

## À quoi jouent les élèves de maternelle ? Des conceptions pédagogiques aux pratiques de classe

Christophe Joigneaux

*Émulations - Revue de sciences sociales*  
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

---

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/joigneaux>

Pour citer cet article

---

Christophe Joigneaux, « À quoi jouent les élèves de maternelle ? Des conceptions pédagogiques aux pratiques de classe », *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.  
DOI : 10.14428/emulations.029.05

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : [ojs.uclouvain.be](https://ojs.uclouvain.be)

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain  
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

# À quoi jouent les élèves de maternelle ?

## Des conceptions pédagogiques aux pratiques de classe

---

Christophe Joigneaux<sup>1</sup>

**[Résumé]** Le dernier programme de l'école maternelle française prône deux types de jeu très différents : les « jeux structurés » et les « jeux libres ». Cette pluralité est l'héritage de deux traditions pédagogiques qui ne cessent d'entrer en tension depuis une cinquantaine d'années dans les institutions préscolaires européennes, l'une mettant en avant la nécessité de préparer par le jeu les élèves à réussir scolairement, l'autre se focalisant sur l'importance plus transversale du jeu dans le développement du jeune enfant. De fait, tous les enseignants ne font pas les mêmes choix sur ce plan. Bien que certains (souvent les plus jeunes) enseignants semblent souscrire à la pédagogie du jeu par objectifs d'apprentissage, d'autres donnent plus de place au jeu libre. C'est que ces différentes mises en œuvre du jeu dans les classes de maternelle relèvent de représentations inconciliables des effets du jeu sur les apprentissages scolaires et plus généralement sur le développement de l'enfant.

**Mots-clés :** jeu ; école maternelle ; représentations ; apprentissages ; pédagogie.

**[Abstract]** The last french preschool's program repeatedly advocate two very different types of play: "free games" and "structured games". This plurality is inherited of two educational traditions that have not ceased to be in tension for almost fifty years in the first scholar institutions but also European: one highlighting the necessity to prepare academic success through play, the other focusing on the more transversal importance of play in young children's development. Indeed, not every teachers make the same choices on that matter. While some (young) teachers seem to subscribe to game learning by learning objectives, some of them give more space to free play. These different implementations of game in preschool classes are irreconcilable representations of the effects of game on academic learning and more generally on child development.

**Keywords:** play; preschool; representations; learning processes; pedagogy.

L'enseignant les [les élèves] observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques<sup>2</sup>.

Comme l'a récemment rappelé Pascale Garnier, coordinatrice du groupe chargé d'élaborer le programme actuel de l'école maternelle française, ce dernier a été conçu pour trouver « une forme d'équilibre entre le développement de l'enfant et la préparation à l'école » (Baldacchino, 2018). Paru en 2015, ce programme peut être lu comme un rééquilibrage entre ces deux missions dévolues à l'école maternelle, alors que durant les der-

---

<sup>1</sup> Maître de conférences en sociologie, UPEC, CIRCEFT-ESCOL & RESEIDA.

<sup>2</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), *Programme de l'école maternelle*, BO spécial n° 2, 2015, p. 4.

nières décennies la seconde avait pris une telle place dans les textes officiels qu'elle semblait exclure la première (Garnier, 2016). Parmi les nombreux éléments pouvant étayer une telle lecture, on peut citer le retour de thématiques qui, si elles n'avaient jamais totalement disparu des textes précédents, ont été peu à peu marginalisées : la bienveillance, l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, des apprentissages articulés aux besoins de développement de l'enfant, les activités physiques et artistiques, le jeu, etc. Même si on peut aussi déceler des indices de la poursuite, voire de l'amplification du mouvement de primarisation de l'école maternelle : la transformation des domaines d'activités (présents dans les orientations et les programmes depuis 1977) en « domaines d'apprentissage »<sup>3</sup>, l'insistance sur la nécessaire continuité des apprentissages réalisés à l'école maternelle et à l'école élémentaire, le rappel que l'école maternelle est avant tout une école, au sein de laquelle doit se construire « l'autonomie intellectuelle »<sup>4</sup> de l'élève, etc.

Les deux phrases en exergue de cet article sont assez exemplaires de la tension qui traverse tout le programme, dans la mesure où il oscille sans cesse entre deux visées pédagogiques souvent considérées comme contradictoires : d'une part le respect des possibles et contraintes de développement des enfants et d'autre part les apprentissages dont la réalisation est « attendue » à la fin de l'école maternelle (le dernier programme comporte des listes d'« attendus de fin de cycle »). Si ce type de dilemme est inhérent à toute forme scolaire et à sa méthode simultanée d'enseignement (Joigneaux, 2017), il est beaucoup plus visible à l'école maternelle, et plus particulièrement dès qu'est évoquée la place du jeu en son sein. C'est ainsi que deux conceptions assez différentes du jeu à l'école maternelle peuvent coexister au sein du même paragraphe du dernier programme : l'une d'elles met l'accent sur la possibilité de le « structurer » autour d'objectifs d'apprentissage explicites, tandis que l'autre est davantage focalisée sur la liberté laissée aux élèves lorsqu'ils jouent.

