

CRPE

Deuxième Épreuve orale d'admission
Entretien à partir d'un dossier
Connaissance du système éducatif

Sujet proposé par Jean Boyault

Thème : le jeu à l'école maternelle
--

Références :

Document 1 : Du mythe des supports ludiques, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou

Document 2 : Un enfant qui s'épanouit en maternelle est bien parti dans l'existence, Boris Cyrulnik, https://www.lexpress.fr/actualites/1/societe/cyrulnik-un-enfant-qui-s-epanouit-en-maternelle-est-bien-parti-dans-l-existence_1995389.html

Article publié le 26/03/2018 à 16:50 sur le site de l'Express

Document 3 : Jeux et développement de l'enfant, sept 2015 – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Eduscol -Ressources maternelle - Jouer et apprendre
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

Document 4 : Jeu langage, sept 2015 – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Eduscol -Ressources maternelle - Jouer et apprendre
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

Document 5 : Programme d'enseignement de l'école maternelle -BO spécial N°2 – mars 2015 -Extraits

Questions posées au candidat :

Quelle est la place du jeu à l'école maternelle ?

Quels dispositifs de jeux mettriez-vous en place dans une classe de maternelle ?

A quelles conditions le jeu permet-il les apprentissages ?

Du mythe des supports ludiques

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou Docteur en Sciences de l'Éducation

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), 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), 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), à la « double solitude », concept défini par Lahire car souvent ils ne possèdent ni les pratiques langagières (Bernstein) ni les codes socio-culturels permettant de comprendre l'implicite du « jeu » scolaire, et peuvent 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, encastresments, 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) 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). 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 ».

Document 2 : https://www.lexpress.fr/actualites/1/societe/cyrulnik-un-enfant-qui-s-epanouit-en-maternelle-est-bien-parti-dans-l-existence_1995389.html

Article publié le 26/03/2018 à 16:50 sur le site de l'Express

Cyrulnik: "Un enfant qui s'épanouit en maternelle est bien parti dans l'existence"

Paris - Le neuropsychiatre Boris Cyrulnik a été chargé par le ministre de l'Education de préparer les "assises de la maternelle", qui s'ouvrent mardi à Paris en présence d'Emmanuel Macron. Pour ce spécialiste de la petite enfance, l'école doit apporter plus de sécurité affective.

Q: Pourquoi de telles assises ?

R: La maternelle française est très bonne, elle sert d'ailleurs encore de modèle à beaucoup de pays mais deux facteurs nouveaux sont apparus depuis 15-20 ans qu'il faut maintenant prendre en compte. En une génération, le développement neurologique, psychologique, affectif des enfants est devenu beaucoup plus rapide qu'avant. Les filles, notamment, ont une maturité plus précoce. Les enfants qui entrent à l'école ne sont plus les mêmes qu'avant.

Par ailleurs, "la niche sensorielle" des enfants a changé, c'est-à-dire leur environnement: aujourd'hui, les enfants ne sont plus entourés de la même façon qu'avant, notamment par leurs parents, qui pour la plupart travaillent. Ce sont donc aussi aux crèches et à l'école de créer l'attachement qui va permettre aux enfants de se sentir +sécurisés+ et de pouvoir entrer pleinement dans les apprentissages.

Q: Ces assises mettent l'accent sur le langage et le bien-être des enfants qui étaient justement au coeur de la révision des programmes en 2015. Veut-on revenir sur ces priorités ?

R: Non, au contraire. Grâce à la neuro-imagerie, on a découvert que le théâtre, le jeu, la musique stimulaient le cerveau, amélioreraient l'accès au langage. Le fait de renforcer de telles pratiques pourraient aider les enfants à progresser dans leur maîtrise de la parole, entraîner leurs habilités relationnelles, ou encore renforcer leur socialisation.

Et même si des progrès ont été faits, il faut en France insister sur l'importance de l'affect: quand on parle, quand on joue, quand on se familiarise avec des enfants, on développe une relation affective qui permet ensuite de stimuler tous les autres apprentissages.

Si un professeur des écoles est rigide, il inhibe le développement de l'enfant. Or on ne peut rien transmettre, ou difficilement, à un enfant inhibé ou malheureux.

