



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Pratique et Ingénierie de la Formation
ExFA

2024/2025

Faut-il apprendre
aux enseignant.e.s de Toute Petite Section
à « jouer à la dinette » ?

Marie HALARY PIONCHON

Membres du jury :

Marie-Hélène CUIIN et Juliette ELIE DESCHAMPS

Mémoire encadré par

Marie-Hélène CUIIN

Maîtresse de Conférence



Remerciements

Ce Master MEEF PIF suivi à l'Université de Limoges constitue incontestablement une étape dans mon développement professionnel. Ce cheminement individuel n'aurait pas été possible sans les nombreuses personnes qui m'ont accompagnée.

En tout premier lieu, j'adresse des remerciements sincères, émus et chaleureux à Marie-Hélène Cuin, qui m'a guidée dans la rédaction de ce mémoire d'initiation à la recherche avec une vigilance exigeante et bienveillante, m'amenant à dépasser mes premiers écrits pour accéder à une réflexion plus construite et plus personnelle. Elle a fait preuve envers moi d'une très grande disponibilité et de qualités humaines qui excèdent les obligations d'une directrice de mémoire. Cette rencontre marquante m'a permis d'évoluer plus que je n'aurais pu l'imaginer. La reconnaissance que je souhaite lui exprimer ici ne concerne pas seulement son accompagnement dans la rédaction de ce mémoire : elle va bien au-delà.

Je souhaite exprimer tous mes remerciements à « ma maîtresse d'école », Mireille Brigaudiot ! Voilà plus de 20 ans que ses travaux nourrissent ma réflexion d'enseignante et que son accompagnement dynamise ma pratique professionnelle : elle m'a appris à enseigner aux enfants les plus éloignés de l'école, décuplant ainsi mon plaisir de faire la classe. Elle m'a aussi ouvert la voie des jeux symboliques... Qu'elle accepte de recevoir l'expression de ma profonde et sincère gratitude. Merci infiniment à son compagnon, Jean-Claude Duverger, également mon professeur de didactique en français à l'INSPE de Saint-Etienne dans les années 2000. Ensemble, ils ont tracé un chemin que je suis toujours avec bonheur.

Pour ses encouragements et ses conseils précieux depuis tant d'années, je remercie Daniel Gros, un formateur exceptionnel.

J'adresse mes remerciements les plus sincères aux enseignants qui ont participé à cette enquête, aux étudiants qui ont accepté de jouer à la dinette pour compléter ma recherche, aux parents d'élèves qui m'ont autorisée à diffuser en formation les photos ou vidéos de leur enfant. Je remercie bien évidemment les enfants pour leurs jeux, leurs premiers mots à l'école, chaque fois, merveilleux !

La « promo PIF 2025 » m'a encouragée, amusée, stimulée : nous avons toutes et tous ensemble éprouvé la dynamique de groupe en formation et nous en connaissons les bénéfices. Merci pour cette année, quelle fierté d'être à nouveau étudiante auprès d'eux ! Tous mes remerciements vont à l'ensemble de l'équipe pédagogique du Master MEEF PIF, en

particulier à Madame Hagège pour son écoute attentive, à Madame Fondanèche et Monsieur Planques pour leur aide sur le plan numérique ou bibliographique ... je les remercie infiniment pour leur patience.

Enfin, je remercie mes amis et ma famille pour leur soutien pendant cette année de reprise d'études : leurs encouragements m'ont portée pour mener à bien ce projet. Leur aide a été précieuse autant que les gestes d'amitié et d'amour qu'ils m'ont témoignés au quotidien.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 4.0 France** »

disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Table des matières

Introduction	8
I. Épistémologie des jeux symboliques dans la petite enfance	10
1. Le développement cognitif de l'enfant entre 2 et 3 ans	10
1.1. Le développement moteur et cognitif.....	10
1.2. Le développement affectif et cognitif.....	11
1.3. Le développement des « théories de l'esprit ».....	12
2. Le développement langagier de l'enfant entre 2 et 3 ans	13
2.1. « De la communication au langage ».....	13
2.2. « Interaction, conversation et acquisition du langage ».....	14
2.3. Spécificités du langage entre 2 et 3 ans.....	17
3. La scolarisation précoce	20
3.1. Les enjeux de réussite scolaire.....	20
3.2. Les objectifs d'apprentissage de la TPS.....	21
3.3. La scolarisation trop précoce controversée.....	21
4. Le jeu symbolique : une activité passerelle entre pratiques langagières privées et scolaires ..	23
4.1. Du « je(u) » au « jeu symbolique ».....	23
4.2. Jeux symboliques et langage.....	26
II. Méthodologie de cette recherche	32
1. L'enquête exploratoire	34
1.1. Les sujets et le contexte de soumission des enquêtes et des entretiens.....	34
1.2. Les instruments de la recherche et la démarche d'enquête.....	36
2. Le dispositif expérimental	39
2.1. Description du dispositif D1 pour tester H1.....	39
2.2. Description du dispositif D2 pour tester H2.....	41
3. La Méthodologie d'analyse	42
3.1. Le dispositif D01 puis D02.....	42
3.2. Le dispositif D1.....	43
3.3. Le dispositif D2.....	43
4. La qualité de la recherche	44
4.1. L'éthique de la recherche.....	44

4.2.	Faisabilité de la recherche	45
4.3.	Scientificité de la recherche	45
III.	Analyse des résultats	46
1.	Qu'en est-il du besoin de formation sur les jeux symboliques ?.....	46
1.1.	Un besoin de formation réel et conscient.....	47
1.2.	Les représentations des enseignants sur les jeux symboliques : des bénéfiques et des freins	48
2.	Entre gestes naturels et gestes construits que peut une formation d'enseignants ?.....	50
2.1.	Identification des gestes naturels ou spontanés.....	51
2.2.	Identification des gestes professionnels acquis et des gestes complexes à construire	53
2.3.	Que peut apporter une formation sur les jeux symboliques ?	55
IV.	Discussion.....	58
1.	Les limites de la recherche	58
1.1.	Dans l'espace et dans le temps	58
1.2.	Sur le plan institutionnel	59
1.3.	Sur le plan sociologique et didactique.....	59
2.	Réflexivité et métacognition : des représentations à faire évoluer et à expliciter	60
2.1.	Sur les enjeux.....	60
2.2.	Sur l'apprentissage	61
2.3.	Sur l'enseignement.....	61
3.	Vers un scénario pédagogique pour construire de nouveaux gestes professionnels	62
3.1.	Les intentions pédagogiques	62
3.2.	Le scénario pédagogique.....	63
	Conclusion	68
	Références bibliographiques	71
	Annexes.....	75

Table des abréviations

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

GS : Grande-Section

LAE : Langage Adressé à l'Enfant (Veneziano, 2000)

Master MEEF PIF ExFA : Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation, Pratiques et Ingénierie de la Formation, mention Expertise en Formation des Adultes

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MENESR : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

MS : Moyenne-Section

OZP : Observatoire des Zones Prioritaires

PPPE : Parcours Préparatoire au Professorat des Écoles

PS : Petite-Section

REP + : Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé

TPS : Toute-Petite-section

Introduction

Enseignante à l'école maternelle en poste sur l'un des six dispositifs Toute-Petite-Section (TPS), REP +¹ de la Loire, l'enjeu de ma mission est considérable : il s'agit de favoriser la réussite scolaire de chacun des enfants, dont les familles sont parfois éloignées de la culture scolaire (Bulletin Officiel n°3, 2013). « À la rentrée 2017, 11,7% des enfants de deux ans [étaient] scolarisés dans un établissement français » (DGCS & Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche², 2022). Peu répandue en France et jusque-là majoritairement mise en œuvre dans des classes multi-âges, la scolarisation précoce concerne désormais des classes accueillant exclusivement des enfants de TPS. Compte-tenu de la rapidité avec laquelle les classes de TPS se développent depuis deux ans, il semblerait qu'un besoin de formation soit bel et bien en train d'émerger.

Par ailleurs, j'ai eu la chance de participer à deux reprises à une recherche-action avec M. Brigaudiot, maîtresse de conférence en Sciences du Langage. Elle m'a d'abord sollicitée, de 2013 à 2015, pour mettre en œuvre dans ma classe de MS-GS les situations didactiques qu'elle souhaitait présenter dans son ouvrage *Langage et école maternelle* (Brigaudiot, 2022). En 2023-2024, alors que j'enseignais en TPS et en REP+, elle m'a proposé une seconde collaboration pour alimenter la chronique de son blog³. L'année dernière, à partir des apports théoriques qu'elle m'a proposés, j'ai appris à observer les jeux spontanés des enfants de TPS. Au cours d'une intervention à l'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP), elle a présenté une classification des jeux symboliques des enfants de TPS (Brigaudiot, 2024). Dans le compte-rendu de cette intervention, elle réhabilite les jeux symboliques et invite les enseignants à les considérer « comme le noyau dur de la mise en route du langage en TPS ».

Le cadre de cette recherche universitaire m'offre l'opportunité de comprendre plus avant les jeux symboliques d'un point de vue théorique. En effet, ces activités qui semblent « spontanées » chez les enfants interrogent les acquisitions qu'elles donnent à voir. En d'autres termes, il s'agit de comprendre et définir les apprentissages observables en situation

¹ Réseau D'Éducation Prioritaire Renforcé.

² Désormais c'est l'abréviation MENESR qui apparaîtra.

³. <https://mireillebrigaudiot.info/index.php/une-annee-en-tps-de-rep/>

de jeux symboliques ainsi que les conditions de leur mise en œuvre⁴. Si des apprentissages se développent en situation de « jeux de faire semblant », qu'en est-il du versant « enseignement » de ces situations ? Ces jeux évoluent-ils naturellement ? L'intervention de l'enseignant est-elle ou non recommandée en situation de jeux symboliques ? Si les éléments théoriques recueillis dans ce corpus bibliographique étayent l'hypothèse selon laquelle des apprentissages langagiers et cognitifs importants émergent et se construisent au cours des jeux symboliques des enfants en situation d'interaction, alors ces jeux pourront être considérés comme un objet didactique et comme un levier pour lutter contre la difficulté scolaire.

Si cette recherche aboutit à une telle conclusion, il faudra alors comprendre et définir le rôle de l'enseignant dans cette « didactique des jeux symboliques ». Il sera possible d'envisager les jeux symboliques comme un objet de formation. Cette recherche interroge la professionnalité de l'enseignant puisqu'elle s'oppose à l'idée qu'à l'école, « jouer à la dinette » avec un enfant est une pratique spontanée accessible à tout individu. S'il existait une didactique des jeux symboliques, cela signifierait qu'un enseignant formé aurait acquis la compétence d'accompagner un jeu symbolique d'enfant différemment d'un enseignant non-formé ou d'un parent qui jouerait avec son enfant. Si toutefois un étayage de l'enseignant s'avère efficace et pertinent et s'il est recommandé, il faudra se demander s'il existe des gestes professionnels propres à sa mise en œuvre pour les décrire. Si tel est le cas, le Master MEEF PIF permettra à cette recherche de proposer un scénario de formation à destination des enseignants de TPS pour accompagner la construction de ces micro-gestes professionnels très spécifiques. C'est une démarche intentionnelle que ce travail souhaite mettre en œuvre afin d'entrer ensuite dans une phase de conception d'ingénierie de formation.