Si cette pluralité n'est pas nouvelle ou propre à la France, comme nous le verrons dans la première partie de cet article à partir notamment de l'étude d'un corpus de textes officiels et professionnels parus depuis une centaine d'années, c'est qu'elle est ainsi entretenue par les tensions qui peuvent exister entre le jeu et l'éducation programmée (Brougère, 1995 : 166) mais aussi par la coexistence de deux « définitions de la prime enfance » (Chamboredon, Prévot, 1973 : 321) qui s'opposent sur le type d'institutions et de pratiques préscolaires à mettre en place pour favoriser le développement du jeune enfant. Dans quelle mesure et sous quelles formes retrouve-t-on ces deux conceptions de la place du jeu à l'école dans les pratiques prescrites, déclarées ou observables dans les classes de maternelle, actuelles ou des cinquante dernières années ? Composant la seconde partie de l'article, l'analyse de pratiques de jeu passées et actuelles montre que cette pluralité des conceptions de ce que le jeu doit être à l'école et de ses effets se

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>4</sup> *Ibid.*

traduit par des choix pédagogiques très différents concernant la place et le type de jeu que ces choix cherchent à promouvoir.

## 1. Une pluralité de conceptions du jeu à l'école maternelle

### 1.1. Le jeu dans le dernier programme

La citation mise en exergue distingue deux types de jeux à mettre en œuvre dans les classes d'école maternelle : les jeux « structurés » et les jeux « libres ». Le « aussi » articulant ces deux propositions de jeu semble indiquer qu'elles ne se recoupent pas ou peu, et qu'il faut que l'enseignant sache trouver un juste équilibre entre les deux, comme plus généralement entre le développement de l'enfant et les apprentissages, on l'a vu. Cela devient plus explicite encore à la lecture de la première partie<sup>5</sup> du programme.

Ainsi, dans sa première section, intitulée « une école qui s'adapte aux jeunes enfants », c'est plutôt la conception de « jeux libres » et le souci de respecter le « libre » développement de l'enfant qui prévalent : « l'équipe pédagogique aménage l'école [...] afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu » ; « Chaque enseignant [...] veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive »<sup>6</sup>. On le voit dans ces extraits, l'enseignant de maternelle doit donc s'adapter aux rythmes et aux besoins du développement de l'enfant, et non pas l'inverse. D'où la présence de moments « moins exigeants » au cours desquels l'enfant peut « souffler » notamment en satisfaisant son « besoin de jouer ». Dans ces conditions, le jeu peut être libre, au sens où les enfants peuvent « déployer leur activité de jeu »<sup>7</sup>, même s'ils ne peuvent le faire que dans des espaces scolaires spécialement aménagés pour cela.

D'autres parties du programme placent explicitement le jeu au centre d'une pédagogie par objectifs d'apprentissage. Le jeu y devient en effet une « modalité d'apprentissage » parmi d'autres (exercices, résolution de problèmes, *etc.*) destinée à « alimenter tous les domaines d'apprentissage »<sup>8</sup>. Ces passages sont caractérisés par une association beaucoup plus systématique des termes de jeu et d'apprentissage. Comme si le jeu n'était plus conçu comme une activité qui se suffirait à elle-même, mais plutôt comme une « modalité »<sup>9</sup> pédagogique visant à atteindre des apprentissages bien délimités. Pour les élèves, il s'agit donc moins de jouer pour s'accorder des moments de répit et de repos entre des périodes d'activités plus « exigeantes » sur le plan cognitif que

<sup>5</sup> Le programme de 2015 est composé de deux grandes parties : la première – intitulée « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous » – est consacrée à la présentation des grands principes devant régir les activités au sein de l'école maternelle ; comme son titre l'indique (« Les cinq domaines d'apprentissage »), la seconde partie est composée des prescriptions concernant le contenu de ces activités.

<sup>6</sup> MEN, *Programme de l'école maternelle*, BO spécial n° 2, 2015, p. 1-2.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

d'« apprendre en jouant »<sup>10</sup>. C'est pourquoi la tâche des enseignants ne peut se limiter à l'aménagement des espaces de jeu que les élèves investissent « librement », mais plutôt de proposer « au fil du cycle un choix de situations et d'univers culturels à la fois variés et cohérents »<sup>11</sup>. Autrement dit, les enseignants doivent choisir des jeux visant des apprentissages sériés et progressifs sur une période de temps bien définie, les trois (ou quatre) niveaux de classe composant le cursus de l'école maternelle. Comme dans toute forme scolaire d'apprentissage classique (Vincent, 1980 : 43).

