile-CIREL 4354

Les jeux à l'école maternelle sont d'excellentes situations didactiques favorisant les apprentissages, mais elles constituent aussi pour moi d'excellentes situations, dans la sphère scolaire, pour apprendre à jouer et à raconter des histoires. Les expériences qu'offrent les jeux sont source d'apprentissages très variés, je m'intéresserai ici aux expériences de jeux dans lesquelles les enfants mobilisent, inventent et réinventent des histoires, des micro-scénarios d'histoires.

Pédagogues et psychologues ont montré leur rôle dans le développement corporel, psychique, cognitif et social de l'enfant. Les jeux par leur diversité développent l'imagination, ils permettent aux enfants de jouer à faire semblant, ils leur permettent d'imiter, de faire comme d'autres et avec d'autres. Ils constituent divers modes d'expression nécessaires à l'enfant qui peut parler pour jouer, qui peut parler du jeu et de ce qu'il y fait. La diversité des jeux existants permet à l'enfant d'imiter ou de reproduire ce qu'il voit et vit au quotidien, ce qu'il cherche à comprendre, ce qui le trouble, ce qu'il désire. Les jeux permettent d'interagir avec d'autres, de se soumettre aux règles du groupe, de les négocier ou d'en proposer, voire d'en imposer de nouvelles. Ils permettent à l'enfant de faire, de refaire et de défaire… En jouant, l'enfant expérimente des possibles du monde, et ce faisant il apprend à trouver une place au sein de la classe et au-delà. Les jeux en classe constituent à la fois des objets et des espaces symboliques de transition entre la famille, la société, l'école, entre soi et les autres. Les jeux, dans leur très grande variété, sont empreints d'une dimension culturelle qui socialise les élèves et leur permettent de partager une expérience commune du jeu. Ainsi, permettent-ils de s'approprier des gestes, des discours, mais aussi des schémas de pensées qui renvoient à des habitus culturels caractéristiques d'une société. Pour Roger Caillois (2008, p. 15) : « les dispositions psychologiques qu'il (le jeu) traduit et qu'il développe peuvent en effet constituer d'importants facteurs de civilisation ».

De nombreuses catégories de jeux existent, que je ne reprendrai pas ici, pour me concentrer sur un espace qui m'intéresse beaucoup : le coin de jeux « poupée ». De multiples situations symboliques s'y jouent, bien différentes de la simple idée que jouer à la poupée serait « jouer à la maman », ce qui d'ailleurs est parfois objet de grande confusion pour les parents qui ne perçoivent pas l'intérêt de ces jeux ou l'intérêt de savoir que leur petit garçon joue à la poupée…

Regardons ce qui se passe dans cette classe observée par Sarah Debert (étudiante en L3 – Sciences de l'éducation option enseignement-apprentissage et didactique à Lille 3).

Camille et Nina, élèves de moyenne section, au coin poupée :

C : je vais nettoyer le grand-frère avec la lingette (en prenant une lingette normalement destinée à s'essuyer les mains après les collations)

N : mais il dort ++ moi je vais préparer le lit comme ça quand le papy va rentrer du travail ce soir / il va voir que son bébé il dort

C : je vais lui essuyer son nez parce qu'il était malade l'autre jour, il avait de la fièvre et tout ++ c'est son papy qui l'a vu

N : mais non il est dans son lit+ qu'est-ce qui s'est passé ?

C : je vais lui mettre des chaussettes + peut-être que comme ça il va être mieux

Oscar (élève de petite section) et Simon (élève de moyenne section) au coin poupée :

S : hé bonjour monsieur Oscar / je vais vous faire une piqûre pour pas que vous êtes malades (en utilisant la seringue en plastique)

O : ah non je suis pas malade docteur ! je viens pour les bonbons

S : les bonbons c'est que après la piqûre ++ alors avant tu dois me donner ton bras pour que je fais la piqûre + aussi je peux écouter ton cœur avec ça ! (prenant le stéthoscope)

O : non j'ai pas envie, ça va bien mon cœur

S : mais si le docteur il fait toujours ça quand je viens ++ et même que après ils regardent dans ma bouche ++ et il dit // alors/ on va voir si tu es en bonne santé

Le coin poupée (comme les autres, d'ailleurs) est un espace symbolique caractérisé par sa dimension culturelle qui permet aux enfants de mobiliser des représentations du monde et d'en construire de nouvelles. Il n'est pas figé sur une seule situation sociale, le rapport au bébé ou une relation adulte-bébé. Il est comme les autres coins jeux un inventaire de scénarios possibles où les enfants réinvestissent des préoccupations du quotidien, mais aussi des histoires qu'ils connaissent et qu'ils réinventent.

Ainsi, Camille et Nina inventent deux personnages, l'un présent (le grand-frère) et l'autre absent (le grand-père qui doit rentrer). Si elles se répartissent les rôles, préparer le lit pour l'une et s'occuper du « grand frère » pour l'autre, elles élaborent une histoire temporellement complexe, associant une situation présente, le grand-frère doit être couché, une situation future, le grand-père rentrera plus tard,

une situation passée, le grand frère a été malade, il a eu de la fièvre. Cette construction est très intéressante pour observer comment une histoire émerge et se construit de façon duelle en articulant deux scénarios différents, mais rendus sinon cohérents du moins articulés par le jeu des personnages qu'elles déroulent. Cette situation permet d'observer comment l'une et l'autre s'investissent dans ce dialogue, les rôles discursifs qu'elles assument, les idées différentes qu'elles expriment et comment elles négocient des désaccords potentiels en poursuivant leur histoire. Une très grande ambigüité demeure : le pronom « je » est-il celui d'un personnage qu'elles inventent et qu'incarne la poupée ou ce que chacune fait en construisant cette histoire ? Cette cohabitation d'instances énonciatives montre toute la complexité pour les élèves de raconter une histoire et de construire un récit d'enfant, une difficulté sur laquelle l'enseignant peut revenir lors d'autres situations d'apprentissages. L'intérêt majeur de ces situations est le plaisir de raconter et imaginer des histoires, c'est précisément le sens que Frédéric François (1990, p. 26) donne à l'élaboration des récits d'enfants : « L'enfant sait faire des récits intéressants avant de savoir faire des récits cohésifs-cohérents ».

Dans la situation suivante, Simon et Oscar ne sont pas des interlocuteurs égaux. Simon est plus grand et il assume ce rôle social et discursif : il apprend à Oscar à jouer au médecin. Si ce dernier trouve que son cœur va bien et qu'il se rend chez le médecin pour avoir un bonbon, Simon l'invite à un autre scénario : écouter le cœur fait partie du simulacre de la visite chez le médecin, de même que regarder dans la bouche permet de dire si l'on est en bonne santé. Ces deux enfants investissent la scène de jeu différemment avec leurs représentations, leurs habitudes, leurs désirs (de bonbon ou d'imitation du médecin) et chacun construit symboliquement une place dans cet échange. Ils apprennent à jouer ensemble. De façon très symbolique, le médecin est joué par l'élève de moyenne section, le plus jeune assumant le rôle du patient bien portant qui ne vient que pour les bonbons. Il est ici particulièrement intéressant de voir comment cette fois, sans aucune ambigüité, Simon intervient dans l'histoire inventée pour justifier ces choix en mettant en miroir la scène jouée et son expérience sociale de la visite médicale : « mais si le docteur il fait toujours ça quand je viens ». Oscar a le choix de poursuivre ce jeu ou pas et c'est là une énorme liberté qu'offre le jeu et qu'il faut préserver à l'école.

Dans ces deux situations, les élèves acquièrent des habiletés langagières que favorisent les activités cognitives mises en œuvre : l'imagination et la résolution de différences ou de désaccords qu'ils ont à gérer. Ces désaccords sont essentiels, ils font partie du jeu, ils sont permis par le jeu et ils se résolvent symboliquement par le jeu. À l'imagination se joignent des formes de justification pour rendre les choix, les désirs de l'un recevables par l'autre. Finalement, ce qui se joue ici est une expérimentation de création d'histoires à plusieurs voix, pouvant servir à la production de récits, mais pouvant aussi réinvestir des histoires déjà lues. Le jeu symbolique avec les poupées montre tout l'intérêt de jouer avec les personnages des histoires des albums lus, d'amener les élèves à imaginer une suite, à combler une ellipse, à défendre le point de vue des personnages. Ce que les élèves développent dans « le coin de jeu poupée » constitue un bagage à réinvestir dans leur approche des personnages qui sont une « clé fondamentale » du récit (Reuter, 1989 ; Tauveron, 1995). C'est non seulement un excellent travail de compréhension et d'interprétation des textes lus, mais aussi une situation permettant aux élèves de s'approprier des caractéristiques du récit, du fonctionnement des personnages.