Aux côtés de M. Brigaudiot, je me suis engagée dans une collaboration extrêmement stimulante au cours de laquelle j'ai adopté une posture expérimentale d'enseignante. Dans le cadre de ce mémoire, je cherche à poursuivre la réflexion engagée l'année dernière en adoptant cette fois une posture de recherche en tant que formatrice. La formation des enseignants constitue, à mon sens, un autre levier pour favoriser la réussite scolaire des enfants.

⁴ La problématique de ce travail ne cherche pas à réfléchir à l'aménagement des espaces dans les classes de TPS mais plutôt à comprendre les activités cognitives qui sont à l'œuvre pendant les jeux symboliques.

I. **Épistémologie des jeux symboliques dans la petite enfance**

S'interroger sur la formation des enseignants aux jeux symboliques nous oblige à explorer en premier lieu cette étape développementale pour l'envisager ensuite d'un point de vue didactique, puis sous l'angle de la formation. Quels sont les apprentissages qui se construisent chez des enfants de 2 à 3 ans en situation de jeux symboliques ? S'agit-il d'une étape de développement naturelle et spontanée qui émerge chez tous les enfants ? Dès lors les jeux symboliques d'enfants méritent-ils d'être accompagnés par un adulte ? Si cette recherche nous permettait de conclure que les jeux symboliques apparaissent chez tous les enfants de manière naturelle, nous pourrions penser que l'émergence de jeux symboliques sous une forme plutôt aboutie est, de fait, universelle aussi chez les adultes. Dans ce cas, pourrait-il être question d'en faire un objet de formation pour adultes ? Pour commencer, envisageons les jeux symboliques des enfants de 2 à 3 ans comme une étape développementale pour essayer de comprendre le contexte dans lequel ils apparaissent. Des apprentissages significatifs en matière de langage s'y construisent-ils ? Aussi, les conditions dans lesquelles l'enfant de TPS est accueilli à l'école méritent d'être examinées attentivement pour comprendre le contexte d'enseignement préscolaire dans lequel s'inscrit cette recherche. Enfin, cet état de l'art rendra compte de manière plus précise des activités cognitives mises en œuvre en situation de jeux symboliques. Si cette exploration bibliographique examine ces jeux comme un objet d'étude épistémologique, elle interroge aussi de part en part le rôle, la posture et les gestes de l'enseignant pour comprendre s'ils sont à envisager comme un objet didactique.

1. Le développement cognitif de l'enfant entre 2 et 3 ans

Pour commencer, il s'agit de constituer un état des connaissances à partir de travaux de psychologues spécialistes de l'apprentissage et de la cognition chez l'enfant de 2 à 3 ans. Ces connaissances sur le développement de l'enfant sont présentées aussi bien sur le plan moteur et cognitif que sur le plan affectif et social. Il convient de mettre en avant les acquisitions cognitives majeures d'un enfant de 2 ans et les conditions psychologiques et affectives de ces acquisitions.

1.1. Le développement moteur et cognitif

J. Piaget a défini le développement intellectuel de l'enfant à partir de stades de développement (Piaget, 1977). Selon lui, l'âge de 2 ans marque une transition entre deux stades principaux : le « stade sensori-moteur » (0-2 ans) et le « stade préopérateur ». Avant

2 ans, l'enfant apprend et développe son intelligence en action grâce aux interactions corporelles. Il manipule et expérimente les objets pour comprendre leurs caractéristiques. Ces manipulations sont des conduites répétitives. J. Piaget considère le développement moteur comme un préalable essentiel au développement cognitif. Entre 18 et 24 mois, l'enfant acquiert la permanence de l'objet : il comprend qu'un objet continue d'exister même lorsqu'il n'est plus perçu par ses sens. Cette acquisition cognitive majeure le prépare au stade suivant puisqu'elle reflète l'émergence de la représentation mentale : il commence ainsi à se représenter des objets absents. À partir de 2 ans donc, l'enfant accède à la fonction symbolique qui lui permet de représenter des objets, des personnes ou des idées. La naissance du langage, l'apparition des premiers dessins et des jeux symboliques en témoignent. Tout au long du stade préopératoire (qui s'étend jusqu'à 7 ans), l'enfant développe des représentations mentales grâce au langage et au jeu symbolique. Malgré tout, entre 2 et 3 ans, la pensée de l'enfant reste encore intuitive et influencée par ses seules perceptions immédiates. J. Piaget explique qu'en outre, ce sont les interactions qui existent entre l'enfant et son environnement qui permettent son développement cognitif et le développement de ses capacités langagières. Ainsi, selon lui, le développement du langage est indissociable du développement cognitif de l'enfant, lui-même conditionné par son développement moteur (Houdé, 2011). Les recherches de J. Piaget accordent à la fonction symbolique une importance capitale. Il nous invite à considérer cette acquisition comme un élément prédominant dans le développement de l'intelligence, de la pensée et du langage de l'enfant en insistant sur l'intérêt des manipulations et des expérimentations. Il situe l'accès à la fonction symbolique dans un processus de développement qu'il est intéressant de mettre en parallèle avec l'évaluation positive propre à l'école maternelle (Bulletin Officiel Spécial n°2, 2015) qui invite les enseignants, à partir d'une observation fine des enfants, à intervenir au plus près de leurs capacités pour les faire progresser. Enfin, J. Piaget parle de « fonction symbolique » et non pas de jeu symbolique : il apparaît donc que l'accès à cette fonction symbolique puisse être manifeste dans différentes situations quel que soit l'espace et le moment.

1.2. Le développement affectif et cognitif

B. Golse, quant à lui, confronte les théories du développement cognitif avec celles du développement affectif (Golse, 2015) : il établit un lien entre cognition et affection et postule qu'il s'agit là d'une condition à la réussite des apprentissages scolaires. Il pose un regard nouveau sur l'émotion : selon lui, il s'agit à la fois d'un vecteur de motivation et d'un préalable à la dynamique d'apprentissage (Golse, 2015). Il évoque par ailleurs les travaux de D. Winnicott (1958) et la capacité de l'enfant à s'autonomiser et à se séparer de l'adulte : « en

réalité, ce n'est pas tant de faire les choses seul dont l'enfant a envie, que de les faire seul à côté d'un adulte qui le regarde et qui le pense. » (Golse, 2015, p. 303). Enfin, il expose la recherche « PILE » (Golse, 2015, p. 340) « sur les précurseurs corporels et interactifs, en première année de vie, de l'accès de l'enfant au langage verbal et à la communication ». Cette recherche pose l'hypothèse suivante : « il faut que toute une série de mises en contacts rythmiques se mettent en place entre la mère et le bébé pour que le langage soit ultérieurement possible » (Golse, 2015, p. 342). Ainsi, tout au long de son ouvrage, B. Golse nous invite à tenir compte de l'environnement affectif de l'enfant : il explique que les interactions qui ont lieu dès la naissance entre l'enfant et son entourage sont déterminantes pour son développement cognitif et langagier. Ses travaux font écho à la notion de bienveillance qui a émergé en même temps que l'évaluation positive dans les documents officiels (Bulletin Officiel n°25, 2021). Désormais, l'état émotionnel de l'enfant est pris en compte comme une condition d'apprentissage. La posture que l'enseignant adopte pour construire une relation avec l'enfant et sa famille constitue désormais un geste professionnel. A. Damasio confirme cette théorie puisqu'il définit un lien entre les émotions et le corps et d'autre part le développement cognitif. Après J. Piaget, à son tour, il insiste sur l'importance que revêt une expérience positive dans l'apprentissage : « le plaisir donne l'envie de réitérer ce qui s'est révélé bon pour l'individu » (Damasio, 2001, p.279). Le rôle de l'enseignant consiste donc à créer des situations suffisamment plaisantes pour générer des répétitions, elles-mêmes fondatrices de tout apprentissage.

1.3. Le développement des « théories de l'esprit »

En ce qui concerne le développement de l'enfant, un nouveau centre d'intérêt a émergé en psychologie du développement au cours des 40 dernières années. Il est qualifié de « théories de l'esprit » : c'est la capacité que les enfants de 4 ans et demi ont de raisonner en tenant compte des états mentaux des autres personnes. Dans l'ouvrage *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, E. Thommen détaille les étapes de développement de la théorie de l'esprit. Ses recherches lui permettent de dire que vers 18 mois, l'enfant pointe un objet avec son index (non plus seulement pour qu'on lui donne cet objet, c'est le pointage directif, mais) parce qu'il est en mesure d'inviter son partenaire à porter son attention sur cet objet. C'est le pointage assertif (Thommen, Blaye & Lemaire, 2007, p. 67-68). Ainsi, l'enfant de 2 ans « maîtrise la relation triadique de l'attention conjointe. En partageant son attention avec celle d'autrui, il se confronte à ses actions, à ses commentaires langagiers et à ses réactions. Il construit alors une première théorie de l'esprit en reliant les désirs et les actions » (Thommen, Blaye & Lemaire, 2007, p. 71). En TPS, la capacité de l'enfant à attirer l'attention

d'un adulte ou d'un autre enfant sur un objet est manifeste par le pointage : c'est un indicateur du développement de l'enfant qui constitue un prérequis au langage. Malgré tout, à 2 ans, l'enfant n'est pas encore suffisamment mature pour tenir compte du regard de l'autre au point de prédire le comportement d'autrui (Thommen, Blaye & Lemaire, 2007, p. 71). Retenons que le long processus de construction des théories de l'esprit est déjà à l'œuvre à 2 ans mais qu'il est loin d'être arrivé à son terme. Les compétences liées à la compréhension des états mentaux des personnages en littérature de jeunesse constituent une difficulté importante pour les élèves. Dès la TPS, il est donc possible d'accompagner le développement des théories de l'esprit pour favoriser la réussite scolaire. Nous apprenons donc ici que l'accès à la fonction symbolique est une étape charnière du développement de l'intelligence, de la pensée et du langage de l'enfant. Les recherches sur le développement cognitif de l'enfant nous indiquent qu'il est un explorateur qui - une fois qu'il a découvert la permanence de l'objet - commence à rentrer dans le monde du symbolique. L'exploration de ce monde se poursuit tout au long du cursus en maternelle. Par ailleurs, le développement du langage et de la pensée de l'enfant est corrélé à la découverte de la fonction symbolique (Piaget, 1977). La qualité des relations interpersonnelles, des interactions et des situations sont déterminantes pour garantir le développement cognitif de l'enfant (Golse, 2015) (Damasio, 2001). Entre 2 et 3 ans, l'enfant commence à avoir accès aux états mentaux d'autres personnes : les « théories de l'esprit » sont amorcées (Thommen, Blaye & Lemaire, 2007), elles constituent un élément central dans les compétences de compréhension. En d'autres termes, les dimensions motrices et affectives déterminent l'accès à la fonction symbolique et aux activités cognitives de haut niveau.