## 1.2. Et avant ou ailleurs ?

Comme nous avons cherché à le montrer ailleurs, à partir d'une analyse des évolutions des usages en maternelle des dispositifs pédagogiques d'évaluation (Joigneaux, 2016) ou de travail en « ateliers » (Joigneaux, 2014), l'histoire de ce premier niveau de la scolarité<sup>12</sup> ne se réduit pas à une suite de modèles pédagogiques ou de missions qui se seraient succédés en s'excluant. Ainsi, même après l'apparition dans les textes officiels du début des années 1970 de la mission propédeutique de l'école maternelle à la suite de la scolarité<sup>13</sup>, les prescriptions visant à promouvoir l'épanouissement ou l'accompagnement du développement de l'enfant n'ont pas disparu, même si elles ont perdu progressivement du terrain par rapport aux orientations<sup>14</sup> de 1977, avant un certain retour de faveur en 2015, comme nous l'avons vu.

Mais ce changement de l'ordre des missions dévolues à la maternelle a généré de nombreuses incertitudes. C'est ainsi que le jeu a eu tendance à être didactisé, au point que les frontières entre le jeu, l'exercice et le travail sont devenues plus poreuses, même si ce processus avait été initié depuis au moins la pénétration au sein des écoles maternelles des orientations de certains courants de l'Éducation Nouvelle (Brougère, 1995 : 186). Ce n'est donc pas une pure coïncidence si les orientations de 1986 mettent en avant à la fois le caractère déjà scolaire de l'école maternelle<sup>15</sup> et la nécessité éducative du jeu : « tous les types de jeux n'ont pas la même fonction, particulièrement dans une perspective éducative. Aussi dans chaque cas le maître doit-il se représenter clairement la nature, la finalité et l'intérêt d'une telle activité »<sup>16</sup>.

On retrouve ce type d'évolutions au sein des institutions préscolaires de la plupart des sociétés européennes depuis la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. À chaque fois que les missions de ces dernières sont redéfinies pour assurer une plus grande continuité

---

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Comme sans doute tous les autres niveaux de la scolarité dès que l'on en étudie les évolutions sur des durées suffisamment longues (Durkheim, 1990 [1938]).

<sup>13</sup> Dans la loi du 11.7.1975, il est ainsi écrit que « l'éducation de la petite enfance est devenue le moyen de prévenir les difficultés scolaires [et] compenser les inégalités » (Luc, 1982 : 37).

<sup>14</sup> L'école maternelle a toujours eu des programmes, sauf pendant une petite parenthèse durant laquelle ils ont été remplacés par des « orientations », des orientations de 1977 au programme de 1995.

<sup>15</sup> MEN, *L'école maternelle, son rôle/ses missions*, Paris, MEN & CNDP, 1986, p 81.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 77.

pédagogique entre le préscolaire et le scolaire, ce qu'Eurydice<sup>17</sup> qualifie de « modèle B » (caractérisé par une instruction relativement directe et des jeux organisés et dirigés) tend à prendre le pas sur le « modèle A », davantage centré sur « l'apprentissage par l'activité auto-induite, l'exploration spontanée et le jeu »<sup>18</sup>.

### 1.3. En filigrane, des définitions de la prime enfance contrastées

Si la coexistence dans les programmes de deux conceptions très différentes de l'usage du jeu peut donc être reliée à l'évolution de la hiérarchie des missions dévolues à l'école maternelle, elle peut aussi s'expliquer par la diffusion dans de nombreuses sociétés de nouvelles définitions de la prime enfance. Si l'on ne considère que la très longue durée (en France : de la création des premières salles d'asile autour de 1825 à aujourd'hui), la tendance est plutôt à la prescription croissante du jeu libre et plus largement à une pédagogie moins visible car plus indirecte, comme l'avaient remarqué Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot ou Basil Bernstein dans les années 1970. Selon ce modèle pédagogique, l'intervention des enseignants doit se limiter à l'« aménagement du contexte » (Bernstein, 2007 : 185 ; Chamboredon, Prévot, 1973 : 322) au sein de la classe et à l'observation non participante des façons dont leurs élèves se l'approprient. On l'a vu, certains des passages du programme de 2015 s'inscrivent bien dans cette perspective.