Il ne s'agit pas de faire des coins jeux des prétextes à travailler telles ou telles compétences, mais de mesurer ce que les élèves sont capables de faire en terme d'imagination, de négociation, de construction d'une trame narrative pour mobiliser ces compétences dans une autre situation. Il s'agit pour l'enseignant de repérer les ruptures énonciatives pour amener progressivement les élèves, dans la situation de la dictée à l'adulte (par exemple), à différencier la situation de récit de la situation d'élaboration du récit : différencier le « je » de l'élève qui dicte de celui d'un personnage à qui il donne la parole… (cf. entre autres les travaux de Salagnac, 2007). La lecture des albums peut ainsi être un moment où on joue aux personnages, on joue avec les personnages. Les élèves peuvent exprimer les émotions que les personnages suscitent, mais aussi tenter d'exprimer les émotions qu'ils pensent que les personnages ressentent par ce jeu de mise à distance qu'ils développent eux-mêmes aux coins jeux. La lecture est un jeu où le lecteur peut assumer plusieurs rôles, plusieurs postures (Picard, 1986). Cette approche permet aux didacticiens (Tauveron, 2004) et aux enseignants de penser une multitude d'activités où les élèves peuvent jouer avec toutes les dimensions de l'histoire : l'anticiper, la reformuler, la poursuivre, dire leurs émotions, dire les émotions des personnages, jouer avec les personnages : imaginer les possibles et les limites de leurs actions en fonction de l'histoire racontée… Il s'agit là d'une belle initiation à l'interprétation littéraire.

Bibliographie :

CAILLOIS, R. *L'Homme et le sacré*. Paris : Gallimard, 1988.

DEBERT, S. *Les coins jeux dans le développement langagier chez les élèves de maternelle*. Dossier d'observation sous la direction de C. Souplet. Université de Lille 3, 2017.

FRANÇOIS, F. (1990). *Plaisir et structure. L'enfant « créateur » : le texte des adultes, sa reformulation, sa modification par l'enfant.* Enfance, n° 1-2, 176-186.

PICARD, M. *La lecture comme jeu.* Paris : Minuit, 1986.

REUTER, Y. *« Personnages et conflits dans le récit. Éléments de réflexion ».* Cahiers de Recherches en Didactique du Français,1989, n° 3, 157-172.

SALAGNAC, N. *Comment évaluer les compétences narratives des enfants à partir de la diversité des conduites narratives ?* Les Cahiers Théodile, 2007, n° 7, 81-96.

TAUVERON, C. *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire.* Neuchâtel : Delachaux & Niestle, 1995.

TAUVERON, C. *« La lecture comme jeu, à l'école aussi »,* dans Tauveron C. (dir.) La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements, Versailles, CRDP de Versailles, 2004, p. 32-40.

L'école maternelle en(jeux)

Yves Soulé

Maître de conférences Faculté d'Éducation UM2 Montpellier/LIRDEF, Membre du Conseil Scientifique AGEEM

D'entrée de jeu

Un constat s'impose : depuis la rentrée 2016, l'augmentation sensible du nombre de jeux et des moments de jeu proposés aux élèves montre combien leur inscription dans le programme de l'école maternelle fait l'unanimité. S'accordant aux paradigmes éducatifs que sont une meilleure prise en compte du développement de l'enfant, la bienveillance, l'inclusion, les préconisations officielles donnent au jeu une place décisive dans les processus de socialisation et d'apprentissage. Pour autant, la nature des jeux et des situations de jeu, leur fréquence et leur distribution dans le continuum des activités de la classe, l'implication des enseignants est à documenter.

Le congrès de Nancy donne l'occasion de faire le point. De revenir d'abord aux deux critiques adressées à l'école maternelle. La première serait d'avoir cédé à la tentation de la primarisation : soucieux d'anticiper certains apprentissages, l'entrée dans l'écrit notamment, les enseignants auraient négligé, sous-estimé, les fonctions du jeu comme activité de base de la dynamique relationnelle, émotionnelle et cognitive des enfants. La seconde concerne les jeux libres et autres coins-jeux, jugés incompatibles avec la mission fondamentale de l'école, tenue de toujours donner aux élèves matière à apprendre, à grandir dans des situations contrôlées.

Reproches légitimes ? Excessifs ? Mieux vaut s'en tenir aux repères qui balisent la réflexion sur le jeu : l'enfant s'exprime dans et par le jeu, il doit avoir la liberté de jouer, c'est-à-dire de faire par le jeu l'expérience du monde et de soi.

Mieux vaut s'en remettre aux origines enfantines du jeu, à cette activité-travail de l'enfant (Fröbel) qui, s'emparant d'un objet, lui assigne une fonction ludique qui nous échappe en partie ; qui, s'approchant d'un animal ou sollicitant une personne veut jouer avec eux pour entrer en contact, tester, comprendre, avec le corps, avec les mots. Attention cependant : « on ne joue pas avec… n'importe qui, n'importe quoi ! » Dur apprentissage que celui qui permet de délimiter ce qui fait jeu !

Libre ou ritualisé, le jeu est une pratique sociale fondatrice, mais dans quelle mesure est-il une pratique scolaire ? Qu'est-ce qui, dans le fait de choisir des jeux pour les élèves, de les faire jouer, de les laisser jouer, de les observer en train de jouer, engage la professionnalité de l'enseignant ?

Donner aux élèves du temps de jeu

L'expression est bien connue dans le milieu sportif : un joueur qui n'est pas suffisamment sur le terrain, qui ne joue pas assez, ne progresse pas, ne parvient pas à son meilleur niveau. Qu'en est-il donc du temps de jeu à donner aux élèves ?

« On range » : singulier moment que celui du regroupement qui marque la fin de l'accueil, période d'apprivoisement réitéré de l'espace et du temps scolaires. Finis les jeux posés sur les tables ou à même le sol, l'heure est venue de passer à autre chose. A quelque chose de différent, de plus important !

Assimilé à un temps mort, à un passe-temps, le jeu n'a certes guère de raison d'être. La gestion de la classe, l'enchaînement des tâches programmées exercent une telle pression qu'elle interdit de voir

- premièrement que ce qui s'est passé pendant l'accueil a motivé, impliqué, structuré les enfants autant, si ce n'est davantage, que le turn-over des ateliers à venir. Lesquels ateliers, par trop répétitifs, pédagogiquement et didactiquement mal dosés, confinent les élèves à des formes de travail occupationnel souvent moins pertinentes que celles qu'autorisent nombre de jeux.
- deuxièmement que le jeu « libre » participe de la dimension informelle des apprentissages – reprise, imitation, exploration personnelle –, renforce le positionnement de l'enfant dans le groupe en lui assurant en même temps un moment d'« intimité » tout aussi nécessaire à son développement.

Comme le montrent les collègues qui n'hésitent plus à positionner clairement les jeux comme contenus d'enseignement à part entière, on donnera donc plus de temps de jeu aux élèves !

Enseignement /apprentissage : jeu de patience, de construction et de stratégie

Dès lors indispensable à l'école maternelle, tous les apprentissages peuvent, doivent avoir une dimension ludique : le jeu invite au sérieux, à la concentration, à la mémorisation, à la procédure ; il donne à évaluer la joie de la réussite, le risque du défi, de la perte. Il nous situe d'emblée au cœur des processus qui précisément conditionnent les apprentissages : l'attention, la motivation, l'effort, la connaissance, la réflexivité.

D'autant qu'il ne saurait y avoir d'apprentissages (motricité, numération, écriture, découverte du monde, …) qui ne puissent être ludiques, c'est-à-dire abordés sur le mode du jeu. Ni par conséquent

de jeux qui ne puissent servir à des fins didactiques. Question de dosage, d'observation et de professionnalité.

Préparer sa classe – une classe dans laquelle on joue ! – c'est tenter de comprendre le rapport de l'enfant aux jeux, la signification des jeux d'enfants. Se donner les moyens d'analyser leur façon de jouer, de détourner les jeux, de les réinventer, d'en interpréter les règles, d'en éprouver l'attrait.