2. Le développement langagier de l'enfant entre 2 et 3 ans

À présent, une synthèse de travaux de psychologues, de psycholinguistes et de spécialistes en sciences du langage est présentée ci-dessous pour faire émerger les acquisitions langagières des enfants entre 2 et 3 ans car elles constituent l'un des objectifs prioritaires de la scolarisation précoce. Il s'agit surtout de comprendre les modalités et les conditions de mise en œuvre d'interactions propices à la naissance du langage.

2.1. « De la communication au langage »

J. Bruner nous apprend que le langage se développe dans un contexte d'interactions sociales, notamment dans des « formats d'action conjointe » entre l'adulte et l'enfant (comme les jeux ou les routines) (Bruner, 1998, p.202). Les premières routines sont celles au cours desquelles un enfant peut manifester de l'inconfort par des pleurs ou de la satisfaction par les « babils ». L'adulte joue un rôle clé en interprétant les gestes, vocalisations ou mimiques de

l'enfant comme des intentions ou des désirs, il verbalise ses interprétations en direction de l'enfant. Parallèlement, l'attention conjointe puis l'action conjointe vont se développer jusqu'à ce que l'enfant, par des jeux d'imitation réciproque avec sa mère parvienne à intégrer les premières modalités d'échange avec des tours de rôles. Cet adulte (la mère ou le tuteur) interagit verbalement avec l'enfant mais il joue aussi un rôle de soutien en maintenant l'attention de l'enfant et en lui présentant des modèles comportementaux qu'il pourra suivre. Cependant, à propos des prédications, J. Bruner cite les travaux d'un autre chercheur qui paraissent éclairants dans le cadre de ce travail : vers l'âge de 18 à 24 mois, « contrairement à ce que l'on pourrait supposer, Wall (1968) constate que la longueur moyenne des dialogues entre parents et enfants est inférieure à celle des dialogues entre enfants et étrangers ». Selon Wall, l'absence d'informations partagées par des interlocuteurs oblige l'enfant à fournir plus de précisions (Bruner, 1998, p. 196). Cette donnée fait écho aux théories de l'esprit mentionnées précédemment et elle renforce l'idée que la scolarisation précoce favorise le développement langagier des enfants. En résumé, J. Bruner décrit le passage de la communication préverbale au langage, soulignant le rôle fondamental de l'intentionnalité et des interactions sociales dans ce processus. Il considère « le jeu partagé comme une voie d'accès à la compréhension des structures formelles du langage » (Bruner, 1998, p. 235). De la même manière que J. Piaget mettait au premier plan la fonction symbolique, Bruner accorde au jeu et aux interactions une place centrale dans le développement langagier des enfants. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la présence d'adultes « étrangers » à l'enfant ne constitue pas un frein à ces acquisitions mais a plutôt tendance à les favoriser.

2.2. « Interaction, conversation et acquisition du langage »

E. Veneziano, chercheuse en psycholinguistique, publie en 2000 les conclusions d'une étude menée sur les expériences interactionnelles mère-enfant. Compte-tenu des bénéfices que peut présenter une scolarisation précoce et bienveillante, les résultats de cette recherche (qui a été menée dans la sphère privée) semblent pouvoir s'appliquer dans le cadre scolaire. Finalement, elle recense tous les gestes professionnels qui permettent à l'enseignant de produire un feed back langagier de qualité. E. Veneziano reprend d'abord la notion d'attention conjointe évoquée précédemment avec les travaux de J. Bruner en précisant que la focalisation sur un objet commun en fait ainsi un référentiel (Veneziano, 2000, p. 3). Dès lors, la mère se met à parler de cet objet postulant que l'enfant comprend que ce que dit sa mère porte sur ce référentiel commun. A partir de 1 an, l'enfant et sa mère échangent des regards et ils produisent des pointages et des vocalisations pour attirer l'attention du partenaire (Veneziano, 2000, p. 4). Elle partage l'idée de J. Bruner (1975) et C. Garvey (1974) selon

laquelle dans les interactions mère-enfant, « certaines situations reviennent fréquemment et finissent par constituer des schémas d'action structurés appelés *formats* » (Veneziano, 2000p.4). Cependant, cette chercheuse nous ouvre de nouvelles perspectives : elle conclut que ces situations récurrentes présentent un haut degré de prédictibilité qui soulage l'enfant sur le plan cognitif. Ainsi, il serait plus à même de se concentrer sur ce que dit sa mère en action. L'école maternelle et particulièrement la classe de TPS sont caractérisées par la répétition de rituels au cours desquels l'enseignant, comme la mère, verbalise ses actions et accompagne les productions langagières des enfants en proposant un étayage assez répétitif. Par ailleurs, concernant l'acquisition du lexique, E. Veneziano montre une corrélation entre la fréquence des épisodes d'attention conjointe et la rapidité d'acquisition du lexique (Veneziano, 2000). Plus encore, elle ajoute que vers 18 mois, « l'ajustement de l'attention et des intérêts de l'adulte à ceux de l'enfant semble jouer un rôle dans les premières acquisitions langagières » (Veneziano, 2000, p. 5). Pendant la toute petite enfance, il apparaît donc de manière très claire que l'enseignant doit être en mesure d'observer l'enfant et de l'accompagner vers les activités qui l'intéressent le plus. Si l'on suit cette étude, c'est un étayage individuel régulier et guidé par l'enfant qu'il faut mettre en œuvre. Cette idée chamboule la représentation selon laquelle l'enseignant choisit les activités et qu'il guide l'enfant. Elle remet aussi en cause l'organisation classique en ateliers qui prédomine à l'école maternelle. La pertinence et l'utilisation d'outils professionnels tels que les programmations ou les progressions dans leur forme traditionnelle peuvent être questionnées. E. Veneziano invite l'enseignant à envisager une individualisation plus nette des situations d'apprentissage.

Aussi, E. Veneziano explique que, pendant la première année, c'est la mère qui imite le plus souvent les vocalises de son enfant. Cette dernière instaure ainsi les tours de rôle et porte sur le devant de la scène les productions vocales de son enfant. Petit à petit, l'enfant répond et les premiers tours de parole apparaissent (Veneziano, 2000). Ainsi dès la fin de la première année, « les reprises imitatives de l'enfant peuvent porter sur des bouts d'un énoncé produit précédemment par l'adulte » (Veneziano, 2000, p. 7). Simultanément, la mère adopte un comportement interprétatif et se met à considérer ces productions vocales comme des approximations de mots. L'enseignant de TPS adopte lui aussi ce comportement fréquemment. Ces reprises imitatives sont manifestes en classe de TPS où les enfants répètent les fins de mots, en particulier pendant les comptines et jeux de doigts. Il serait intéressant de savoir si ces conduites apparaissent aussi pendant les jeux symboliques. Après avoir évoqué les conditions favorables aux épisodes d'attention conjointe et leur fréquence, E. Veneziano montre comment une mère fait varier deux comportements interprétatifs. Il arrive qu'elle propose une *expansion* (Cazden, 1971 dans Veneziano, 2000) ou un *recast* (Nelson,

1987 dans Veneziano, 2000) : il s'agit de reprendre la signification supposée de l'énoncé de l'enfant avec une reformulation grammaticale correcte. Elle peut aussi proposer une *focalisation* (Veneziano, 2000) : c'est l'action qui consiste à « isoler certains éléments lexicaux du reste de l'énoncé par une pause ou à produire seulement un mot dans l'énoncé » (Veneziano, 2000, p. 9). Ces conduites d'étayage constituent de véritables gestes professionnels pour les enseignants de maternelle. E. Veneziano présente ensuite les effets de ces interactions sur le langage des enfants : autour de 2 ans, ce sont les énoncés qui ont fait l'objet d'une reprise par la mère qui font le plus souvent l'objet d'une reprise imitative par l'enfant (Veneziano, 2000, p. 9). Ces conduites ont des répercussions sur le développement du lexique : « les enfants qui imitent plus souvent les productions verbales de l'adulte ont un répertoire lexical plus étendu » (Veneziano, 2000, p. 10). Parallèlement, les enfants dont les mères effectuent plus fréquemment des expansions de leurs énoncés sont les plus rapides à acquérir le langage. De plus, ce sont les mots que les enfants n'utilisent pas encore spontanément qu'ils reprennent le plus souvent. Enfin, les mots qui avaient d'abord été produits dans le cadre d'une reprise imitative sont produits ultérieurement de manière spontanée (Veneziano, 2000, p. 10). Cette étude légitime l'intervention de l'enseignant de TPS dans les activités qui attirent l'attention des enfants. Le nouveau programme de l'école maternelle (Bulletin Officiel n°41, 2024) applicable dès la rentrée 2025, accorde aux objectifs lexicaux une place capitale. Les recherches de E. Veneziano s'inscrivent dans l'actualité des problématiques de formation en maternelle en tant qu'elles donnent des indications sur l'enseignement du lexique auprès de très jeunes enfants.

Enfin, E. Veneziano précise que les résultats de ses recherches semblent faire apparaître que même si le Langage Adressé à l'Enfant (L.A.E.) est facilitateur dans le développement langagier de l'enfant, il existe un effet plafond (Veneziano, 2000, p. 14). Autrement dit, « au-delà d'une certaine quantité (qui pourrait être relativement petite) il pourrait ne pas y avoir d'effet supplémentaire ». « Peu de matériel, fourni au bon moment, peut suffire à faire progresser l'enfant. » (Nelson, 1981, 1987 dans Veneziano, 2000). Aussi, les recherches interculturelles permettent d'affirmer que les caractéristiques décrites précédemment et repérées dans le L.A.E. ne font pas partie de toutes les cultures et de tous les milieux sociaux où certains comportements sont rares ou absents (Veneziano, 2000). Nous pouvons donc en conclure qu'il existe des écarts dans la qualité et la quantité des interactions produites par les adultes en direction des enfants dans la sphère privée, ces écarts expliquent peut-être les différences de performances langagières que nous constatons dans les classes. De plus, ces dernières données sont plutôt éclairantes pour les enseignants qui témoignent souvent de leur difficulté à accorder du temps à tous les enfants. Il ne s'agit pas de penser

que peu d'interactions avec les enfants suffisent pour les faire progresser, mais plutôt d'envisager de multiplier les interactions avec les enfants « prioritaires »⁵, c'est-à-dire ceux pour lesquels nous pensons qu'ils ne bénéficient pas quotidiennement de L.A.E. dans la sphère privée. L'effet plafond peut aider les enseignants à accepter l'idée que les enfants les plus performants sur le plan langagier puissent bénéficier de ces interactions moins souvent que les autres enfants. Le travail de cette psycholinguiste constitue une ressource essentielle dans la mise en œuvre de situations langagières en TPS. Retenons en particulier l'importance de suivre l'enfant vers ses centres d'intérêt plutôt que de lui imposer un objet d'attention conjointe. La recherche d'E. Veneziano confirme l'importance fondamentale des interactions avec l'adulte dont la qualité, la diversité et la pertinence priment sur la quantité. Ces éléments peuvent amener les enseignants à opérer des choix qu'ils pourront assumer plus sereinement.