Si à l'inverse, le professeur est plus souple, par son comportement ou sa formation, cela permet à l'enfant de renforcer les apprentissages. Et un enfant qui s'épanouit à la maternelle est bien parti dans l'existence.

Q: Faut-il donc revoir les formations des professeurs des écoles ?

R: C'est un point central. Les professeurs des écoles ont un bon niveau universitaire mais qui n'est pas toujours adapté à la fonction sécurisante qu'ils doivent offrir aux enfants. Certains ont même un doctorat. Cela ne leur permet pas pour autant d'apprendre à un enfant qui arrive en maternelle à s'adapter à l'école.

Il faut aussi revoir sans doute la formation des Atsem (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, qui aident les instituteurs dans les classes, ndr). Elles - car il s'agit quasiment toujours de femmes - servent de médiation entre l'enfant, la famille et les professeurs. Quand quelque chose ne va pas, elles sont souvent les premières à s'en apercevoir car ce sont vers elles que se tournent les enfants. Elles jouent un rôle crucial. Il faut donc leur donner une formation adaptée, pouvoir leur enseigner à elles-aussi les théories de l'attachement.

Il faudrait aussi inviter les familles dans l'école, pour expliquer aux parents comment ils peuvent

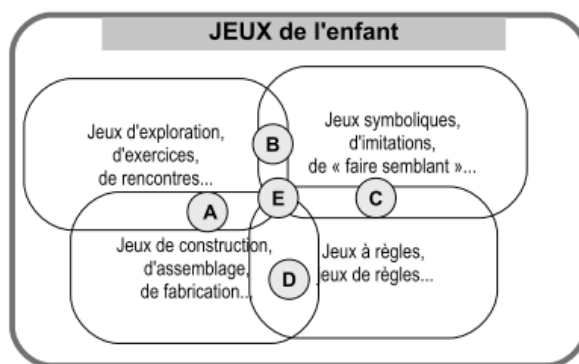
Document 3 : Jeux et développement de l'enfant, sept 2015 - Page 18 – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Eduscol -Ressources maternelle - Jouer et apprendre

Jeux et développement de l'enfant

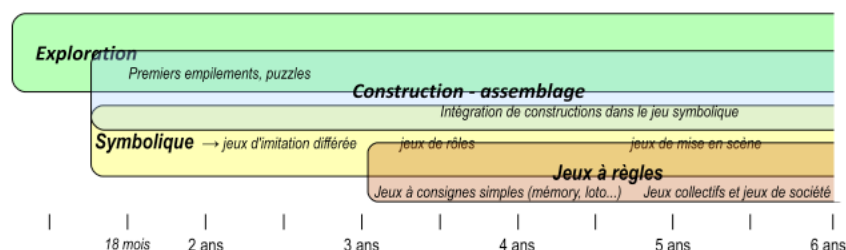
Développement de l'enfant et types de jeux

Les quatre types de jeux interagissent selon une logique systémique. Les jeux d'exploration amènent l'enfant à une première maîtrise de la manipulation des objets. Il commence alors à les organiser, à les combiner et s'engage vers les jeux d'assemblages et de construction (schéma 5, **A**).

Schéma 5 : système d'interactions dans les jeux de l'enfant



Parallèlement, cette maîtrise des objets l'amène (**B**) à les utiliser et à leur donner des rôles ou des fonctions dans ses jeux symboliques. En (**C**), les jeux d'imitation immédiate prennent un caractère différé (vers 3 ans). Ils s'enrichissent alors progressivement de règles arbitraires évolutives, dans des jeux de « faire semblant » puis des « jeux scénarisés » (imitation différée). Il en est de même en (**D**) avec des jeux de constructions. La zone (**E**) symbolise les interactions multiples entre les différents types de jeux, parmi lesquelles apparaît une phase d'exploration avant d'entreprendre un jeu à règles. Les différents types de jeux sont à proposer à l'enfant selon un ordre chronologique, en accord avec les besoins et possibilités liés à son développement. Ils cohabitent ensuite et fonctionnent en synergie. Lorsque l'enfant de 2 ans fait son entrée à l'école maternelle, il est déjà capable de se déplacer et d'accomplir de nombreuses actions grâce aux jeux d'exploration qu'il a commencé à effectuer peu après sa naissance. Les premiers jeux symboliques et de construction en solitaire apparaissent vers l'âge de 12 mois.