Lorsqu'on change d'échelle et que l'on étudie de près la manière dont les textes officiels et professionnels relatifs à l'école maternelle évoluent depuis une cinquantaine d'années, on peut constater que la redéfinition des missions dévolues à l'école maternelle s'est appuyée sur un changement très net de paradigme psychologique. Alors que durant une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle les textes officiels ou professionnels relatifs à l'école maternelle font des allusions plus ou moins explicites aux travaux de Jean Piaget (Chamboredon, Prévot, 1973 : 315 ; Brougère, 1995 : 195), ceux qui sont parus après les années 1990 renvoient davantage aux travaux de Lev Vygotski (*Ibid.* : 214). Par exemple, on peut lire dans le programme de 2002 qu'il faut « adapter les situations didactiques à l'âge et au développement des enfants, en créant la dynamique qui leur permet d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire »<sup>19</sup>. Écho à ce qu'a écrit Vygotski sur ce plan : « le seul bon enseignement est celui qui précède le cours du développement » (Vygotski, 1985 : 110).

Ce changement de paradigme a donc permis de concevoir une nouvelle articulation entre enseignement et développement de l'enfant : un enseignement qui précède le cours du développement et non plus qui le suit. On voit bien les nouvelles perspectives pédagogiques qui peuvent en être tirées : plutôt que d'aménager un environnement propice à des opérations psychiques déjà arrivées à une telle maturité que les enfants

<sup>17</sup> *Education Information Network in Europe* est un réseau d'informations sur le fonctionnement des systèmes éducatifs européens.

<sup>18</sup> Eurydice, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, 2009, p. 138.

<sup>19</sup> MEN, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP & X.O. Éditions, 2002, p. 104.



peuvent les réaliser de façon autonome (sans l'aide d'un adulte), il s'agit maintenant de leur proposer des activités situées dans la « zone proximale de développement » (*Ibid.* : 109), c'est-à-dire toutes celles qu'ils peuvent conduire seulement avec l'aide d'un adulte<sup>20</sup>. En découlent des prescriptions qui prônent un plus grand interventionnisme de la part des enseignants, invités désormais à étayer le développement de l'enfant à l'aide d'une pédagogie beaucoup plus visible. On peut mieux comprendre dans ces conditions pourquoi le jeu libre a été progressivement relégué dans la hiérarchie des types de jeux que l'enseignant doit proposer à l'école maternelle.

Mais l'on comprend en revanche moins pourquoi une approche assez étroitement finaliste et fonctionnaliste des jeux structurés a été privilégiée dans les derniers programmes. Car pour Vygotski, les effets des enseignements sur le développement de l'enfant débordent toujours les visées didactiques initiales, ce qu'il résume par la formule suivante : « *one step in the teaching process and two in cognitive development* » (van der Veer, Valsiner, 1991 : 333). Et c'est encore plus vrai s'agissant du jeu : « *though the play-development relationship can be compared to the instruction-development relationship, play provides a much wider background for changes in needs and consciousness* » (Vygotski, 1978 : 102). En outre, quand Vygotski souligne le rôle moteur du jeu sur le développement, c'est pour mettre en avant le pouvoir de l'enfant dans sa réalisation grâce à son imagination ou à sa faculté à produire et à suivre ses propres règles (*Ibid.* : 94). Il semble donc que, comme pour les transpositions pédagogiques du travail de Piaget (Chamboredon, Prévot, 1973 : 323), les perspectives pédagogiques ouvertes par Vygotski et plus généralement le courant de la psychologie historico-culturelle aient été tamisées lors de leur mise en forme scolaire.

La coexistence dans le dernier programme de l'école maternelle de deux conceptions contrastées du jeu serait donc liée à la conjugaison d'au moins trois processus, à l'origine des deux définitions sociales et scolaires de l'enfant qui se distinguent notamment par leurs façons de penser l'articulation du développement du jeune enfant à ses apprentissages et aux enseignements qu'il reçoit. Le premier traverse tous les segments de la société depuis quelques siècles (Elias, 2010 ([1980]) et tend à reconnaître de plus en plus de spécificités et de libertés à l'enfant (le jeu « libre »). Le second structure plus particulièrement les transformations récentes de l'école maternelle qui se traduisent par un rapprochement entre cette dernière et les segments ultérieurs de la scolarité et par une plus grande didactisation du jeu à l'école (le jeu structuré ou éducatif, Brougère, 1995). Enfin, un dernier processus est lié au changement dans les textes officiels et professionnels du modèle de référence en psychologie génétique (de Piaget à Vygotski) et légitimerait un plus grand optimisme et interventionnisme pédagogiques,

---

<sup>20</sup> Bien qu'il ne soit pas fait explicitement référence à ce concept dans le dernier programme, on en retrouve un écho très net : « il [l'enseignant] est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants » MEN, *Programme de l'école maternelle*, BO spécial n° 2, 2015, p. 2.

sans toutefois légitimer la pédagogie par objectifs qui sous-tend pourtant certaines prescriptions actuelles du jeu à l'école maternelle.