2.3. Spécificités du langage entre 2 et 3 ans

Trois points saillants apparaissent sur le plan du développement langagier entre 2 et 3 ans : l'apparition du « moi » et du « je » dans les énoncés des enfants, l'apparition de la syntaxe et l'explosion lexicale. D'abord, en 1994, M. Brigaudiot, A. Morgenstern et C. Nicolas s'intéressaient à l'émergence des pronoms personnels entre 2 et 3 ans. Elles expliquent : « l'enfant comprendra la relation entre pronoms et tours de parole au moment où il remarquera que, dans le langage adressé à une tierce personne le pronom de deuxième personne réfère à quelqu'un d'autre qu'à lui » (O. Takane dans Brigaudiot et al., 1994, p.4). Cette nécessité de travailler parfois avec plus de deux enfants rend la scolarisation précoce pertinente entre 2 et 3 ans. Les documents d'accompagnement (MENESR, 2015c, p. 6) expliquent que le jeu d'imitation favorise cette acquisition⁶. L'étude d'un groupe d'enfants leur a permis de déterminer qu'il existe quatre types de situation dans lesquelles émergent les pronoms de première personne, elles ne sont pas simultanées et apparaissent les unes après les autres en se chevauchant sans s'annuler. L'article explique que le premier cas de figure dans lequel commencent à apparaître des occurrences de « je » ou de « moi » correspond aux situations d'opposition, de comparaison ou de contraste. L'enfant peut dire « moi » ou « je » lorsqu'il se compare à l'autre dans un contexte d'altérité (Brigaudiot et al., 1994). L'alternance « à toi...à moi » est manifeste au cours d'un jeu d'imitation au cours duquel l'enfant reproduit les attitudes

⁵ Ce terme est emprunté à Mireille Brigaudiot (Brigaudiot, 2022).

⁶ Le nouveau programme (Bulletin Officiel n°41, 2024) de l'école maternelle accorde notamment à l'acquisition des pronoms une place importante.

d'un pair ou d'un adulte : proposer une verbalisation de ce type aux enfants est donc pertinente. Cette recherche montre ensuite que des occurrences de « moi » ou de « je » apparaissent lorsque l'enfant exprime un projet ou une volonté. Les routines, les rituels ou les jeux qui procurent du plaisir aux enfants favorisent ces demandes de répétitions dont les premières occurrences sont le plus souvent « encore/ veux encore ... ». Dans cette situation, « veux » vaut déjà « je » puisque l'enfant adopte une posture d'énonciateur (Brigaudiot et al., 1994). Les jeux symboliques procurent un plaisir jubilatoire aux enfants, ce sont des espaces propices à des demandes de répétition. Petit à petit, et c'est le troisième type de situation, les enfants commencent à être capables d'exprimer une sensation, un sentiment ou un jugement (« je suis sale », « j'ai faim »), ces énoncés sont plus tardifs (Brigaudiot et al., 1994). Enfin, la quatrième situation correspond aux énoncés les plus complexes : il s'agit des commentaires d'actions ou de récits conversationnels dans lesquels l'enfant énonce ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il vient de faire. Selon les chercheuses, à partir du moment où les enfants ne parlent plus seulement que du ici et maintenant, c'est qu'ils ont accès une fonction encore plus symbolique du langage. C'est ici l'utilisation la plus aboutie du « je », c'est la manifestation que l'acquisition est achevée (Brigaudiot et al., 1994). En situation de jeux symboliques, l'enseignant peut mener une observation fine pour repérer si des occurrences de « je » ou de « moi » émergent et de quelle nature elles sont. Si ce n'est pas le cas, il peut imiter l'enfant et proposer une verbalisation à la première puis à la deuxième personne. En prenant appui sur ces éléments théoriques, la formation des enseignants peut commencer à investir les jeux symboliques comme un terrain propice à l'émergence du « moi » et « je », et ce, tant du côté de l'observation que de celui de l'étayage proposé.

Ensuite, au début de son ouvrage *Langage et école maternelle* (2022) à destination des enseignants de maternelle, M. Brigaudiot, nous donne des repères sur le développement langagier de l'enfant. Les premières traces de syntaxe apparaissent juste après les premières combinaisons de mots. À 22 mois, émergent les occurrences « non gros » pour dire que ce n'est pas gros et « non doudou » pour dire qu'il ne s'agit pas du doudou. Cette forme non-conventionnelle de syntaxe permet d'exprimer la non-appartenance à une catégorie. À 24 mois, lors de la mobilisation de souvenirs, apparaît la première forme de « combinaison syntaxique : c'est le fait d'associer deux éléments mots, isolés dans ce que l'enfant a entendu puis associés » (Brigaudiot, 2022, p. 15). À 25 mois, la syntaxe est déjà presque maîtrisée dans ce commentaire : « a toto est la même / pas à nous ». Selon elle, la syntaxe se construit « en picorant dans les énoncés des adultes et non en apprenant des structures de phrases » (Brigaudiot, 2022, p. 141). Elle alerte sur le fait que le français oral standardisé vit, évolue et ne correspond pas à la syntaxe qui caractérise l'écrit (double négation, syntaxe sujet-verbe-

complément). À la question « Comment aider les enfants dans leur acquisition syntaxique et grammaticale de la langue française ? », elle propose trois conseils qui s'appliquent tout au long de l'école maternelle, : le premier consiste à reformuler les essais des enfants en utilisant un oral standard (« qui est ce qui » plutôt que « c'est qui qui »), le deuxième consiste à dire de l'écrit régulièrement en lisant une histoire par jour [...] et en écrivant devant les enfants » afin qu'ils comprennent qu'on n'écrit pas comme on parle. Ces activités leur permettent de connaître et de comprendre des formes plus élaborées du langage. En guise de troisième conseil, elle nous invite à assister à des temps de discussions entre enfants et d'intervenir pour reformuler (Brigaudiot, 2022, p. 141). Le premier et le troisième conseil sont tout à fait adaptés à un étayage langagier pendant un jeu symbolique, ils font consensus avec les conduites d'étayage proposées par E. Veneziano dans la partie précédente. M. Brigaudiot explique que ces reformulations sont bénéfiques aussi bien pour le développement syntaxique de l'enfant que pour le développement du lexique.

Enfin, l'explosion lexicale et la catégorisation constituent une caractéristique du développement langagier entre 2 et 3 ans. Entre 18 et 24 mois, l'enfant dispose d'un stock lexical de 50 mots environ. « À partir de 2 ans, le nombre de mots utilisés croit très rapidement, atteignant 100 à 200 mots autour de 24 à 30 mois. (...) Cette explosion lexicale correspond à une production moyenne de deux mots nouveaux par jour ». (Blaye & Lemaire, 2007, p.43). Par ailleurs, l'explosion lexicale est liée aux capacités de l'enfant à créer des catégories sémantiques « qui se [font] sur la base d'une représentation mentale » (Blaye & Lemaire, 2007, p. 19). Dans l'ouvrage de didactique précédemment cité, M. Brigaudiot présente aux enseignants la façon dont les enfants construisent une catégorie et acquièrent du lexique (Brigaudiot, 2022, p. 110). Elle explique qu'ils construisent ces notions à partir des éléments qu'ils ont mémorisés simultanément : dans les scènes de la vie, à partir de caractéristiques d'objets perçus visuellement, à partir du langage qui leur a été adressé à cette occasion et des émotions alors ressenties. Là encore, les travaux de E. Veneziano entrent en résonance avec ceux de M. Brigaudiot. Donc, il est aisé de penser que, s'il existe de nombreuses situations pédagogiques propices au développement du lexique, les jeux symboliques (qui reprennent les scènes du quotidien) en font partie. Les recherches en linguistique et en sciences du langage nous apportent des informations essentielles sur la façon dont les enfants de 2 ans apprennent à parler et sur les conditions dans lesquelles leur langage se développe. Retenons tout particulièrement l'importance des interactions décrites par J. Bruner (1998), E. Veneziano (2000) et M. Brigaudiot (2022) : leur fréquence et la qualité des reprises interprétatives sont déterminantes pour favoriser les reprises imitatives indispensables à l'acquisition du langage du jeune enfant. Les conditions de ces interactions sont désormais plus précises : l'étayage

produit par un autre adulte que la mère ne constitue pas un frein mais constitue plutôt une condition favorable (Bruner, 1998). Il est recommandé de suivre le très jeune enfant vers ses centres d'intérêt et de lui proposer des reformulations ou des focalisations pour que les reprises imitatives soient les plus profitables et les plus efficaces (Veneziano, 2000). À l'école, la relation duelle est donc à privilégier avec les élèves les plus fragiles en particulier pour développer la syntaxe et le lexique de l'enfant (Veneziano, 2000). Pour accompagner l'apparition du « je », il est recommandé de multiplier les situations de jeu d'imitation (MENESR, 2015c). Ces bases théoriques sur l'acquisition du langage guident l'observation de l'enseignant et lui permettent d'intervenir au plus près des besoins de l'enfant en lui adressant un feed-back de qualité dans les meilleures conditions. Si ces recherches sur le langage ne portent pas directement sur les jeux symboliques, nous remarquons malgré tout qu'elles convergent souvent vers cette thématique et que des liens commencent à apparaître entre langage et activités ou jeux symboliques. Nous pouvons désormais affirmer que les jeux symboliques sont une modalité d'apprentissage à favoriser pour accompagner le développement langagier des enfants⁷. Cette didactique du langage peut être déployée dans les jeux d'imitation. Enfin, en fonction des cultures et des milieux, les enfants ne bénéficient pas tous de LAE dans leur sphère familiale (Veneziano, 2000). La scolarisation précoce en Éducation Prioritaire pourrait-elle permettre de réduire ces inégalités ?

3. La scolarisation précoce

Définir le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit cette recherche nous amène à en préciser à la fois les enjeux de réussite scolaire visés par les dispositifs TPS et les objectifs d'apprentissage décrits par le Programme de l'Éducation Nationale et les documents d'accompagnement. Pour autant, la scolarisation précoce fait débat : il est utile d'examiner les arguments de ceux qui la considèrent comme « une fausse bonne idée » pour mesurer les risques qu'elle pourrait présenter.