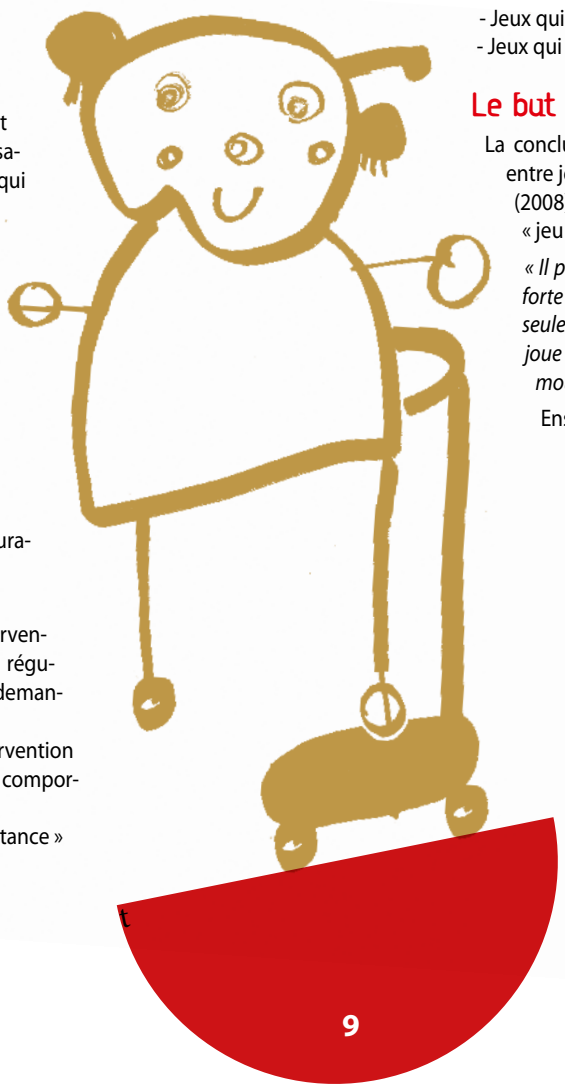
Regardons les élèves faire l'expérience des trois fonctions du jeu : l'envie de jouer, (s'approcher, hésiter, choisir, être à côté de l'autre qui joue, jouer avec l'autre), la capacité à jouer (l'assurance avec laquelle certains se mettent immédiatement à jouer seul ou à plusieurs, à s'immiscer dans une partie), le savoir jouer enfin (la détermination avec laquelle ils renversent un jeu de construction pour recommencer, défont un puzzle pour le refaire, démembrent une poupée,…). Et déduisons de cette observation les conditions de l'entrée dans les apprentissages attendus, par exemple l'envie d'écrire, la capacité à faire des essais d'écriture, la construction d'un savoir écrire d'abord ludique avec ses pairs.

Stimulation, affirmation de soi, structuration : s'il vaut récompense ou repos mérité (« C'est bien, vous pouvez aller jouer »), le temps du jeu ne borne pas celui des apprentissages scolaires, il participe de ces apprentissages ; en cela il n'est pas récréatif, mais créatif, donnant à voir ce qui les rend possibles et pertinents

Cacher son jeu ou sortir le grand jeu

Pour que deux pièces en contact fonctionnent bien, il faut qu'il y ait entre elles du jeu. Ainsi va la polysémie du terme : le métier d'enseignant est un métier d'ajusteur.

Le passage par le jeu est de fait un ajustement : pour l'enfant qui pleure en début d'année, le jeu est un moyen de le détourner de sa tristesse, de son angoisse ; pour l'enfant qui a terminé la tâche prescrite, le jeu est un recours contre l'ennui ; pour l'enseignant qui s'aperçoit qu'un contenu, qu'une procédure peinent à se mettre en place, le jeu constitue une variable d'enseignement : autant d'ajustements par le jeu, de savoir (faire) jouer professionnels qui laissent entrevoir l'effet-maître.



Situations adidactiques et autres phases de dévolution montrent des enseignants capables de bien cacher leur jeu – de ne pas donner à voir et à comprendre ce qui fait apprentissage, mais plutôt ce qui fait jeu – ou de se prêter au jeu.

Une catégorisation s'impose alors dans la diversité des configurations, autour de 4 pôles :

• Jeux « libres »

1. Pas de présence, pas d'intervention de l'enseignant, aucune régulation comportementale demandée.
2. Pas de présence, pas d'intervention de l'enseignant, régulation comportementale demandée
   ➲ l'observation se fait « à distance »

• Jeux « libres » commentés

1. Présence de l'enseignant, pas d'intervention, aucun retour réflexif demandé
2. Présence de l'enseignant, pas d'intervention, retour réflexif demandé
   ➲ l'observation se fait « au plus près »

• Jeux « assistés »

1. Présence et participation de l'enseignant (il joue avec), aucun retour réflexif.
2. Présence et participation de l'enseignant, retour réflexif demandé
   ➲ l'observation se veut « participante »

Jeux « dirigés »

1. Présence et régulation de l'enseignant, intentions didactiques non explicitées
2. Présence et régulation de l'enseignant, explicitation des intentions didactiques
   ➲ la situation adidactique favorise l'observation didactique et la co-construction des procédures « après coup »

Configurations auxquelles s'ajoute la question de la production langagière :

• Jeux « sans langage »
- L'enfant joue seul et ne parle pas ou n'a pas à parler
- L'enfant joue et (se) parle

• Jeux « avec langage »
- l'enfant joue et communique (avec des pairs)
- l'enfant joue et communique avec l'enseignant
- l'enfant parle du jeu
- l'enfant évoque sa façon de jouer et son état émotionnel et cognitif pendant le jeu

• Jeux de langage
- Jeux qui font appel au langage
- Jeux qui font du langage l'objet / enjeu du jeu.

Le but du jeu

La conclusion plaide pour la fin de l'opposition stérile entre jeu et apprentissage. Elle emprunte à G. Sensevy (2008), ce qui, dès l'école maternelle, initie l'enfant au « jeu didactique » :

« Il pèse donc sur le jeu didactique une contrainte très forte : dans ce jeu coopératif, le Professeur gagne si et seulement si l'élève gagne, mais à condition que l'élève joue raisonnablement proprio motu, « de son propre mouvement », de soi-même. »

Enseigner est assurément un *serious game*.

L'école maternelle en(jeux)

Dr TYSZLER

Médecin-Directeur, CMPP VAUGIRARD

Les groupes d'observation et de thérapeutique

Qu'une institution puisse être thérapeutique est le vœu naturel d'une unité pour enfants ; encore faut il en préciser les conditions et en donner des exemples concrets.

Le CMPP de la MGEN fonctionne depuis de nombreuses années avec des groupes très spécifiques pour des enfants de l'âge de maternelle ou de début de primaire.

Un groupe d'observation composé de 3 ou 4 enfants permet en quelques séances de cerner les difficultés, des traits de structure clinique, une éventuelle pathologie caractérisée mais aussi d'apprécier l'intégration dans une petite communauté et les inter- relations.

En fonction des premières conclusions du groupe d'observation, l'enfant sera dirigé vers un groupe thérapeutique ou vers un suivi individualisé.

Les groupes bénéficient de la complémentarité indispensable d'une équipe très spécialisée comprenant des psychologues, des orthophonistes, des psychomotriciennes, des stagiaires de ces différents métiers, sous la direction d'une thérapeute par le jeu expérimentée.

Des synthèses, après chaque groupe et un travail de supervision hebdomadaire, assurés par des pédopsychiatres ou des psychanalystes parachèvent le dispositif.

Le mode apparent du travail est le « jeu libre » dans un cadre non directif mais sous la sollicitation bienveillante des thérapeutes.

La responsable des groupes est le chef d'orchestre, mais la partition n'est pas connue à l'avance !

Le groupe d'observation est le temps de la rencontre clinique avec l'enfant et le moment sinon d'un diagnostic du moins d'hypothèses d'orientation. Il est articulé avec le médecin consultant qui a reçu le petit patient et sa famille.

Le groupe thérapeutique sera lui centré sur son fonctionnement interne tout au long d'une année voire d'avantage si nécessaire.

Les groupes s'étendaient pendant longtemps sur la journée entière avec le temps du repas pris en commun ; aujourd'hui la journée est fractionnée en plusieurs groupes permettant l'intégration de d'avantage d'enfants ; avec la perte toutefois d'un accompagnement des précieux instants de socialisation.

Le terme de « psychothérapie institutionnelle » est justifié pour décrire une activité comme celle que nous rapportons ; une bonne partie de l'équipe, de l'institution, secrétaires comprises, est concentrée sur les premières rencontres avec un enfant puis ses petits changements au fur et à mesure des séances. L'espace du jardin d'enfants n'est pas vécu par l'enfant comme simplement ludique : il sait qu'il vient pour les soucis qui inquiètent ses proches ou l'école, il comprend immédiatement que le centre médico psychologique est un lieu pour les bobos de l'âme, les angoisses, les chagrins, les peurs, les refus, les révoltes, les inhibitions ...

Il est amusant de constater comment l'enfant s'approprie cet univers, nomme très vite correctement les uns et les autres, identifie les différents postes et les fonctions.