## 2. Des conceptions aux pratiques du jeu à l'école maternelle

Dans quelle mesure et sous quelles formes retrouve-t-on ces deux conceptions de la place du jeu à l'école dans les pratiques prescrites, déclarées ou observables dans les classes de maternelle, hier et aujourd'hui ?

### 2.1. Apparition et transformation des coins jeux

Les premiers éléments de réponse à cette question vont être tirés de l'analyse d'articles parus dans la revue *Éducation Infantile*<sup>21</sup> (par la suite EE). En leur sein, nous avons privilégié les prescriptions et les descriptions de pratiques portant sur les « coins jeux » dans la mesure où elles se sont révélées être de bons indicateurs de l'évolution des normes relatives au jeu à l'école maternelle.

D'après les dépouillements que nous avons réalisés, il commence à être question à la fin des années 1950 d'espaces-temps dévolus aux jeux, sans qu'encore ne se fixe une terminologie pour les désigner : on parle alors indifféremment de « tables de jeux », de « jeux libres », de « jeux dramatiques », de « coins », etc. Mais à chaque fois, ils ne constituent que des interstices, des temps de liberté et de respiration entre les moments de « travail » prévus dans les emplois du temps<sup>22</sup>. Ce n'est qu'au tout début des années 1970 que l'expression « coins jeux » commence à être consacrée à un moment où leur accès est moins contraint par l'emploi du temps : « il y a dans chaque salle d'exercices des coins prévus pour les ateliers permanents où l'enfant peut aller à tout moment : coin eau, coin graphisme, coin collage-déchetage, coin épicerie »<sup>23</sup>.

Néanmoins, quand les articles se font plus descriptifs et moins prescriptifs, il semble que cette liberté idéale de mouvement reste relativement conditionnée aux décisions et aux interventions des enseignants. Il est ainsi par exemple indiqué à propos de la fréquentation du coin lecture : « l'enfant qui s'amuse [...] il faut lui demander s'il veut arrêter au lieu de gâcher son travail. La maîtresse n'est pas là pour proposer un sujet

<sup>21</sup> Nous avons choisi cette revue parce que d'une part la littérature professionnelle comporte davantage de recommandations pédagogiques que les textes officiels et d'autre part *Éducation Infantile* a été diffusée sur une très longue période : créée en 1903, elle a été tout au long du XX<sup>e</sup> siècle avec la revue *L'école maternelle et infantile*, un des médias professionnels par lesquels ont été délivrées des interprétations et des illustrations pédagogiques des textes officiels (Brogère, 1995 : 128). L'exploitation des livraisons de la revue a été réalisée de la manière suivante : entre 1928 et 2008, l'équivalent de deux ans de publications a été dépouillé par décennie à la suite de sondages aléatoires. Les bornes de cette période d'étude ont été fixées à partir des résultats des premières analyses de ce corpus : 1928 parce que nous avons voulu vérifier qu'il n'était pas déjà question de coin jeux bien avant de leurs premières occurrences dans cette revue, dans les années 1950 ; 2008 parce que cette revue a alors cessé de paraître.

<sup>22</sup> EE, octobre 1959.

<sup>23</sup> EE, septembre 1970, p. 45.



mais quelquefois l'enfant hésite, ne fait rien. La maîtresse doit donc avoir une grande discrétion mais elle doit apprendre le geste, expliquer la technique, créer un climat de confiance et de travail »<sup>24</sup>. On peut donc constater que même à l'époque où le jeu libre est le plus prescrit, il se heurte à la tradition « productiviste » qui prévalait depuis l'après-guerre (Plaisance, 1986 : 137) puisqu'il faut que le travail soit rentabilisé (il ne faut pas le « gâcher » et il faut créer un climat qui lui soit favorable, même dans un coin jeu). Jeu et travail ne sont donc pas en pratique clairement distingués. Et les interventions de l'enseignant sont encore très présentes, même si elles doivent désormais être plus discrètes.