3.1. Les enjeux de réussite scolaire

Dans le Bulletin Officiel n°3 du 15 janvier 2013, le gouvernement propose un dispositif d'accueil spécifique pour les enfants de 2 ans issus de « familles éloignées de la culture scolaire » vivant « dans un environnement social défavorisé ». Le gouvernement affirme

⁷ L'introduction du Programme 2021 (Bulletin Officiel n°25, 2021) propose quatre modalités d'apprentissage dont la première est « Apprendre en jouant ».

l'enjeu de la scolarisation précoce : « il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser sa réussite scolaire ». C'est donc bien un dispositif préventif qui est mis en œuvre en Éducation Prioritaire Renforcé. Dans la Loi d'Orientation de 2013 (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République, 2013) les fondements de la scolarisation précoce apparaissent puisque le projet de Loi du 23 janvier 2023 affirme sa volonté de destiner « 14 000 postes à l'accueil des enfants de moins de trois ans ». Le texte définitif⁸ précise (article 8) les conditions dans lesquelles l'enfant est accueilli mais aussi les enjeux pour son développement global « moteur, sensoriel, cognitif ». Il réaffirme l'importance d'un dialogue avec les parents. L'ambition de réussite scolaire pour ces enfants est très claire.

3.2. Les objectifs d'apprentissage de la TPS

S'agissant des contenus d'enseignement, la loi d'Orientation (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République, 2013) précise que la scolarisation précoce favorise l'éveil de la personnalité, le développement de l'estime de soi et l'épanouissement affectif de l'enfant. Elle stimule aussi l'enfant sur le plan sensoriel, moteur, cognitif et social en veillant à développer plaisir et envie d'apprendre. Dans le document d'accompagnement intitulé *La scolarisation des moins de 3 ans, Introduction générale* (MENESR, 2015b), le législateur précise qu'il vise deux objectifs prioritaires : la socialisation de l'enfant et la construction de compétences langagières. C'est au développement des compétences langagières que cette recherche sur la mise en œuvre des jeux symboliques s'intéresse même si l'objectif de socialisation est significatif dans les espaces de jeux. La Loi d'Orientation est un texte profondément humaniste dont la philosophie est centrée sur l'égalité des chances et la réussite de tous. La Refondation de l'École pose un nouveau paradigme : ce n'est plus l'enfant qui s'adapte à l'École mais bien l'École qui s'adapte à chaque enfant et qui favorise son épanouissement. Pour relever le défi que portent ces enjeux, la formation des enseignants constitue le principal levier.

3.3. La scolarisation trop précoce controversée

La question de la scolarisation précoce revient de manière récurrente dans l'actualité mais elle a évolué. En 2009, dans un article intitulé *La scolarisation trop précoce des enfants qui vont bien (au regard de la scolarisation trop tardive des enfants qui vont mal)* (Golse, 2009),

⁸ Voté à l'Assemblée Nationale le 25 juin 2013

le pédopsychiatre B. Golse présentait les arguments de A. Bentolila (linguiste) qui comme lui, s'opposait à la scolarisation à 2 ans en tant qu'elle « néglige les besoins fondamentaux du développement précoce ». Selon eux, à l'école maternelle, les conditions d'accueil sont inadaptées pour des « bébés ». B. Golse rajoutait qu'« à 2 ans, la plupart des enfants ont besoin d'autre chose que l'école » (Golse, 2009, p. 93). Les auteurs considéraient que « les risques d'inhibition et de passivation » provoqués par une scolarisation prématurée étaient importants. Ce serait seulement après « le fameux passage du « moi » au « je » » et après « la crise des 2 ans et demi » que l'enfant serait prêt pour la scolarisation (Golse, 2009, p. 89). Cependant, B. Golse mesurait les enjeux socio-culturels que comportait le débat sur la scolarisation précoce, en particulier autour du travail des femmes. En 2009, il souhaitait que la société puisse « offrir aux plus jeunes des lieux d'accueil de qualité ». Comme dans les recherches présentées précédemment, il pensait que le jeune enfant peut bénéficier d'un accompagnement en dehors de son environnement familial. Enfin, il écrivait qu'en zone d'éducation prioritaire, la scolarisation précoce représente « peut-être, la moins mauvaise des solutions actuelles. Le nier serait sans doute irresponsable. » (Golse, 2009). Les recommandations que nous apportent cette recherche sont de deux ordres. D'une part, elle nous encourage à accorder le temps nécessaire à la maturation psychique des enfants de 2 ans, autrement dit, les laisser être des bébés, des expérimentateurs tant qu'ils en ont besoin. D'autre part, elle propose un taux d'encadrement proche de celui de la crèche qui garantit une véritable qualité d'accueil. L'enseignement en TPS nous situe en amont de la scolarité obligatoire et nous oblige à prendre en compte simultanément les besoins développementaux des très jeunes enfants, leur contexte de vie et les enjeux et objectifs fixés par le MENESR. Ce sont des objectifs d'apprentissage du côté de l'exploration, de la socialisation et du développement langagier qui sont fixés pour les classes de TPS. La recherche de B. Golse fait apparaître que désormais les moyens humains qui sont déployés sont appropriés⁹. Actuellement, l'accueil des enfants de TPS en REP + nous met face à une autre réalité : ils sont souvent en situation de plurilinguisme¹⁰. Un taux d'encadrement élevé et des activités adaptées aux TPS peuvent créer les conditions d'un accueil de qualité et d'une prise en charge efficace pour réduire les écarts et garantir la réussite de tous. De plus, de cet article, émerge la nécessité d'adapter son enseignement au rythme et au développement de l'enfant et non

⁹ Du moins dans la ville de Saint-Etienne.

¹⁰ A titre d'exemple, dans ma classe cette année, le français est la langue maternelle de deux enfants sur dix-neuf. Quinze grandissent dans une famille bilingue ou trilingue parmi lesquelles figure le français. Enfin, deux enfants sont issus de familles dans lesquelles la langue française n'est ni parlée, ni comprise.

d'imposer un rythme d'apprentissage et des activités aux jeunes enfants. Les espaces de jeu d'imitation, très fréquentés, constituent donc vraisemblablement un levier propice à la réduction des écarts. À la lecture de l'ensemble de ces travaux de recherche sur le développement de l'enfant ainsi que sur les objectifs de la scolarisation précoce, la mise en œuvre des jeux symboliques en TPS s'impose de plus en plus comme une évidence.

4. Le jeu symbolique : une activité passerelle entre pratiques langagières privées et scolaires

Enfin, c'est un état de l'art sur le jeu symbolique qu'il faut dresser. L'étude des caractéristiques de l'activité de jeu se précisera ensuite pour nous guider vers une définition plus précise du jeu symbolique. Une analyse des documents d'accompagnement spécifiques (MENESR, 2015c) et des modalités de mise en œuvre qui y sont recommandées permettra de définir le cadre institutionnel dans lequel ces activités peuvent se déployer avec des enfants de TPS. Les travaux de recherche universitaire sur les jeux symboliques permettront enfin de porter un regard plus juste sur ces activités d'enfants. Si les activités qui sont menées par les enfants aux jeux symboliques permettent de développer des apprentissages de manière efficace et durable et ainsi d'atteindre les objectifs fixés par la mission d'enseignement en TPS, nous pourrons alors considérer les jeux symboliques non plus seulement comme des espaces de la classe ou comme une modalité d'apprentissage, mais dès lors comme un objet d'apprentissage et d'enseignement dans lequel il convient de définir le rôle de l'enseignant.

4.1. Du « je(u) » au « jeu symbolique »

Les définitions de J. Piaget et de D. Winnicott sur le jeu sont incontournables et complémentaires, représentant chacune une avancée majeure sur le plan épistémologique. Si J. Piaget met l'accent sur les aspects cognitifs et éducatifs du jeu, D. Winnicott explore davantage les dimensions émotionnelles et thérapeutiques de cette activité. La ressource *Jouer et apprendre, cadrage général* (MENESR, 2015a) fournit de très nombreuses indications sur les caractéristiques du jeu puis sur les spécificités du jeu symbolique. Elle nous renseigne aussi sur la mise en œuvre de ses activités de jeu en fonction de l'âge des enfants. Selon J. Piaget, les premiers jeux se définissent par leur caractère répétitif, autotélique et jubilatoire. Ils exercent une influence sur le développement de l'enfant et sont évolutifs. (Piaget, 1976). Pour D. Winnicott, le jeu est un acte créatif, spontané et universel qui est aussi « au cœur de la constitution de la personnalité » (Bailly, 2001, p. 45). Ces deux définitions mettent en évidence l'importance du jeu dans la construction de l'individu et son développement. La définition proposée par le MEN en 2015 insiste aussi sur la dimension plaisante et jubilatoire

de l'activité. Le Ministère définit, par ailleurs, le jeu comme une activité choisie par l'enfant et dans laquelle il « décide librement de ses modalités d'action » (MENESR, 2015a, p. 4-5). Les types de jeux sont énumérés (jeux à règles, jeux de construction, jeux symboliques, jeux d'exploration) et leur temps de pratique en fonction de l'âge sont présentés sous la forme d'un graphique (Annexe 1.2.). Le jeu symbolique occupe une part importante du temps de jeu de l'enfant tout au long de son parcours à l'école maternelle.

J. Piaget définit les jeux symboliques qui n'apparaissent qu'au cours de la deuxième année de l'enfant de la manière suivante : « le symbole implique la représentation d'un objet absent, puisqu'il est comparaison entre un élément donné et un élément imaginé, et une représentation fictive puisque cette comparaison consiste en une assimilation déformante » (Piaget, 1976, p.118). Voici désormais la définition que je garderai dans le cadre de cette recherche :

Il est appelé jeu d'imitation, de « faire semblant », « de fiction », de « faire comme si » ... La fonction symbolique traduit la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles (cachées, hors de portée visuelle, vécues auparavant), au moyen de symboles ou de signes (MENESR, 2015c).

Le texte de cadrage (MENESR, 2015a) précise que le terme « jeux symboliques » englobe celui de jeu d'imitation (imitation immédiate), de jeu de « faire semblant » (où l'imitation est différée), de jeux de rôles et enfin de jeux de mise en scène qui sont autant de déclinaisons successives de ce type de jeu qui évolue au fil du temps vers des formes de plus en plus longues élaborées et sociales (MENESR, 2015a, p. 16). C'est parce que l'enfant imite des actions quotidiennes que les activités de jeux symboliques sont d'abord appelées « jeux d'imitation », i.e : des activités passerelles entre la maison et l'école. Quelques précisions importantes concernant le jeu symbolique entre 2 et 3 ans méritent d'être ajoutées. Ce texte précise que la période de jeux d'imitation solitaires est souvent accompagnée d'un monologue. De plus, les enseignants sont invités à proposer du matériel en double exemplaire pour satisfaire le besoin d'imitation qui fait naître un dialogue comportemental. « Les premiers jeux d'imitation aident l'enfant à se différencier de « l'autre » et l'amènent progressivement à dire « je » (MENESR, 2015c, p. 6). Le document explique que dès que l'enfant a accès au langage parlé, « c'est le passage au jeu de faire semblant » (MENESR, 2015a, p. 20). Ainsi, petit à petit, au contact de ses pairs, l'enfant devient plus créatif, il n'est plus seulement dans la reproduction de gestes et de comportements, il commence à inventer des scénarios. Ce sont

les interactions qui permettent de faire murir le jeu de l'enfant. Vers 3 ou 4 ans, les enfants sont capables de commencer à inventer des histoires.