Il est touchant de recevoir parfois des années plus tard, des remerciements à l'endroit des thérapeutes et tout spécialement pour la chère « Pascaline », cheville ouvrière de cet espace qui a fait transition pour un jeune devenu grand.

Complexité de la clinique du jeune enfant

Il nous faut souligner la mission d'expertise de l'outil mis en place et actualisé au long des années. Les symptômes de l'enfant petit sont toujours difficiles à apprécier car se mêlent des éléments structuraux (pathologie avérée) et des éléments de processus, de développement, se remaniant au fur et à mesure.

C'est pourquoi nous ne pouvons immédiatement donner aux familles un diagnostic de certitude mais plutôt des orientations révisables en fonction des changements.

Néanmoins nous pouvons décliner les situations cliniques les plus courantes : signes d'allure psychotique d'avantage qu'autisme avéré, retard d'entrée dans le langage et les apprentissages, dysharmonie évolutive, agitation désordonnée non réductible au trop fameux TDAH, état dépressif souvent masqué, traumatisme parfois sexuel, le plus régulièrement lié aux migrations forcées et à la demande d'asile…

C'est sur toutes ces occurrences complexes que le groupe d'observation doit donner un premier avis et une proposition d'action.

Les synthèses cliniques comme les séminaires de service sont des nécessités absolues pour rester à hauteur de tels défis collectifs.

Cette année deux séminaires de recherche approfondie scandent la vie de notre unité, l'un sur les psychoses de l'enfant, leurs cliniques et leurs suivis, leurs liens éventuels avec les maladies de l'adulte; l'autre sur l'Ecole anglaise de psychopathologie et de psychanalyse.

Ces thèmes sont complètement articulés aux travaux des différents groupes, nous y reviendrons pour l'Ecole anglaise.

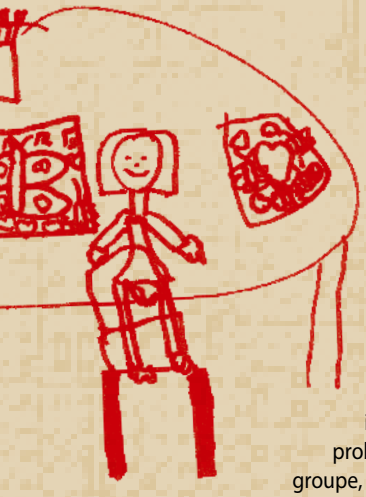
Il peut paraître surprenant que ce soit le « jeu » qui permette de discriminer entre des troubles si variés, mais comme pour le dessin il faut considérer le jeu comme un espace thérapeutique en soi, du plus régressif vers le plus évolué.

Comme le résumait un texte du centre Alfred Binet : « Le jeu est révélateur ... Comme dans un laboratoire de photographie, on voit se dessiner la silhouette de l'enfant aux prises avec cet exercice qu'est le jeu, silhouette dont les contours deviennent de plus en plus nets. Quand un enfant joue, il ne peut dissimuler longtemps ce qu'il est, ce qu'il sait. En jouant, il se dévoile, et les paradoxes de sa personnalité sont mis en évidence ».

Surprise par cet espace de thérapie institutionnelle avec ses objets insolites, l'inspectrice de l'ARS a donné son assentiment, lors de sa dernière visite, à la poursuite d'un travail qui est véritablement du « sur mesure » dans la confection des rencontres avec l'enfant.

Ce point fort de notre CMPP doit bien entendu pouvoir se rencontrer ailleurs, sous des formes proches ou différentes, mais il est remarquable que la durée ait encore renforcé ici le sentiment de nécessité.

Nos groupes d'observation et de thérapeutique ne sont pas hommage à un beau moment de la psychiatrie humaniste, ils sont la preuve vivante qu'une psychiatrie peut rester celle du « transfert », du cas par cas, et en même temps être scientifique c'est à dire capable de transmettre son savoir et ses pratiques.



La psychothérapie de groupe

L'usage du mot « groupe thérapeutique » est nettement en référence du terme « psychothérapie de groupe » utilisé par le psychanalyste anglais Wilfred R. Bion.

Son expérience lui vint de la psychiatrie de guerre : « Dans le traitement individuel, la névrose apparaît comme le problème de l'individu. Dans le traitement en groupe, elle doit apparaître comme le problème du groupe. Tel est le but que je me proposai lorsque je fus chargé du service de réadaptation d'un hôpital psychiatrique militaire : Recherches sur les petits groupes ».

Puis au début de l'année 1948, la célèbre « Tavistock Clinic » de Londres le chargea de diriger des groupes de thérapie.

Bion est un continuateur de l'« École Anglaise de psychanalyse » ; il essaye de compléter les conceptions de Freud.

Il conçoit, comme l'inventeur de la psychanalyse, que le prototype de base de tous les groupes soit le groupe familial mais il pense que ce dogme est trop restrictif.

Il s'intéresse beaucoup aux mécanismes primitifs décrits par Mélanie Klein : « J'espère pouvoir montrer que l'individu aux prises avec les complexités de la vie en groupe a recours, au moyen d'une régression parfois massive, à des mécanismes décrits par Mélanie Klein comme caractéristiques des premiers stades de la vie mentale. L'adulte qui veut entrer en contact avec la vie affective du groupe affronte une tâche aussi formidable que celle qu'affronte le nourrisson dans ses efforts pour établir des relations avec le sein maternel, et l'insuccès de ses efforts se manifeste par une régression ».

La dynamique des groupes, Recherches sur les petits groupes.

Cette inspiration étonnante va de la clinique de l'adulte à la clinique du tout petit via le travail du groupe.

Notre unité a conservé ce fil rouge sans sectarisme ni idéologie.

Des disciplines comme l'orthophonie et la psychomotricité sont venues ajouter leurs connaissances et savoirs faire. Le langage et le corps sont également sollicités.

Mais la régression dont parle Bion ne peut s'attraper par des techniques standardisées, il faut le talent très spécifique des thérapeutes.

Ainsi chez les enfants d'allure psychotique, des stades très archaïques ne peuvent pas être dépassés ; les attitudes restent figées, stéréotypées. Les échanges médiatisés par le corps sont ici essentiels : mimiques, jeux de nourrice, accompagnement contenant par la voix et le regard ...

Il y a tout un trésor d'expérience, plus facile à montrer en film qu'à expliquer en mots !

L'objet transitionnel, élaboré par Winicott, autre grand de l'école anglaise, prend des formes concrètes : l'éventail des objets mis à disposition de l'enfant est large mais en rapport avec le travail sur les pulsions.

Ainsi de gros ballons et des structures en mousse mais aussi, ce qui peut étonner, du sable et de l'eau ...

Le dispositif thérapeutique

Nous essayons de souligner le fait qu'un groupe thérapeutique est le fruit d'une expérience, d'une culture de la psychopathologie, et qu'il travaille avec une méthode.

C'est peut être l'outil le plus exigeant du CMPP.

À la fin de la première série d'observation, les/ou le parent(s) sont reçus par le pédopsychiatre ou psychanalyste responsable de la supervision, en plus des consultations avec le médecin référent de l'unité.

Il nous faut replacer l'enfant dans son contexte et nous assurer des informations nécessaires.

La thérapeute responsable du groupe demande toujours à l'enfant s'il connaît les raisons de sa venue et s'il sait où il est.

L'unique consigne donnée à l'enfant est la suivante : « Tu as le droit de faire ce que tu veux à condition de ne pas te faire mal, et de ne pas faire mal aux autres, y compris par la parole ».

Psychothérapie institutionnelle veut dire ici regard toujours bienveillant mais toujours aussi contenant.

L'enfant est libre de ses objets et de ses activités mais en situation : avec les autres et les Autres, c'est à dire avec d'autres enfants et les différents professionnels réunis.

« Avec l'aide de ma présence constante et d'un regard bienveillant, ce cadre doit permettre de répondre aux besoins fondamentaux de l'enfant, tout en respectant son autonomie. Il doit rendre possible grâce au travail du jeu, l'expression du stade atteint dans le développement de sa personnalité, des défenses ou des achoppements rencontrés pour l'élaboration ou le maintien de l'équilibre de celle ci ... Au mieux ce cadre peut lui permettre d'accepter les sollicitations qui visent à ce qu'il expérimente, découvre et trouve par lui même et à son rythme, le cheminement qui lui est propre »[1].

Le jeu est au carrefour de la compétence à être seul, et donc à compter pour 1, et de l'échange avec Autrui.

Il mobilise le monde fantasmatique du petit sujet, en permutant aussi les rôles et les fonctions.

La carence chez l'enfant de cette appétence pour le jeu est toujours signe de gravité.