Dans ces conditions, on comprend pourquoi le tournant des années 80 évoqué plus haut a pu être pris sans heurts pédagogiques. Si bien qu'au début des années 1990, il est surtout question de jeu éducatif : « certains types de jeux, dits plus éducatifs, sont privilégiés par rapport à d'autres »<sup>25</sup>. C'est pour cette raison que les coins jeux doivent être « enrichis »<sup>26</sup>. Dans les années suivantes, cela apparaît encore plus clairement dans la mesure où on commence alors à conseiller de saturer ces coins d'écrits très directifs et régulateurs. Il est ainsi question de fiches de jeu auxquelles les élèves doivent se reporter<sup>27</sup> ou d'objets (tabliers pour la cuisine, badges, colliers, étiquettes, etc.) pour réguler l'accès aux différents coins<sup>28</sup>. Libres pour un œil non averti, la fréquentation de ces coins et les « jeux » qui sont pratiqués en leur sein sont donc de plus en plus régulés à distance par les enseignants, au moyen des supports écrits qu'ils mettent « à disposition » de leurs élèves dans les différents espaces de leur classe. Nous avons pu observer dans les classes ce mouvement à partir des années 2000, donc avec un léger décalage dans le temps par rapport aux prescriptions officielles présentes dans les revues professionnelles.

## 2.2. Dans les classes aujourd'hui

Au sein d'un corpus de près de 300 heures d'observations réalisées depuis vingt ans<sup>29</sup> et le plus souvent suivies d'entretiens « à chaud » avec les enseignants et les élèves des

<sup>24</sup> EE, octobre 1970, p. 46.

<sup>25</sup> EE, mars 1991, p. 7.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>27</sup> EE, septembre 1993, p. 52.

<sup>28</sup> EE, septembre 1994, p. 62.

<sup>29</sup> Ce corpus est composite de plusieurs points de vue dans la mesure où il est constitué d'observations faites durant des périodes et dans des conditions très variées. Sur une première période (1998-2008), ces observations ont été réalisées dans un nombre réduit de classes de Grande Section, situées toutes en région parisienne, de façon intensive dans la mesure où nous y sommes revenus très régulièrement durant les années scolaires concernées. Durant la seconde période (2008-2018), elles ont été plus extensives dans la mesure où le nombre et les niveaux de classes observées ont été bien plus nombreuses (une dizaine en moyenne par an de la Toute Petite Section à la Grande Section), situées dans trois académies différentes (Paris, Créteil, Nord-Pas de Calais) et parce que les durées des observations d'une même classe ont été bien plus réduites (de une à cinq demi-journées). Nous avons procédé ainsi pour tenter de contrôler la portée des résultats tirées des observations réalisées durant la première période.

classes enquêtées, nous avons choisi de présenter et d'analyser ici des pratiques relatives au jeu très récentes (observées durant trois demi-journées de l'année scolaire 2017-2018 au sein d'une classe de Petite Section située en région parisienne) d'une enseignante dans le métier depuis une trentaine d'années, pour trois raisons en partie liées à ce qui précède : cette enseignante a pu connaître durant sa carrière l'évolution des usages des coins jeux décrite plus haut ; elle est censée suivre le dernier programme dans lequel, on l'a vu, coexistent des prescriptions très contrastées en matière de jeu ; nous avons pu l'observer en co-présence d'une professeure des écoles stagiaire, qui donc n'a connu, comme professionnelle, que le dernier programme.

Lors de ces observations, l'enseignante devait « laisser sa classe » à la stagiaire. Classiquement (Joigneaux, 2014), cette dernière avait prévu de diriger pendant une vingtaine de minutes un atelier (groupe d'élèves réunis autour d'une même table et d'une même activité) et de laisser durant la grande partie de cette période les autres élèves « en autonomie » au sein d'ateliers du même nom. Parmi ces derniers, elle en avait prévu un qui devait se dérouler dans le coin « cuisine » dans lequel six élèves devaient « jouer » à mettre la table pour trois des poupées présentes. Les emplacements des objets (assiettes, gobelets, cuillères, couteaux et fourchettes) à mettre étaient figurés par leurs contours sur trois feuilles de papier qui servaient donc aussi de sets de table. D'après la fiche de préparation de la stagiaire, l'(unique) objectif visé et explicite était de travailler la notion « autant que » : les élèves devaient se rendre compte qu'il y avait autant d'assiettes (ou autre type d'éléments du service de table) que de poupées, soit trois.

Les élèves ont dans un premier temps davantage joué « librement » que suivi la consigne qui leur avait été donnée, parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de jouer autrement dans ce coin. S'en rendant compte, la stagiaire est venue plusieurs fois rappeler la consigne tout en explicitant l'objectif : mettre autant d'assiettes (et autres ustensiles) que de poupées. Sans trop d'effets sur les pratiques de jeu des élèves dans la mesure où ces derniers avaient plutôt tendance à jouer au papa et à la maman avec les poupées, sans se soucier de la consigne.

La stagiaire : « avez-vous mis les trois assiettes [C'est le cas, mais il manque un gobelet] ? [...] On avait dit trois gobelets. Je ne vois pas les trois gobelets. Là, il y en a combien ? [devant l'absence de réponses des élèves] Il en manque combien ? Il y en a autant que d'assiettes ? »

Pas plus de réponses, ce qui conduit l'enseignante à répondre elle-même tout en plaçant le gobelet manquant.