Ainsi, nous pouvons constater qu'il existe deux niveaux d'imitation qui se superposent : le premier niveau est individuel et témoigne de l'accès à la fonction symbolique (faire semblant de manger), le deuxième niveau contient une dimension plus sociale puisqu'il consiste à reproduire le comportement d'un pair (imiter un pair qui fait semblant de manger). Ce deuxième niveau d'imitation favorise l'émergence du « je » et conduit l'enfant vers un jeu symbolique plus élaboré. Enfin, le législateur encourage les enseignants à aménager des espaces de jeux symboliques pour la richesse des situations d'apprentissage qui s'y développent : les fonctions exécutives et mentales sont mobilisées, les compétences motrices, cognitives, sociales y sont travaillées. « Le langage joue un rôle central dans son appropriation de l'univers symbolique, et favorise le développement de la « théorie de l'esprit » (MENESR, 2015c, p. 6). Ces activités stimulent donc énormément les enfants sur le plan cognitif. La question que l'on peut alors se poser est la suivante : comment l'enseignant de TPS peut-il investir ces activités de jeu spontané qui doivent rester à l'initiative des enfants eux-mêmes ?

La place de l'enseignant dans la mise en œuvre des jeux symboliques est délicate. Dans les textes institutionnels de 2015 l'enseignant est décrit comme celui qui programme, qui aménage et qui fait évoluer les espaces de jeux de la classe. Mais en dehors de la sphère privée où un enfant peut interagir avec son parent pendant un épisode de jeu, l'intervention d'un adulte dans le jeu symbolique d'un enfant est controversée. En effet, les ludothécaires et les pédagogues de l'éducation populaire (Dor, 2017) adoptent une position très claire : ils défendent le jeu libre et spontané sans attente de résultat à tous les âges et sans aucune intervention possible de l'adulte. Les textes de cadrage et les documents d'accompagnement n'adoptent pas le même point de vue : ils déterminent les conditions dans lesquelles les jeux symboliques doivent avoir lieu à l'école maternelle¹¹. Le MEN précise par ailleurs que « jusqu'à 5 ans, l'école maternelle doit favoriser le jeu libre et le jeu structuré de niveau 1 (appelé S1) » (2015, p.12). L'enseignant y tient principalement un rôle d'observateur : « L'observation des interactions avec l'environnement social et matériel [des enfants] constitue un excellent procédé d'évaluation ». Le schéma présenté en Annexe 1.1. résume les actions de l'enfant et

¹¹ *En raison de son implication dans le développement de l'enfant et des modalités requises pour qu'il puisse opérer, l'utilisation du jeu symbolique à des fins d'enseignement explicite n'est pas recommandée avant l'âge de 5 ans. Auparavant, le jeu libre est prioritaire. Il est ponctué de jeu structuré.* (MENESR, 2015a, p. 13).

les postures de l'enseignant. Plus loin, on peut lire : « dans le jeu libre, l'enfant choisit son jeu et comment il y joue. Dans le jeu structuré, l'enfant adhère, suite au processus de dévolution conduit par l'enseignant » (MENESR, 2015a, p. 12).

En résumé, le jeu d'imitation est la première étape de la pratique du jeu symbolique qui évolue au fil des années. L'enfant imite des scènes du quotidien mais il imite aussi ses pairs et ainsi accède progressivement à une forme de jeu plus élaborée : le jeu de « faire semblant ». Ce jeu doit rester libre ou très peu guidé. Le rôle de l'enseignant consiste à aménager l'espace de jeu, à observer pour évaluer, à accompagner ponctuellement le jeu libre par le geste ou la parole mais aussi à jouer ponctuellement pour susciter l'imitation sans rien demander aux enfants. Il peut aussi initier un nouveau jeu (en faisant vivre la mascotte par exemple) qui sera ensuite proposé en autonomie. Les textes institutionnels tiennent compte de l'avancée des recherches sur le développement de l'enfant puisqu'ils encouragent le jeu libre et spontané tout en incitant l'enseignant à observer et à accompagner ces jeux. Cette posture nécessite une grande professionnalité que le MEN propose de construire en mettant à disposition des enseignants quelques ressources formatives précises pour les guider dans la pratique et l'observation de ces jeux. Néanmoins, l'explicitation des gestes de métier et des choix qu'opère l'enseignant laisse penser qu'une formation aux jeux symboliques est nécessaire. Dans ce document, les jeux symboliques sont d'ores et déjà considérés comme un objet didactique.

4.2. Jeux symboliques et langage

Que nous apprennent les recherches qui portent spécifiquement sur les jeux d'imitation et le langage ? « Les enfants les plus performants en langage jouent aux jeux symboliques les plus avancés » remarque M. Brigaudiot (2024). E. Veneziano (2002) et P. L. Harris (Harris & Torracinta, 2007) ; comme J. Piaget avant eux, associent langage et jeu de fiction car ce sont « deux manifestations d'une capacité sémiotique plus générale » (Veneziano, 2002). Ils font tous un constat étonnant : il existe une concomitance entre émergence du langage et émergence des premiers jeux symboliques. Cela signifie-t-il qu'une progression dans la maturité du jeu symbolique de l'enfant entraîne une progression sur le plan langagier ? Selon ces chercheurs, les capacités cognitives et langagières d'un enfant sont perceptibles en observant et en analysant son jeu symbolique. Ces travaux nous fournissent des points de repères et des connaissances sur l'évolution et les caractéristiques d'un jeu symbolique. Nous obtenons ainsi des informations précises sur les gestes de l'enseignant en posture

d'observation, d'évaluation et d'intervention. C'est véritablement une didactique des jeux symboliques qui apparaît désormais.

Dans son article de 2002 qui s'intéresse aux *Relations entre jeu de fiction et langage avant 3 ans*, E. Veneziano nous indique comment décrypter un jeu symbolique et comment le faire évoluer. Elle s'attarde pour commencer sur l'évolution des actions de l'enfant pendant un jeu de fiction : « les activités propres qui portent sur les enfants eux-mêmes (faire semblant de manger) se tournent progressivement vers un personnage (une poupée) ». Elle montre qu'ensuite c'est le scénario de l'enfant qui s'étoffe petit à petit : il ne s'agit plus seulement de porter « une cuillère vide à la bouche d'une poupée, cette action évolue pour être précédée par le fait de faire semblant de remuer » (Veneziano, 2002). E. Veneziano poursuit en proposant des pistes d'intervention pour l'enseignant. Plusieurs facteurs peuvent avoir une influence sur l'apparition, la nature et la complexité du jeu de l'enfant : outre le type d'activité (la dinette est plus souvent investie que d'autres espaces), « la présence d'un adulte et son degré de participation au jeu de l'enfant (...) donnent lieu à un jeu plus long et plus élaboré ». Elle rajoute que « le jeu de fiction de l'enfant est plus complexe après la présentation d'un modèle qu'en condition de jeu spontané » (Veneziano, 2002, p. 244). Par exemple, « les premières utilisations d'objets substitués (utiliser un bâtonnet comme une cuillère) sont observées systématiquement plus tôt après présentation d'un modèle, ou sur sollicitation verbale que pendant l'activité spontanée de l'enfant » (Veneziano, 2002, p. 245). E. Veneziano nous propose ici des pistes d'interventions brèves, pertinentes et efficaces pour les enseignants. Plus encore, elle affirme que « le jeu de fiction est le comportement qui prédit le mieux la production langagière de l'enfant » (Veneziano, 2002, p. 244). Elle nous fournit ensuite quelques repères : lorsque l'enfant ne dispose que de quelques mots, il peut produire des activités de fiction simples sur lui-même. « Une première augmentation significative de mots dans le répertoire de l'enfant » prouve qu'il est en mesure de « mener des activités spontanées sur autrui et d'utiliser des objets substitués ». Plus encore, « les premières combinaisons de mots sont observées après que l'enfant commence à combiner des activités dans le jeu » (Veneziano, 2002, p. 244). Ces précieux éléments d'observation méritent d'être transmis aux enseignants. À mesure que l'enfant grandit et que son langage se développe, les mimiques et les gestes s'effacent jusqu'à ce que « le jeu soit presque exclusivement porté par le langage ». E. Veneziano étudie alors les contributions du langage au jeu de fiction. Elle insiste sur le fait que les verbalisations de l'enfant transforment la signification de ses actions. Elle propose alors une grille d'analyse centrée sur le contenu sémantique des paroles de l'enfant et/ou sur le moment de l'énonciation. Le langage de l'enfant apporte une signification à son jeu de fiction. Selon elle, l'adulte entretient la signification symbolique que l'enfant a

choisi d'attribuer à l'objet en entrant dans son jeu et en faisant semblant, par exemple, de déguster la part de gâteau imaginaire que l'enfant lui tend (Veneziano, 2002, p. 245). Elle oppose alors l'exemple de l'enfant qui prend le sèche-cheveux jouet en disant « je te sèche » avec l'exemple d'un enfant qui, dans la même situation énonce « pa pa pa » faisant semblant de tirer avec un pistolet. Elle distingue grâce à cet exemple un énoncé descriptif d'un énoncé informatif. C'est la succession de ce type de verbalisations qui crée des liens et qui fait progresser le jeu de fiction. En ce sens, la présence de la mère est stimulante car elle entretient et relance le jeu¹². Parfois le langage de l'enfant précède l'action fonctionnant comme une planification ou comme l'annonce d'une intention. Analyser le contenu des énoncés des enfants et le moment auquel ils les prononcent sont des observables très intéressants pour les enseignants. Ainsi, E. Veneziano remarque que le langage peut constituer le seul moyen d'apporter des clarifications au jeu de fiction. Ces clarifications sont produites par l'enfant et, de temps en temps, dirigées vers un spectateur, l'invitant ainsi en quelque sorte à intervenir. Les théories de l'esprit sont déjà en action lorsqu'un enfant « choisit de verbaliser une signification symbolique et subjective difficile à comprendre par une tierce personne » (Veneziano, 2002, p. 247). L'analyse de ce que le langage des enfants donne à voir est importante. L'enfant propose d'abord des énoncés « descriptifs » qui accompagnent son action. Ensuite, apparaissent des énoncés « informatifs » qui, petit à petit, finissent par être prédominants dans les productions des enfants¹³. Ces énoncés « informatifs » ne sont pas visibles dans le jeu : c'est par exemple la signification symbolique attribuée à un objet (« bain » pour une boîte en plastique), l'explication des états mentaux des personnages (« pleure »), l'apparition d'objets ou de propriétés non visibles (« goutte » pour représenter un nez qui coule ou « chaud ») ou encore la création de liens de causalité (« soif », « boit ») (Veneziano, 2002, p. 248). Si l'enfant donne accès à un spectateur à une signification symbolique et subjective qu'il sait difficilement accessible à une tierce personne, c'est que l'élaboration d'une première théorie de l'esprit est déjà en action. Le langage devient alors « un révélateur d'une certaine compréhension » du mental d'autrui. Tous les éléments décrits par E. Veneziano outillent les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation positive pendant les jeux symboliques en tant qu'elle permet une observation théorisée et un étayage ajusté au niveau de chaque enfant. Les jeux symboliques constituent un espace et une modalité propice au développement du

¹² À côté d'un enfant qui joue à mettre de l'eau dans une assiette, la mère dit « c'est chaud », puis « ça brûle », l'enfant souffle sur l'assiette. (Veneziano, 2002, p. 246)

¹³ Selon E. Veneziano, c'est aussi la période à laquelle l'enfant commence à être capable de faire référence au passé et à adopter des conduites langagières justificatives (Veneziano, 2002, p. 255)

langage. Nous complétons à présent notre état des connaissances avec ce nouveau paradigme : un enseignant peut accompagner la maturité d'un jeu symbolique d'un enfant pour guider son développement cognitif et langagier.