« Pour notre groupe, le jeu est l'élément essentiel de communication et de transfert. Toute la destructivité, le sadisme, la rivalité exprimés massivement dans les fantasmes au cours des jeux, sont accompagnés, repris, rejoués. Les attaques contre le corps, contre l'existence même de l'autre sont transformées dans la psyché du soignant et restituées à l'enfant sous une forme assimilable.

Le thérapeute joue un rôle essentiel dans la liaison des processus internes pulsionnels, il permet une secondarisation et un meilleur fonctionnement psychique »[2].

Comme pour la thérapie institutionnelle au sein des hôpitaux et des services d'adulte, l'âme du travail reste le transfert, au sens Freudien du terme, avec ici l'accent mis du côté du « contre transfert » cher à l'Ecole Anglaise.

[1] Pascaline Rodiet : « Eléments pour le Projet d'Etablissement ».

Du mythe des supports ludiques

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou

Docteur en Sciences de l'Education

Voici un exemple d'échange minimaliste souvent entendu à la sortie de l'école maternelle …

« Qu'as tu fait aujourd'hui en classe ? »

« J'ai joué » …

Affirmation rassurante ou irritante ? Le plus souvent irritante. Pour qui ? Pour la famille qui pense que l'école n'est pas faite pour ça ? Ou pour l'enseignant qui s'est donné beaucoup de mal pour organiser des situations d'apprentissage attractives et motivantes … Et voilà ce qu'en ont retenu les enfants : ils ont joué et ne disent pas « j'ai appris à… »…

Auprès des parents, chaque enseignant a clarifié, explicité, défini les moments où le jeu « libre » a toute sa place, moments à distinguer des situations d'apprentissage où certains supports ludiques sont utilisés. Ce qui a été sans doute compris … mais a-t-on pensé à s'acquitter de cette clarification auprès des enfants ? Même s'ils disent « j'ai joué » pour échapper aux questions lancinantes ou désagréables, ont-ils vraiment compris les enjeux (sans jeu de mots !) des activités qu'ils viennent de vivre ?

De nombreux chercheurs ont alerté sur les conséquences négatives que fait courir aux élèves le manque de clarification des situations d'enseignement, souvent médiatisées par des supports ou des situations ludiques (Cèbe, Goigoux[1]), pour capter l'attention des enfants, les motiver ou les séduire. Or, l'on sait que les aspects matériels sont prégnants auprès des enfants, surtout ceux qui ont des difficultés pour entrer dans les apprentissages, et qui restent enfermés dans la logique du « faire » (Charlot, Bautier, Rochex[2]), et se centrent plus facilement sur les aspects concrets, les activités de manipulation (colorier, relier, découper, coller) qui les rassurent et font écran au véritable objectif de la tâche. Ces enfants ne décryptent pas le mode de socialisation scolaire, ils sont confrontés à « l'opacité et au caractère implicite » des situations scolaires (Bautier, Goigoux[3]), à la « double solitude », concept défini par Lahire[4] car souvent ils ne possèdent ni les pratiques langagières (Bernstein[5]) ni les codes socio-culturels permettant de comprendre l'implicite du « jeu » scolaire, et pouvoir ainsi réduire les malentendus. Savent-ils qu'à l'école le jeu est souvent détourné de ses fonctions premières ? Utilisé sous le regard vigilant des enseignants, l'enfant qui « joue » pour apprendre, sans le savoir, est guidé, questionné, ses actions évaluées … et les savoirs déguisés conduisent à des malentendus.

C'est la question du **rapport au savoir** qui est ainsi posée, rapport qui permet de donner du sens non seulement à l'objet d'apprentissage (les connaissances à acquérir) mais aussi aux actions même des élèves : que suis-je en train de faire ? Je colorie ou je constitue des ensembles ? Je dessine les barreaux de la cage ou je trace des lignes verticales ? Je dessine un rond et une cane ou j'écris un « d » ? Je découpe et colle des étiquettes « en ordre » ou bien je recompose une phrase ? etc.

On sait que les supports, ou les situations, ne sont pas à eux seuls garants des apprentissages. Pourtant l'école maternelle propose en abondance des jeux éducatifs attrayants (puzzles, encastrements, associations, sériations, pistes graphiques, lettres en relief, etc.), qui permettent aux élèves des activités autonomes, où dominent les manipulations, sans parfois se soucier du traitement cognitif qu'ils en font. La réussite, obtenue, par hasard ou après divers essais/erreurs, sera valorisée, mais n'augure en rien de la construction de connaissances. Cette illusion liée à la performance plus qu'à la compréhension, sera ultérieurement fatale pour certains. « Ni l'action ni la répétition n'ont de valeur en elles mêmes » (Cèbe et Goigoux opcit) et la réussite n'est pas signe de compréhension : « réussir c'est comprendre en action, comprendre c'est réussir en pensée » (Piaget). Or, c'est bien l'activité cognitive qui doit être visée par l'école.

Faut-il bannir les jeux comme support d'apprentissage ? Sans doute pas, mais encore faut-il que l'enseignant instaure un rapport explicite à ces supports, sans les confondre avec les jeux spontanés basés sur le plaisir et la liberté où le jeu est à la fois but et moyen de l'activité, et qu'il serait dommage de perturber (Tricot[6]). Ces derniers ont toute leur place et apportent un tas de connaissances, au plan social, affectif, cognitif. Par contre, les jeux structurés et institués qui ont pour objectif des apprentissages non adaptatifs, sont seulement des prétextes, des moyens, c'est bien la connaissance qui en est le but. Encore faut-il que les enfants en aient conscience.

Dans ces épisodes où le jeu est support d'apprentissage, il est nécessaire pour aider les élèves à passer de l'implicite à l'explicite, de clarifier les objectifs de la tâche et ses liens avec le savoir visé, ce qui nécessite d'échanger avec les élèves, d'apporter des précisions, avec un vocabulaire approprié, à divers moments : lors des consignes, de l'évaluation, du guidage des actions, des interactions, etc. Mais il est tout aussi important de veiller au mode de fonctionnement didactique et pédagogique de la classe dans son ensemble.

Il est illusoire de penser que les outils ou supports, les situations ludiques, les méthodes plus ou moins « innovantes », les techniques pédagogiques modélisantes, tous moyens utilisés pour médiatiser les connaissances, puissent avoir de la vertu en eux mêmes… ils sont nécessaires, mais doivent impérativement s'inscrire dans un ensemble qui leur donne sens. C'est là que réside l'art de la pédagogie en maternelle, aider les élèves à passer du « faire » au « penser le faire ».

1 Cèbe et Goigoux (1999). – L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. Cahiers Alfred Binet, 4, 661, 49-68.

2 Charlot, Bautier, Rochex (1992). École et savoirs dans les banlieues … et ailleurs. Paris, A. Colin.

3 Bautier et Goigoux (2004)Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Revue Française de Pédagogie, n° 148, juillet-août-septembre.

4 Selon B. Lahire (1998) l'enfant de milieu populaire en difficulté scolaire vit une « double solitude», en ce sens que sa socialisation familiale a peu de « valeur » à l'école, comme les acquis scolaires ont peu de valeur dans le contexte familial. Il est confronté à l'hétérogénéité des contextes sociaux, qu'il ne peut pas toujours concilier. Les enfants de ce milieu qui réussissent seraient ceux dont les familles parviennent à briser la deuxième solitude en donnant sens et valeur à l'école.

5 Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social, Paris, Éditions de Minuit, 1975

6 Tricot (2017) Jeux et apprentissages. **L'école maternelle sur son trente-et-un**. Académie de Toulouse. Presses Escourbiat,

Définitions

JEU n.m.

– XIIe, giu, 1080, Chanson de Roland, « amusement » ; gius « sport (antique) » v. 1160 ; du latin jocus « badinage, plaisanterie »

Activité physique ou mentale, gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction, qui n'a, dans la conscience de la personne qui s'y livre, d'autre fin qu'elle-même, et que le plaisir qu'elle procure.

Le grand Robert de la langue française

1/ Activité spontanée particulière de l'enfant intervenant dans l'édification de la personnalité.

2 / Objets ou règles pouvant servir à cette activité spontanée, suggérée ou dirigée.

« Le jeu a pour fonction de permettre à l'individu de réaliser son moi, de déployer sa personnalité, de suivre momentanément la ligne de son plus grand intérêt dans le cas où il ne peut le faire en recourant à des activités sérieuses »

CLARAPEDE

Le jeu est en effet à considérer comme l'activité spontanée de l'enfant depuis le jeu fonctionnel du tout premier âge indispensable au développement du bébé, jusqu'au jeu d'équipe en relation avec l'esprit de compétition de l'adolescent.

L'activité ludique de l'enfant correspond à son développement génétique suivant sensiblement cette progression : jeu sensoriel, moteur, d'imagination, social.