Dès qu'elle a le dos tourné, certains élèves se remettent à jouer avec les poupées qu'ils placent sur les chaises en face de la table. D'autres jouent avec autre chose que les ustensiles de table à placer.

Un élève par exemple joue à faire la cuisine en manipulant des casseroles sur les plaques de cuisson.

C'est alors que l'enseignante, observant ces élèves depuis le début de l'atelier et n'y tenant visiblement plus, s'est mise à interagir avec eux.

L'enseignante [E. par la suite], tout en pointant un gobelet et en regardant

Mohamed [M. par la suite] : « ça, c'est un... ? »

M. : « un gobelet ».

E. : « c'est le troisi... »

M. : « le troisième ».

E. : « alors la deuxième fourchette, tu la mets... en dessous. On a bien trois fourchettes ? »

M. : « oui ».

E., en regardant une autre élève : « Louise, on ne pas se mettre à cuisiner à partir du moment où les tables ne sont pas mises pour tous les bébés ». E. lui enlève la casserole des mains. [...]

Ce « jeu » terminé, E. sort du coin en s'exclamant : « c'est parfait, vous pouvez cuisiner pour les bébés, mais sans chahuter ».

Ces extraits de notes d'observation donnent bien à voir comment la pluralité des conceptions du jeu à l'école maternelle peut susciter des dilemmes, voire des tensions dans les pratiques des enseignants quand ils essaient de les opérationnaliser dans leurs classes. Ici la stagiaire penche plutôt du côté du jeu didactisé (elle ne cesse d'intervenir pour recadrer le jeu des enfants afin que son déroulement permette d'atteindre l'objectif d'apprentissage qu'elle lui a donné), comme beaucoup d'autres de sa génération car il y a une pression en ce sens des formateurs qui les encadrent (Joigneaux, Broccolichi, 2018). Si l'enseignante intervient ici aussi beaucoup de cette manière, c'est assez exceptionnel comme nous l'avons observé lorsqu'elle ne laisse pas sa classe à la stagiaire et vérifié lors de l'entretien que nous avons réalisé avec elle, juste après cette observation. Elle n'a en effet pas l'habitude de laisser ses élèves jouer librement dans les coins au début des ateliers (comme peut en témoigner la photo 1 de la fermeture temporaire du coin cuisine au moyen d'une table à repasser miniature, prise deux ans plus tôt durant une demi-journée où l'enseignante ne partageait pas sa classe avec une stagiaire) ; elle ne leur permet de les fréquenter qu'une fois leur « travail » achevé ou quand elle avait « besoin d'avoir moins d'élèves » au sein des ateliers, mais elle les laissait alors jouer « librement ». L'intérêt a-t-elle ajouté, c'est que ces moments lui permettaient de les observer et de voir leurs progrès en termes d'acquisition langagière. Propos qui font bien écho à ce qui est écrit dans le dernier programme à propos du jeu libre (voir la première partie).

## Conclusion

Les pratiques de ces deux enseignantes révèlent bien les incertitudes pédagogiques concernant la place et les fonctions du jeu dans l'école maternelle actuelle. L'orientation très scolaire de cette dernière pose en effet la question de la rentabilité en termes d'apprentissages scolaires du jeu, au risque de minorer ses effets plus globaux sur le développement de l'enfant. Les pratiques contrastées de jeu qui viennent d'être analysées

dessinent le panel des réponses actuelles à cette question : d'un côté l'enseignante (titulaire) qui aménage des moments de jeu libre au cours desquels elle affirme prendre le temps d'observer certains indices du développement de ses élèves ; de l'autre la stagiaire qui ne propose que des jeux « structurés » sans parvenir pour autant à éviter que ses élèves jouent à autre chose.

Ce contraste, que l'on retrouve dans les textes officiels et dans des témoignages de pratiques de jeu passées tels qu'ils sont livrés dans la revue professionnelle consultée, semble lié à la persistance de conceptions très différentes des relations que peuvent entretenir l'enseignement, l'apprentissage et le développement du jeune enfant, comme le suggèrent les entretiens réalisés avec ces deux enseignantes<sup>30</sup>. Ainsi la stagiaire estime qu'à chaque jeu doit correspondre un objectif d'apprentissage bien précis, alors que l'enseignante titulaire plaide pour une approche plus globalisante et transversale des effets de l'enseignement sur les apprentissages et le développement :

on peut faire 40 000 exercices... parce que ça [elle désigne du doigt le coin cuisine], j'appelle pas ça des jeux..., donc on peut faire autant d'exercices qu'on veut, il y a des choses qui se construisent chez les élèves indépendamment de nous. [En s'adressant plus spécifiquement à la stagiaire] Vous leur donnez à manger, eux ils picorent, ils en apprennent ce qu'ils veulent. Vous n'êtes pas responsable de l'intérieur de leur cerveau, mais par contre vous êtes responsable de la nourriture que vous leur donnez.