P. L. Harris consacre un chapitre de *L'imagination chez l'enfant* au jeu symbolique. Il y présente toute la complexité cognitive contenue dans un jeu de fiction grâce à un épisode de jeu proposé à un enfant de 2 ans intitulé *Teddy se mouille*¹⁴. À partir de là, P. L. Harris élabore un modèle des 4 aspects qui caractérisent les jeux de faire semblant et qui peuvent, malgré leur difficulté, être parfaitement maîtrisés par un enfant de 2 ans. Le premier aspect concerne les stipulations imaginaires : par une simple stipulation ou grâce à un geste ou une action, chaque partenaire peut faire surgir ou apparaître des entités imaginaires (c'est l'existence prétendue du robinet par exemple dans cet épisode). Les enfants acceptent ces stipulations imaginaires et y proposent des réponses adaptées. Ils les gardent à l'esprit (ils encodent la stipulation) pendant toute la durée de l'épisode. Ces stipulations sont fertiles et productives (Harris & Torracinta, 2007). L'enseignant peut observer s'il en existe, en produire lui-même ou essayer d'analyser l'encodage de ces stipulations. Le deuxième aspect s'intéresse aux rapports de cause à effet : une fois ces entités imaginaires créées, elles ont des pouvoirs causals équivalents à ceux des objets qu'elles représentent (de l'eau peut donc couler d'un robinet imaginaire). Les enfants sont amenés à mettre de côté ce qu'ils peuvent voir objectivement et à imaginer l'effet produit dans le jeu (Harris & Torracinta, 2007). L'enseignant vérifie la compréhension de la causalité, il la verbalise en proposant un énoncé avec « parce que », il peut aussi proposer du matériel stimulant¹⁵. Il intitule le troisième aspect la suspension de la réalité objective : dès lors que les partenaires sont engagés dans un jeu de faire semblant, ils peuvent sans aucun avertissement suspendre la vérité objective en faveur de la vérité du jeu (il est donc correct d'annoncer que Teddy est « mouillé » alors qu'il est objectivement sec). La conséquence imaginaire est alors à son tour encodée pour être gardée en mémoire (à partir de maintenant, la baignoire est remplie) (Harris & Torracinta, 2007). L'enseignant est attentif aux conséquences imaginaires des actions des enfants, s'il ne les voit pas apparaître, il peut les verbaliser et les jouer pour stimuler l'enfant. Enfin, le quatrième

¹⁴ Après avoir fait le geste de tourner quelque chose sur le petit côté d'une boîte de chaussures, on assoit Teddy, un ours en peluche, dans cette boîte. On demande ensuite à l'enfant : « où est le savon ? » puis on prend une brique et l'on frotte le dos de Teddy avec celle-ci. L'enfant de 2 ans poursuit le jeu en soulevant Teddy hors de la boîte et en annonçant que celui-ci est « tout mouillé » puis il le sèche avec une feuille de papier (Harris & Torracinta, 2007, p.21)

¹⁵ Par exemple des objets en lien avec des pouvoirs causals : un robinet, une éponge, une serpillère, une serviette, un four, une manique ...

aspect concerne la chaîne séquentielle et causale. Un épisode imaginaire a une structure séquentielle qui ressemble à une narration (ouvrir le robinet imaginaire permet de remplir la baignoire -> donc si Teddy est assis dans cette baignoire, il va se mouiller et si on le frotte avec une serviette -> il va être séché). Les enfants de 2 ans, grâce aux processus d'encodage précédents, sont en mesure d'imaginer une chaîne de transformations et d'en décrire les conséquences (Harris & Torracinta, 2007). L'enseignant observe la compréhension de cet aspect, il peut verbaliser ou jouer un mini scénario devant les enfants et vérifier s'il est imité avec toutes les étapes. Ainsi, les connaissances apportées par P. L. Harris enrichissent encore la capacité d'analyse et d'intervention de l'enseignant élargissant encore l'éventail de gestes professionnels propres à cette didactique des jeux symboliques. P. L. Harris a constaté des variations de performance entre enfants : il fait l'hypothèse qu'« ils diffèrent dans leur capacité à pénétrer dans un monde imaginaire et à en concevoir le déroulement séquentiel ». « Ces différences restent stables au fil des années, elles ne sont pas sans conséquence pour le développement cognitif ultérieur de l'enfant » (Harris & Torracinta, 2007, p. 33). Il perçoit dans les épisodes relevant d'un jeu de fiction les mêmes compétences que celles dont font usage des lecteurs de fiction (Harris & Torracinta, 2007, p. 39). Effectivement, à la lecture de ces éléments, nous construisons nous aussi des liens avec toutes les activités de compréhension qui seront à l'œuvre en littérature de jeunesse et en résolution de problèmes : encodage d'informations, construction d'images mentales, traitement des informations, compréhension des éléments implicites, compréhension globale d'une chaîne séquentielle et causale... Pour lui, « les enfants peuvent facilement être incités par un partenaire à participer à un épisode de faire semblant » (Harris & Torracinta, 2007, p. 33). Autrement dit, des écarts de performance entre les enfants sont manifestes, dès le plus jeune âge, mais l'intervention d'un enseignant peut permettre d'éviter que ces écarts ne s'aggravent.

En résumé, les activités cognitives des enfants (en réception et en production) aux jeux symboliques sont complexes et elles sont aussi complexes à analyser. Ces activités cognitives font nettement écho aux compétences spécifiques qui seront mobilisées ultérieurement dans les activités cognitives de haut niveau qui génèrent le plus de difficulté scolaire. Ainsi, les travaux de recherche font consensus : les compétences langagières mais aussi les capacités cognitives liées aux théories de l'esprit du jeune enfant sont déjà sollicitées et exercées en situation de jeux symboliques dès le plus jeune âge. Les interventions de l'enseignant dans le jeu symbolique de l'enfant peuvent permettre de proposer un étayage langagier mais aussi de relancer son jeu pour l'aider à le complexifier, favorisant ainsi son développement langagier et cognitif. Nous disposons désormais d'appuis théoriques forts pour guider l'observation de l'enseignant et son choix d'intervention auprès de l'enfant. Finalement, c'est une véritable

didactique des jeux symboliques qui surgit ici, elle englobe une partie de la didactique du langage. Si les variations de performance cognitive et langagière des enfants peuvent être réduites par l'intervention de l'enseignant dans le jeu symbolique du tout petit, cela signifie que l'enjeu de réussite scolaire que portent les dispositifs TPS peut être atteint de cette manière. La mise en œuvre des jeux symboliques constitue un puissant levier de réussite scolaire que la formation des enseignants de TPS peut accompagner.

Finalement, un enseignant qui effectue des gestes professionnels d'une telle précision avec une si grande expertise ne « joue » pas à la dinette. Il « enseigne par le jeu symbolique ». Dès lors, notre question de recherche se précise et une problématique apparaît : **Comment la formation des enseignants de TPS pourrait-elle accompagner la mise en œuvre de cette didactique des jeux symboliques pour favoriser la réussite scolaire des enfants ?** Pour commencer, la première hypothèse de recherche qui se dessine est plutôt de nature exploratoire, elle sera notée H0 : elle part du postulat que les enseignants n'investissent pas (ou peu) les espaces de jeux symboliques, le premier dispositif D0 consiste donc à établir un diagnostic sur un éventuel besoin de formation sur les jeux symboliques en TPS. Ensuite, si les résultats de l'enquête exploratoire le permettent, il s'agira d'investiguer deux nouvelles hypothèses par un dispositif expérimental. L'hypothèse H1 est fondée sur l'idée que des gestes naturels sont identifiables chez un adulte jouant à la dinette avec un enfant, le dispositif D1 tâchera de les identifier pour les distinguer de ceux qui témoigneraient d'une expertise professionnelle enseignante. Enfin, l'hypothèse H2 repose sur l'idée qu'une formation pourrait accompagner le développement des compétences complexes mises en œuvre aux jeux symboliques. Le dispositif D2 consiste à essayer de concevoir un scénario de formation à destination des enseignants de TPS pour construire ces compétences professionnelles complexes favorisant la réussite scolaire des enfants.

II. Méthodologie de cette recherche

L'état de l'art a montré que la didactique du langage peut être mise en œuvre aux jeux symboliques mais que de surcroît, plus largement, c'est une véritable didactique spécifique aux jeux symboliques qui peut être exercée par l'enseignant. Des gestes professionnels peuvent stimuler et accompagner le développement de ces activités spontanées d'enfants qui émergent en même temps que leur langage et leur pensée. Ces gestes peuvent favoriser leur réussite scolaire. Cette étude envisage donc désormais les jeux symboliques comme un objet didactique et un objet de formation. En tant qu'enseignante, depuis plus de 10 ans, les jeux d'imitation me posent question. L'intérêt qu'ils suscitent chez les enfants et les productions langagières qui y surgissent constituent des indicateurs incontestables pour justifier de leur pertinence. Convaincue de leur utilité, j'ai cependant identifié dans ma propre pratique des points de résistance. Un long processus réflexif m'a amenée à conscientiser mes choix professionnels : j'ai compris qu'ils me conduisaient plus facilement vers des espaces plus traditionnels et *a priori* plus structurés (ateliers) pour accompagner le développement langagier des enfants et que j'investissais peu les coins jeux de ma classe. À cette démarche réflexive a succédé une phase d'investigation personnelle pour essayer d'en identifier les causes. Différentes hypothèses se sont imposées : les causes de mes choix pédagogiques inconscients sont-elles d'ordre organisationnel (bruit généré par le jeu, rangement laborieux) ou d'ordre motivationnel (tutelle répétitive qui génère de l'ennui, manque de connaissances théoriques) ? Cette étude veut dépasser cette analyse réflexive pour objectiver ce questionnement : il s'agit d'opérer une mise à distance tout en adoptant une posture participante. Le cadre théorique dressé précédemment guide cette démarche scientifique et pose le cadre d'analyse de la recherche. Autrement dit, la méthodologie de cette étude a pour ambition d'envisager cette réflexion comme une problématique professionnelle et scientifique qui repose sur une analyse approfondie du réel et plus précisément sur des fragments de pratiques professionnelles. Elle pourrait s'inscrire dans ce que J.L. Dufays (Dufays, 2010) qualifie de recherche à visée herméneutique car la démarche retenue ici a pour ambition de décrire des discours, des représentations et des pratiques complexes en situation pour les analyser afin d'en produire une interprétation. Enfin, l'utilisation d'une démarche mixte associant données quantitatives et données qualitatives devrait permettre de présenter conjointement et respectivement des éléments descriptifs issus du réel et des éléments compréhensifs. Pour ainsi dire, aux quelques données quantitatives recueillies pour cette enquête, se superposent des données issues d'une « recherche qualitative de terrain » dont

l'analyse « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.13).