Robert LAFON. Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant ; p 605-606

Le terme de « jeu » désigne toute activité physique ou mentale spontanée, trouvant sa satisfaction et son but en elle-même. Jouer c'est vivre pour le plaisir de vivre.

Le français utilise un seul mot-« jeu » - pour l'état d'esprit ludique (en anglais, play) et les divers jeux (en anglais, games), supports de l'envie de jouer. Cette ambiguïté est la source de graves confusions dans la théorie comme dans la pratique.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, p 547

Il est difficile de définir le jeu ; les dictionnaires en donnent parfois des définitions circulaires : le jeu c'est le fait de jouer, et jouer, c'est avoir une activité de je ! On appellera donc jeu ce qui est l'activité gratuite la plus courante chez l'enfant lorsqu'il est seul, ou avec d'autres enfants de son âge, avec ou sans jouets. On appellera jeu la même activité, quand elle est codifiée par des règles sociales, comme on en trouve dans des jeux de société, qui ne s'adressent pas seulement aux enfants, et jeux encore ceux qui se transmettent de génération en génération dans les cours de récréation et qui semblent leur être spécifiques – comme les jeux de corde, de ficelles, les billes ou les marelles – enfin les jeux sportifs, quel que soit l'âge des joueurs.

BORDAS. Dictionnaire de la pédagogie. 2000

La diversité des emplois des mots jeu et jouer (issus du latin jocus « plaisanterie ») ou, en anglais, de play, game et to play, est à la mesure du monde ludique (du latin ludus « jeu »). Le jeu est associé, le plus souvent, à l'idée de délassement, de divertissement et de plaisir, voire de frivolité, par opposition au travail et au sérieux. Or, on joue à tous les âges, quelle que soit sa condition, et l'on a joué à toutes les époques, dans toutes les civilisations, quels que soient le niveau de développement ou le type d'organisation, quelle que soit la conception de l'univers.

LE ROBERT. Dictionnaire culturel en langue française

Références au jeu dans le programme

La place du jeu et son importance dans les apprentissages de l'enfant sont réaffirmés dans le programme de l'école maternelle 2015 (bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015) :

Apprendre en jouant

« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »

[…]

Autres extraits du programme de l'école maternelle

1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants

1.1. Une école qui accueille les enfants et leurs parents

« ... Ces relations permettent aux parents de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle (la place du langage, le rôle du jeu, l'importance des activités physiques et artistiques...) ».

1.3. Une école qui tient compte du développement de l'enfant

« ... L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. »

[…]

2. Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage

« ... Les enseignants constituent un répertoire commun de pratiques, d'objets et de matériels (matériels didactiques, jouets, livres, jeux) pour proposer au fil du cycle un choix de situations et d'univers culturels à la fois variés et cohérents. »

L'enseignant met en place dans sa classe des situations d'apprentissage variées : jeu, résolution de problèmes, entraînements, etc. et les choisit selon les besoins du groupe classe et ceux de chaque enfant. Dans tous les cas et notamment avec les petits, il donne une place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes.

Les cinq domaines d'apprentissage

[…]

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

1.1 L'oral

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

[…]

« Dans le courant de la grande section, il consacre des séances courtes de manière régulière à ces jeux, en particulier avec les enfants pour lesquels il ne repère pas d'évolution dans les essais d'écriture. Pour ceux qui en sont capables, des activités similaires peuvent être amorcées sur des sons-voyelles - notamment ceux qui constituent une syllabe dans les mots fréquentés - et quelques sons-consonnes. Ces jeux et activités structurées sur les constituants sonores de la langue n'occupent qu'une part des activités langagières. »

[…]

2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

[…]

Collaborer, coopérer, s'opposer

« Pour le jeune enfant, l'école est le plus souvent le lieu d'une première découverte des jeux moteurs vécus en collectif. La fonction de ce collectif, l'appropriation de différents modes d'organisation, le partage du matériel et la compréhension des rôles nécessitent des apprentissages. Les règles communes (délimitations de l'espace, but du jeu, droits et interdits ...) sont une des conditions du plaisir de jouer, dans le respect des autres.

Pour les plus jeunes, l'atteinte d'un but commun se fait tout d'abord par l'association d'actions réalisées en parallèle, sans réelle coordination. Il s'agit, dans les formes de jeu les plus simples, de comprendre et de s'approprier un seul rôle. L'exercice de rôles différents instaure les premières collaborations (vider une zone des objets qui s'y trouvent, collaborer afin de les échanger, les transporter, les ranger dans un autre camp...). Puis, sont proposées des situations dans lesquelles existe un réel antagonisme des intentions (dérober des objets, poursuivre des joueurs pour les attraper, s'échapper pour les éviter...) ou une réversibilité des statuts des joueurs (si le chat touche la souris, celle-ci devient chat à sa place...).

D'autres situations ludiques permettent aux plus grands d'entrer au contact du corps de l'autre, d'apprendre à le respecter et d'explorer des actions en relation avec des intentions de coopération ou d'opposition spécifiques (saisir, soulever, pousser, tirer, immobiliser...). Que ce soit dans ces jeux à deux ou dans des jeux de groupe, tous peuvent utilement s'approprier des rôles sociaux variés : arbitre, observateur, responsable de la marque ou de la durée du jeu. »

3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

3.1.2. Univers sonores

Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons

Par les usages qu'ils font de leur voix, les enfants construisent les bases de leur future voix d'adulte, parlée et chantée. L'école maternelle propose des situations qui leur permettent progressivement d'en découvrir la richesse, les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique (chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur...).

[…]

3.1.3. Le spectacle vivant

« Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant

Les activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes...) sont caractérisées par la mise en jeu du corps et suscitent chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions. Elles mobilisent et enrichissent son imaginaire en transformant ses façons usuelles d'agir et de se déplacer, en développant un usage du corps éloigné des modalités quotidiennes et fonctionnelles. Une pratique de ces activités artistiques adaptée aux jeunes enfants leur permet de mettre ainsi en jeu et en scène une expression poétique du mouvement, d'ouvrir leur regard sur les modes d'expression des autres, sur la manière dont ceux-ci traduisent différemment leur ressenti.

Au fil des séances, l'enseignant leur propose d'imiter, d'inventer, d'assembler des propositions personnelles ou partagées. »

[…]

5. Explorer le monde

5.2. Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

« Utiliser, fabriquer, manipuler des objets

[…]

Les montages et démontages dans le cadre des jeux de construction et de la réalisation de maquettes, la fabrication d'objets contribuent à une première découverte du monde technique.

Nancy
Congrès 2018
ageem

LES ENJEUX DU JEU

Le jeu a toujours été présent à l'école maternelle : « libre » à l'accueil, pour aider à faire la transition entre la maison et l'école ; « symbolique » pour imiter et provoquer les premiers échanges avec ses pairs ; « de construction » pour explorer les trois dimensions ; « à règles » pour apprendre à se conformer à un cadre commun à tous…

Mais aujourd'hui, dans une société où la capacité d'apprendre est sollicitée de plus en plus tôt et tout au long de la vie, quelle place peut-on donner au jeu à l'école maternelle ? Et pour quels jeux : le jeu pour le plaisir de jouer ; le jeu pour la joie de grandir et d'apprendre ; le jeu pour motiver l'engagement de l'enfant dans un apprentissage… ?

Cela est clair, le programme de 2015 réaffirme la place du jeu comme une des modalités spécifiques d'apprentissage de l'école maternelle. Il vient enrichir la palette des situations à proposer à l'enfant pour contribuer à son développement et à ses apprentissages. A l'école, le jeu est également une des modalités pour évaluer ce que chaque enfant sait déjà ou ce qu'il a appris, tant du point de vue du produit que de celui du processus. Et, les principes de l'évaluation positive et constructive invitent les professionnels à se pencher sur ce qui permet à l'enfant de savoir qu'en jouant… il apprend et il grandit.

Toutes les formes de jeu sont à exploiter, du jeu libre au jeu structuré : une démarche d'enseignement qui questionne la posture de l'enseignant tour à tour organisateur, observateur, acteur, animateur… Car ce professionnel conçoit, observe et ajuste pour réguler son enseignement et le mettre à la portée de tous les enfants et de chacun.

Et tous les types de jeu ont leur importance : d'exploration, symboliques, de construction et à règles, ils contribuent chacun au développement moteur, sensoriel, affectif, psycho-social et cognitif de l'enfant. Il est question d'une nécessaire centration sur l'enfant et ses besoins pour l'aider à grandir, à devenir peu à peu un élève qui parle de ce qu'il FAIT, de ce qu'il REUSSIT, de ce qu'il COMPREND et ainsi APPREND.