Vers l'âge de 3 ans, l'enfant peut effectuer de premiers jeux à règles simples. Les jeux solitaires ou parallèles* évoluent vers des jeux collectifs et coopératifs vers l'âge de 5 ans.

Document 4 : Jeu langage, sept 2015 – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Eduscol -Ressources maternelle - Jouer et apprendre
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

7. Jeu et langage

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément, et sans en avoir conscience, des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. Un enfant sait parler quand il peut organiser des mots dans des phrases qui ont un sens et qui sont elles-mêmes organisées dans un discours. Cette maîtrise de la syntaxe permet d'activer un fonctionnement maximal de la pensée.

Le langage est à de nombreux moments présent dans l'activité de jeu : soit pour rappeler ce qui a été fait, soit pour envisager ensemble ce que l'on va faire, comment, pourquoi, avec qui. Ainsi, toute situation de jeu peut être l'occasion de mobiliser le langage dans ses différentes dimensions et d'en permettre différents usages autres que celui de la conversation ordinaire et qui renvoie à des discours narratifs, explicatifs, voire argumentatifs.

L'école demande régulièrement aux élèves de parler de ce qui n'est pas perceptible dans la situation immédiate et de s'exprimer de manière de plus en plus explicite et donc de mobiliser le seul langage pour se faire comprendre. L'objectif de l'enseignant peut être d'aider les élèves à mieux maîtriser le langage oral dans des situations de jeux. Les enseignants ont alors pour tâche d'être attentifs à ce que les enfants verbalisent, pour les aider progressivement à structurer et à enrichir leur langage : à produire des phrases de plus en plus longues et construites et organisées logiquement et temporellement, à donner des explications et des justifications, à (re)donner des règles de jeux, etc.

Les enseignants veillent à offrir aux élèves un discours complet, organisé logiquement et temporellement :

- en évitant de ne poser que des questions : cela entraîne des réponses avec peu de mots et des phrases incomplètes ;
- en évitant de demander à l'enfant de répéter ce que l'adulte dit ou de lui demander de reprendre systématiquement la même tournure de phrase ;
- mais en proposant des phrases diversifiées et des reformulations de ce que l'enfant dit, dans des phrases complètes et légèrement plus complexes que ce que l'enfant produit déjà.

Ils sollicitent aussi les élèves pour les inciter à produire :

- des constructions simples de plus en plus longues : « je lance le dé », « j'ai fait un six (alors) j'avance de six cases et je passe le dé à mon copain » ;
- des constructions de plus en plus complexes et diversifiées : « je peux avancer mon pion », « j'ai rattrapé la poule qui est devant moi », « quand/si je fais un 3, je gagne... », « comme c'est la même couleur que mon lapin, je peux le poser sur le plateau », « c'est lui qui a gagné parce qu'il a réussi à trouver toutes les images », etc.

Document 5 : Programme d'enseignement de l'école maternelle -BO spécial N°2 – mars2015 - Extraits

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

Au sein de chaque école maternelle, les enseignants travaillent en équipe afin de définir une progressivité des enseignements sur le cycle. Ils construisent des ressources et des outils communs afin de faire vivre aux enfants cette progressivité. Ils 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. Il favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage. [...] Dans tous les cas, les situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches.

2.1. 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.

2.2. Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes

Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible. Mentalement, ils recourent à des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement.

2.3. Apprendre en s'exerçant

Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires. Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles situations. Leur stabilisation nécessite de nombreuses répétitions dans des conditions variées. [...] L'enseignant veille alors à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés. Dans tous les cas, les choix pédagogiques prennent en compte les acquis des enfants.

2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant

Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'événements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés. Ces enfants s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement pour maintenir des informations en mémoire temporaire, alors qu'à partir de cinq-six ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir.

[...]