Une conception pas si éloignée des propositions de Vygotski sur les relations qui peuvent exister entre développement, apprentissage et enseignement, ce qui pourrait expliquer pourquoi cette enseignante, à l'inverse de la stagiaire, choisit de laisser ses élèves jouer et d'en profiter pour découvrir les effets indirects et différés de ses pratiques.

On pourrait parler de « ruse pédagogique » ou de dénaturation du ludique à propos de ces conduites du jeu à l'école maternelle, dans la mesure où ce dernier est fortement encadré. Mais ce serait là mal poser le problème et oublier que même quand il est conduit et imaginé librement, le jeu pour l'enfant n'est qu'une forme de réappropriation ou de modalisation de ce qu'il vit au quotidien (Vygotski, 1978 : 103 ; Goffman, 1991 [1974] : 49).

## Bibliographie

BALDACCHINO J. (2018), *Quels programmes, quelles classes, pour l'école maternelle du futur ?*, En ligne, consulté le 13 septembre 2018. URL : <https://www.franceinter.fr/societe/quels-programmes-queles-classes-pour-l-ecole-maternelle-du-futur>.

<sup>30</sup> Et beaucoup d'autres : parmi la centaine d'enseignants que nous avons observés dans leur classe et avec lesquels nous nous sommes entretenus depuis 2008, une grande majorité (près de deux tiers d'entre eux) partage la conception de l'apprentissage par le jeu de cette stagiaire. Ce sont le plus souvent des enseignants assez jeunes et qui n'ont pas beaucoup d'ancienneté dans le métier. Autrement dit, des débutants moins jeunes (en reconversion professionnelle) ou des enseignants plus expérimentés ont davantage tendance à partager la conception de l'enseignante ici présentée : une conception plus transversale et globalisante des relations entre jeux, apprentissages et développement.

- BERNSTEIN B. (2007), « Classes et pédagogies : visibles et invisibles » in J. DEAUVIEAU, J.-P. TERRAIL (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Présentation et choix de textes*, Paris, La Dispute, p. 85-112.
- BROUGÈRE G. (1995) (dir.), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J. (1973), « Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- DURKHEIM E. (1990 [1938]), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ELIAS N. (2010 [1980]), « La civilisation des parents », in N. ELIAS, *Au-delà de Freud. Sociologie, Psychologie, Psychanalyse*, Paris, La Découverte, p. 81-112.
- GARNIER P. (2016), *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GOFFMAN E. (1991 [1974]), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit.
- JOIGNEAUX C. (2014), « L'autonomie à l'école maternelle. Un nouvel idéal pédagogique ? », *Recherche en Éducation*, n° 20, p. 66-75.
- JOIGNEAUX C. (2016), « L'évaluation dans les écoles maternelles françaises. Quelles cohérences pour quels effets ? », in C. VEUTHEY, G. MARCOUX, T. GRANGE (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, Louvain-la-neuve, EME éditions, p. 39-54.
- JOIGNEAUX C. (2017), « Forme scolaire », in A. VAN ZANTEN, P. RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 444-447.
- JOIGNEAUX C., BROCCOLICHI S. (2018), « Les premières années d'apprentissage du métier de PE : injonctions contradictoires, déboires et solutions de compromis », in S. BROCCOLICHI, C. JOIGNEAUX, S. MIERZEJEWSKI (dir.) (2018), *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Arras, Presses Universitaires d'Artois, p. 159-196.
- LUC J.-N. (1982), *La petite enfance à l'école, XIX-XX<sup>e</sup> siècles, Textes officiels*, Paris, Economica/INRP.
- PLAISANCE E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- VAN DER VEER R., VALSINER J. (1991), *Understanding Vygotsky, A quest for synthesis*, Cambridge, Blackwell Publishers.
- VINCENT G. (1980), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VYGOTSKI L. (1978), « The Role of Play in Development », in M. COLE, V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER, E. SOUBERMAN (dir.), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, London, Harvard University Press, p. 92-104.



VYGOTSKI L. S. (1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in J.-P. BRONCKART, B. SCHNEUWLY (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p. 195-217.



**PHOTOGRAPHIE N° 1 : COIN CUISINE FERMÉ TEMPORAIREMENT DANS UNE SALLE DE CLASSE,  
PHOTO PRISE PAR L'AUTEUR.**