Les membres de la section AGEEM de Nancy

1. METTRE EN JEU SON ENSEIGNEMENT

1.A Quelle place et quel rôle pour l'enseignant ?

- Comment adapter et faire évoluer sa posture en fonction des enjeux d'apprentissage, des compétences de l'enfant pour permettre aux élèves de jouer ? Mener, montrer, apprendre à jouer (teaching)
- Comment encourager accompagner, valoriser, alimenter, jouer avec ?
- Qu'est-ce que le jeu entraîne comme modification dans la pratique au quotidien ?

1.B Quels enjeux du point de vue de l'apprentissage de l'enfant ?

- Comment donner l'envie de jouer, favoriser la capacité à jouer et développer le « savoir jouer » ?
- Comment le jeu symbolique favorise- t-il les apprentissages scolaires ? (lire, écrire, compter)
- Quels jeux proposer afin de développer les fonctions exécutives ? : inhibition = contrôle des réponses impulsives ou des traitements automatisés, flexibilité, mémoire de travail, planification, créer, combiner, innover. En référence aux conférences et écrits de MH Plumet* : « A l'école: Maîtrise de soi, capacité à résister aux conduites tentantes mais inappropriées - Capacité à être attentif, à rester concentré malgré les distractions - Trouver des solutions alternatives face à un problème - Retenir des informations tout en les manipulant ou en les mettant à jour mentalement - Etablir des priorités dans une tâche - Créer, combiner, innover... »
- Comment aider l'enfant à associer et dissocier réel et imaginaire ?

1.C Quelles modalités d'enseignement avec le jeu ?

- Quelles modalités mettre en place pour observer, écouter et mieux connaître les élèves ?
- Comment l'enseignant peut-il s'adapter, enrichir, réajuster en fonction de ses observations ?
- Comment aider l'enfant à entrer dans le jeu symbolique ? du jeu spontané au jeu élaboré et structuré

1.D Quelles modalités d'apprentissage par le jeu ?

- Jouer pour apprendre : comment l'enseignant repère-t-il les processus d'apprentissages de l'enfant qui joue?
- Quels processus d'apprentissage en jeu dans le jeu ? et comment expliciter et faire expliciter aux enfants leurs apprentissages ?
- Comment donner l'envie de jouer, favoriser la capacité à jouer et développer le « savoir jouer »

1.E Quels leviers pour l'éducation partagée avec les familles et les partenaires ?

- Comment sensibiliser à l'importance du jeu à l'école et à la maison
- Comment engager une éducation partagée au sein du groupe-classe ? avec les autres élèves, avec les parents, les ATSEM, les AVS, ASH, les autres enseignants, les partenaires : moments conviviaux partagés, actions autour du jeu…
- Comment mener des axes de prévention, informations aux familles sur les atouts et les risques du jeu ?
- Comment transmettre les apprentissages réalisés par le jeu aux familles et aux professionnels ?

*http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/maternelle/sites/maternelle/IMG/pdf/mh_plumet-conf-jeu-symbol-maternelle_2015.pdf

2. SE METTRE EN JE[U] A L'ECOLE

2.A. Comment le jeu permet il à l'enfant de structurer et organiser sa pensée, de chercher, réfléchir et comprendre ?

- Jouer pour découvrir, expérimenter élaborer et mettre en place des stratégies
- Jouer pour relever des défis, tenter des expériences, chercher des solutions
- Jouer et oser, prendre des risques mesurés
- Jouer et comprendre, expliciter son apprentissage
- Jouer et apprendre à mémoriser
- Jouer et savoir dire ses réussites
- Jouer et mesurer ce qu'il reste à apprendre

2.B Comment le jeu permet-il à l'enfant de développer son langage ?

- Jouer et
  - dire
  - exprimer
  - communiquer
  - expliquer
  - expliciter
  - se faire comprendre
  - comprendre autrui
- Jouer et enrichir son langage : syntaxe et lexique
- Jouer et découvrir la langue : rimes, sonorités linguistiques, jeux de mots

2.C. Comment le jeu permet il à l'enfant de développer sa créativité ?

- Jouer à faire comme, à faire semblant de… du jeu symbolique spontané au jeu symbolique élaboré, structuré
- Jouer à raconter des histoires, à interpréter des personnages d'une histoire, jouer avec les personnages d'une histoire, s'identifier aux personnages et reconnaître leurs singularités
- Jouer et mettre son corps en jeu :
  - le son, la voix, les sonorités du corps
  - les activités physiques et d'expression
- Jouer à transformer détourner les objets la matière, les couleurs…
- Jouer et inventer des jeux

2.D. Comment le jeu permet il à l'enfant d'entrer en relation avec les autres ?

- Jouer et vivre des émotions, les identifier, les exprimer
- Jouer et apprendre à se connaître, à connaître les autres, leur singularité leurs différences leurs jeux, leurs cultures, leur langue
- Jouer et se respecter, respecter les autres : premiers principes de la laïcité
- Jouer et favoriser l'égalité filles garçons, éviter les stéréotypes de genre
- Jouer et coopérer, s'entraider et développer l'empathie
- Jouer en coopérant ou en s'opposant en sachant, que l'on peut gagner ou perdre

2.E. Comment l'enfant sait-il qu'il apprend en jouant ?

3. MISES EN[JEUX]

3.A. Quelle démarche ?

- Quelle démarche : jeu spontané/jeu libre/jeu libre commenté/jeu assisté/jeu dirigé
- Quelles situations pour faire évoluer le jeu ou les jeux ?
- Quels types de jeu pour quels enfants : jeux d'exploration, de construction, symboliques, à règles, jeux d'hier et d'aujourd'hui ?
- Quelle place donnée aux jeux virtuels ? Quels usages et quelles situations avec quelles finalités ? Quelles limites ?
- Comment permettre à chaque enfant d'explorer l'ensemble des jeux ?
- Comment mettre en jeu les activités rituelles ? (appel, moments sociaux, déplacements dans l'école…)
- Comment créer des coins-jeux ou des jeux ou des activités en lien avec les histoires lues ou racontées en classe ?
- Comment introduire des éléments d'histoires de la littérature de jeunesse dans les jeux de la classe ?

3.B. Comment se construire et apprendre au sein d'un groupe, d'une classe ?

- En quoi le jeu peut il être un levier pour fédérer un groupe d'enfants, une classe, une école ?
- Quels jeux pour quels espaces la classe, la cour, l'école, le gymnase, ailleurs ?

3.C Quels espaces, temps et matériels mettre au service du jeu ?

- Quelles situations pour faire évoluer le jeu ou les jeux dans une classe ?
- Dans une école ?
- Quel matériel ou objets pour l'enfant ? Quels usages et quelles situations avec quelles finalités ? Quelles consignes ? (aucune, ouvertes, induites, directes…)
- Quelles libertés, quelles contraintes et quelles règles pour quels apprentissages ?
- Comment permettre le détournement, la transformation d'un jeu ?
- Quel temps pour le jeu et comment offrir du temps pour permettre aux jeux de se développer ?

3.D Pourquoi enseigner avec et par le JEU d'aujourd'hui ?

- Quels aménagements spécifiques des espaces pour quels jeux ?
- Quelle forme de jeux : individuel, en groupe ?
- Quelles situations pour faire évoluer le jeu ou les jeux de la TPS à la GS ?
- En quoi le jeu permet-il de mettre en place une pédagogie différenciée ?

Bibliographie

OUVRAGES ET ARTICLES THEORIQUES

AGEEM, CD jouer à l'école maternelle, c'est apprendre -

BAUMER S. *Pédagogie par le jeu et univers du jeu.* Université San Diego USA

BROUGERES G. *Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels.* Revue Education et société 2002/2 (n°10), De Boeck Supérieur, 2002

BROUGERES G. *Jeu et éducation.* L'Harmattan, 2006

CHATEAU J. *L'enfant et les jeux.* Scarabée, 1977

COHEN S. *Sa vie c'est le jeu.* Presses Universitaires de France, 2003

CRESP C., ANNE POPET A., LELEU-GALLAND E., *Une année de jeu pour apprendre.* Nathan, juillet 17

DE GRAEVE S. *Apprendre par les jeux.* De Boeck Edition, 2006

DE VALCK M. *Le jeu : quelles limites ?* Bruxelles : de Boeck, DL 2012.

DOLLY A.M. *Le jeu et le développement de l'enfant.* CRDP Nantes, janvier

DRUART D., WAUTERS A. *Laisse-moi jouer... j'apprends !* Bruxelles : De Boeck, DL 2011.

ENTHOVEN R. *Le jeu. Philosophie magazine.* Septembre 2010, n°42, p.24.

EDUSCOL *Cadrage général, jouer et apprendre.* MEN, septembre 2015 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

FINK E. *Le jeu comme symbole du monde.* Editions de Minuit, 1966

GARON D., CHIASSON R. , FILION R. *Le système ESAR : guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et de jouets.* Edition du Cercle de la librairie, 2015

HOUDÉ O. *Apprendre à résister.* Le pommier, 2014

HOURST B. *A l'école des intelligences multiples.* Hachette Éducation, 2006

HUIZINGA J. *Homo ludens.* Gallimard, 1988

JULLEMIER D., JULLEMIER G. *Jeux, situations et manipulations mathématiques : activités ludiques pour apprendre avec plaisir : cycles 2 et 3.* Paris : Hachette éducation, DL 2013.

KALFF D. *Le jeu de sable.* Desclee de Brouwer, *1991*

KRZYWANSKI N. *Apprendre la numération avec des jeux de cartes :maternelle.* Paris : Retz, impr. 2012

LE NABAT I. *Le coin cuisine en maternelle : PS, MS.* Paris : Retz, impr. 2010.

MILLAR S. *La psychologie du jeu.* Collection PBP. Editions Payot, Paris 1971

PERINO O. *Des espaces pour jouer.* Eres 2014

PIAGET J. *La formation du symbole chez l 'enfant.* Delachaux Niestle

VADEPIED A. *Laisser l'eau faire.* CEMEA Scarabee, 1976

VAN LINT S. *Jeu et compétences scolaires.* De Boeck éditeur, 2016

VINCENT A. *Jeux de cour d'école.* Paris : Eyrolles, DL 2010.

WINNICOTT D. *Jeu et réalité.* Poche, Gallimard, 2015

WINNICOTT D. *Les objets transitionnels.* Petite biblio PAYOT, 2010

• *Jeux du monde, leur histoire, comment y jouer, comment les construire.* Lied, Unicef, Genève,1979.

• *A vous de jouer, jeux de table et de damier du monde entier ; Leur histoire, comment y jouer, comment les construire.* Editions Philippe Auzou, 1993. Cette édition comporte un chapitre supplémentaire consacré aux jeux de récréation.

RESSOURCES POUR LES JEUX A REGLES

EDUSCOL
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress_c1_jouer_regles_459146.pdf

JEUX SYMBOLIQUES

EDUSCOL
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf

Nancy Congrès 2018 ageem

JEUX DE COOPERATION, D'EDUCATION PHYSIQUE

TARR L., HABOURDIN E., DEVAUX M. *Les aventures de Pensatou et Têtenlère.* EDITIONS EP&S, 2013

TARR L., DEVAUX M. *Le château de Radegou.* EDITIONS EP&S, 2006

TARR L., DEVAUX M. *Les sept secrets de Monsieur Unisson.* EDITIONS EP&S, 2006

BOULOURE E., CHARLES K., MORET J., SAUVAGE P. Coordonné par SEBIRE A. PIEROTTI C. *Pratiques corporelles de bien être à l'école.* EDITIONS EP&S, 2014

BOULOURE E., CHARLES K,. MORET J., SAUVAGE P. Coordonné par SEBIRE A. PIEROTTI C. *Mieux apprendre à l'école,* EDITIONS EP&S, 2014

BOULOURE E., CHARLES K., MORET J., SAUVAGE P. Coordonné par SEBIRE A. PIEROTTI C. *Mieux gérer sa classe.* EDITIONS EP&S, 2014

JEUX D'EXPLORATION

EDUSCOL
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/4/Ress_c1_jouer_exploration_474564.pdf

JEUX DE CONSTRUCTION

EDUSCOL
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/2/Ress_c1_jouer_construction_474562.pdfr

JEUX DE COOPERATION

OCCE. *Apprendre en jouant.* SUDEL 2005

CEMEA. *Jouer et comprendre.* Dossier N°8 des cahiers de l'animation, 2013

Little coopération, djeco
http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien0

APPROCHE SENSORIELLE DE L'ENVIRONNEMENT

Travaux de la circonscription de Gap-Büech d'après les ouvrages de CORNELL J. http://www.buech.ien.05.ac-aix-marseille.fr/webphp/ressources/ap_sens_envi.pdf

CORNELL J. *Vivre la nature avec les enfants.* Jouvence Edition, 2017

JEUX DE LECTURE ET DE LANGAGE

AB LUDIS.
Tam tam safari
Je joue à construire mes premières phrases, Vocabulon

COSTANTINI F. *Tam Tam la malette « Il était une fois les contes »* AB LUDIS EDITIONS, 2017

DUPREY S., DUPREY G., DI MARTINO E. *Parcours lectures.* ACCES EDITIONS, 2006

KUHL-AUBERTIN M. *Apprendre la grammaire avec des jeux de cartes*. Éd. RETZ

MEGRIER D. *100 jeux de théâtre à l'école maternelle.* Éd. RETZ, 2002

JEUX MATHEMATIQUES

Exposition APMEP / AGEEM : Exposition math et puzzles

BERDONNEAU C. *Enseigner les mathématiques à l'école maternelle.* HACHETTE EDUCATION, 2007

BERDONNEAU C. *Mathématiques actives pour les tout-petits.* HACHETTE, 2005

BRISSIAUD R. *J'apprends les maths en maternelle.* Éd. RETZ, 2007

BRISSISAUD R. *Premiers pas vers les maths.* Éd. RETZ, 2007

CHAMPDAVOINE L. *Les mathématiques par les jeux, petite et moyenne sections.* NATHAN 1991

CHAMPDAVOINE L. *Les mathématiques par les jeux, grande section et CP.* NATHAN, 1991

DUPREY S., DUPREY G., SAUTENET C. *Vers les maths MS / GS.* ACCES EDITIONS, 2009

DUPREY S., DUPREY G., SAUTENET C. *Vers les maths PS,* ACCES EDITIONS, 2010

ARTS VISUELS

LAGOUTTE D. *Pratiquer les arts visuels.* HACHETTE EDUCATION 2015

GAILLOT B. *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique.* PUF 2015

GIRARDEAU A. *Arts visuels & collections.* SCEREN CRDP Poitou Charentes, cycles 1, 2, 3 & collèges

GUITTON M. *Arts visuels & objets.* SCEREN CRDP Poitou Charentes, cycles 1 , 2, 3 & collèges

GUITTON M. *Arts visuels & sciences.* SCEREN CRDP Poitou Charentes, cycles 1 , 2, 3 & collèges

LEVASSEUR E. *Arts visuels & architecture.* Réseau Canopé, cycles 1 , 2, 3 & collèges

MARTIN N. *Art et sport.* EDITION PALETTE, 2013

REVUE DADA *Art & jeu n°79.* EDITIONS MANGO

REVUE DADA *Les jouets n°168*. EDITIONS AROLA

Collection L'Art et la manière - EDITION PALETTE
Jean Dubuffet, Le grand bazar de l'art.
Andy Wahrol, Un mythe américain.
Henri Matisse, L'art du découpage.
Alexander Calder, Le magicien des airs.

ALBUM POUR ENFANT

TULLET H. *On joue.* BAYARD Jeunesse, 2016.

TULLET H. *Jeu de doigts.* Paris : Éd. du Panama, DL 2006.

BERTIER A. *J'additionne,* Éd. MEMO, 2013

Adhésion 2017-2018

ageem
Association Générale des Enseignants
des Ecoles et classes Maternelles publiques

Vous désirez adhérer pour la **première fois**
vous pouvez le faire :

- soit en ligne **www.ageem.fr**
- soit en retournant ce bulletin accompagné d'un chèque (à l'ordre de AGEEM)
  au délégué de votre section départementale (voir contact sur le site)
  ou à Céline LARPIN - 8 rue des jacquets - 03200 ABREST

Nom

Prénom

Fonction

Coordonnées personnelles

Adresse :

téléphone :

mail :

Le Signature

Coordonnées professionnelles

Adresse :

téléphone :

mail :

Circonscription :

Cotisations

Tarif unique 35€
(enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, retraités)

Etudiants ESPE GRATUIT

Associations Organismes 50€

Nancy
Congrès 2018
ageem

L'École Maternelle en (jeux)

Comment accompagner l'enfant qui joue dans le développement de ses apprentissages ?

L'inscription

au congrès se fera à partir du site

ageem.fr

TARIFS

NON ADHÉRENT	**180 €**
ADHÉRENT	**80 €**
ORGANISATEUR équipe locale et personne présentant une exposition pédagogique	**60 €**
PROFESSEUR STAGIAIRE	**30 €**

GRATUIT pour les étudiants ESPE
Invitation à demander au secrétariat du Congrès 2018

PRIX JOURNÉE CONGRÈS :

ADHÉRENT	**50 €**
NON ADHÉRENT	**100 €**