La méthodologie de cette recherche se décompose en deux phases : une partie exploratoire (qui cherche à apporter une réponse à l'hypothèse H0 qui a évolué de H01 à H02) et un dispositif expérimental (qui visera les hypothèses H1 et H2). La recherche exploratoire postulait que les jeux symboliques sont peu investis par les enseignants (H01) et qu'un besoin de formation émergeait sur cette thématique. Elle a évolué pour finalement chercher à définir les représentations des enseignants sur la thématique des jeux symboliques (H02) afin de mieux cerner leurs besoins de formation. Le dispositif expérimental, quant à lui, a été conçu pour distinguer les gestes naturels déployés par les adultes en situation de jeux symboliques avec un enfant de ceux qui pourraient être qualifiés de gestes professionnels (H1). L'objectif final de cette démarche consiste à proposer aux enseignants de TPS un scénario pédagogique de formation sur les jeux symboliques pour les accompagner dans la construction de gestes professionnels complexes (H2).

Tableau 1 : résumé de la méthodologie de recherche

Étapes de la recherche	T1 Novembre 2024	T2 Janvier 2025	T3 Mars 2025	T4 Avril 2025
Hypothèses de recherche	H01	H1	H02, H1, H2	H02, H2
Dispositifs de recherche	D01	D1	D02, D1, D2	D02, D2
Public et contexte	Sondage au cours d'une animation pédagogique à destination des 5 enseignants de dispositifs TPS de la Loire	2 étudiants PPPE enregistrés en classe pendant un jeu de dinette (5 min) avec enfants, carnet d'observation	2 enseignantes de dispositifs TPS de la Loire	Conception et animation d'une formation à destination de 14 enseignants de PS/MS/GS sur les jeux symboliques

Étapes de la recherche	T1 Novembre 2024	T2 Janvier 2025	T3 Mars 2025	T4 Avril 2025
Instruments de la recherche	Questionnaire Wooclap 1	2 retranscriptions annotées avec quelques didascalies	2 retranscriptions d'entretiens semi-directifs	Framaform, Wooclap 2 et 3 Retranscription d'une activité de groupe
Données recueillies	Données quantitatives principalement	Données qualitatives principalement	Données qualitatives	Données mixtes (quantitatives et qualitatives)

1. L'enquête exploratoire

Le cadre théorique a validé la pertinence d'une formation autour des jeux symboliques sur le plan institutionnel mais il semble important de compléter cette approche par une démarche exploratoire pour analyser le besoin de formation du côté des enseignants. « La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité... » (Trudel et al., s. d., p. 39), autrement dit, il est question de « circonscrire [notre] objet de recherche » (Trudel et al., s. d., p. 42).

1.1. Les sujets et le contexte de soumission des enquêtes et des entretiens

L'obtention du CAFIPEMF spécialité maternelle (en 2017) m'a permis d'intégrer le Groupe Maternelle Départemental de La Loire qui rassemble tous les formateurs spécialistes de la maternelle autour de la Conseillère Pédagogique Départementale Maternelle et de l'Inspecteur en charge de cette mission dans mon département. Ce statut de formatrice m'a permis d'intervenir en formation et de faire partie d'un réseau de formateurs qui connaît les besoins en formation dans notre territoire. Par ailleurs, ayant déjà enseigné une année en TPS en 2023- 2024, nous avons pu - avec une autre collègue en charge d'un dispositif TPS REP+ - réaliser que la formation continue des enseignants n'était pas adaptée à la réalité de nos classes. Nous avons pu exprimer ce besoin spécifique de formation auprès de notre Inspectrice, il a ensuite été pris en compte par le Directeur Académique de La Loire. Alors que quatre nouveaux dispositifs TPS REP+ ont été créés à la rentrée 2024, faisant ainsi passer de

2 à 6 le nombre d'enseignants sur ce type de dispositifs dans la Loire¹⁶, une commission « Toute Petite Enfance » (dont je fais partie) a vu le jour dans le Groupe Maternelle Départemental pour concevoir un plan de formation spécifique aux enseignants de TPS.

La partie exploratoire de cette recherche a été mise en œuvre au cours de trois temps bien distincts. Le temps 1 (T1) a eu lieu le 6 novembre 2024 : une courte intervention auprès des enseignantes TPS REP+ du département m'a permis de recueillir des données majoritairement quantitatives en proposant un sondage, c'est le dispositif D01. Quatre enseignantes sur cinq étaient alors débutantes en TPS. Quatre d'entre elles ont une ancienneté dans le métier de 10 ans ou moins, parmi lesquelles une enseignante a le CAFIPEMF. Une seule a une expérience professionnelle de plus de 20 ans. Le questionnaire Wooclap 1 cherchait à décrire les pratiques de ces enseignantes aux jeux symboliques pour savoir s'ils étaient investis ou non et si un besoin de formation apparaissait. Les limites de cette partie de l'enquête n'ont pas tardé à apparaître : interroger les enseignantes sur leurs pratiques sans enquêter sur leurs représentations ne permet pas de décrire leurs choix inconscients. Effectivement, en novembre, s'appuyer sur les déclarations d'enseignantes pour la plupart débutantes dans un niveau de classe très atypique a vite paru incomplet. L'analyse introspective que j'ai effectuée m'a aidée à comprendre et modifier ce protocole de recherche¹⁷.

Le temps 3 (T3) a consisté à mener un entretien semi-directif avec deux enseignantes TPS de la Loire. Elles font partie du panel qui a répondu au questionnaire Wooclap 1. Elles ont toutes les deux moins de 10 ans d'ancienneté dans le métier, l'une d'elles a obtenu le CAFIPEMF maternelle il y a quelques années, l'autre a exercé le métier de puéricultrice avant d'être enseignante. Ces entretiens semi-directifs ont eu lieu les 13 et 18 mars 2025 dans les écoles de ces deux enseignantes. Jamais auparavant cette recherche n'avait été évoquée avec les collègues qui ont accepté de participer à cette enquête¹⁸. Le cadre contractuel de la communication a été posé clairement en mentionnant les motifs et l'objet de la demande (Blanchet & Gotman, 1992, p. 75-76). Mener un entretien semi-directif constitue un exercice pour lequel il est utile de bien connaître les enjeux et la méthode. La lecture de l'ouvrage Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (Nathan) a permis

¹⁶ Les six enseignants des dispositifs TPS ont été recrutés par entretien sur des postes profilés.

¹⁷ Le temps 2 correspond à une autre hypothèse, il sera évoqué ultérieurement.

¹⁸ En dehors du temps de formation très spécifique évoqué ci-dessus.

de construire un guide d'entretien mais aussi de proposer très régulièrement des relances pour encourager la personne interviewée à préciser ses réponses sans les influencer, indiquant à la fois les questions à poser et des formules telles que : « Peux-tu préciser cette idée ? », « je comprends que ..., est-ce bien ce que tu as voulu dire ? », « cette idée est intéressante, pourrais-tu m'expliquer comment tu mets en œuvre... ? ».

Enfin, en avril 2025, pour réaliser l'épreuve d'ingénierie de formation et de pédagogie du semestre 4 du Master PIF ExFA, j'ai conçu et proposé une animation pédagogique de 3h sur les jeux symboliques. Il s'agit du temps 4 (T4). Ce temps de formation continue était destiné à un public d'enseignants de maternelle qui avaient été ciblé une année auparavant sur la thématique des jeux symboliques. Un questionnaire Framiform a été envoyé à ce groupe d'enseignants en amont de la formation pour cibler leur profil, il a permis d'obtenir plus d'informations¹⁹ : ils enseignent à différents niveaux de l'école maternelle (PS, MS ou GS) dans une zone géographique plutôt favorisée. Ils ont donc des barèmes élevés et sont, de fait, pour la plupart en fin de carrière. Seule une collègue issue de l'Éducation Prioritaire a souhaité participer à ce temps de formation. Quatorze enseignants étaient présents. Le questionnaire Wooclap 2 a été proposé avant la formation, c'est le dispositif D02, il cherchait à définir les représentations (bénéfices et obstacles) des enseignants sur les jeux symboliques. Pour faciliter l'engagement des enquêtés et pour réduire la durée consacrée au questionnaire, un lot de tablettes chargées et connectées a été mis à leur disposition. En fin de formation, un autre petit questionnaire de satisfaction (Wooclap 3) a été proposé à ce groupe. Il permet de recueillir les avis des enseignants et de répondre aussi à la démarche exploratoire du besoin de formation.

Ainsi, ces différents dispositifs fournissent de nombreuses données à analyser pour déterminer si une formation sur les jeux symboliques pourrait répondre à un besoin des enseignants. Il est regrettable que le groupe d'enseignants des dispositifs TPS n'aie pas pu répondre à ce questionnaire Wooclap 2.

1.2. Les instruments de la recherche et la démarche d'enquête

Concevoir une formation sur les jeux symboliques exige avant tout de procéder à une étude d'opportunité et de faisabilité. Établir un diagnostic est nécessaire pour savoir si ce projet

¹⁹ Sur la vingtaine d'enseignants convoqués, neuf d'entre eux ont répondu au questionnaire Framiform envoyé préalablement pour cerner les besoins et le profil de ce public.

de formation correspond réellement à un besoin des enseignants. Cette enquête exploratoire a été mise en œuvre grâce à une démarche mixte associant différents types d'instruments²⁰ : trois questionnaires conçus avec l'outil numérique Wooclap, un autre questionnaire avec Framiform, ainsi que deux entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignantes de TPS. La finalité de cette démarche consiste à décrire, analyser et comprendre les représentations et les pratiques des enseignants pour essayer de savoir si un besoin de formation émerge sur les jeux symboliques. Pour cette phase exploratoire, c'est une démarche mixte qui s'est imposée : questionner les enquêtés de deux manières permet d'analyser la possible corrélation entre les propos recueillis en entretiens semi-directifs auprès des deux enseignantes de TPS et les propositions qui apparaissent dans les questionnaires auprès des deux groupes d'enseignants.

Ainsi, au mois de novembre 2024, l'hypothèse H01 est apparue : si les jeux symboliques sont très fréquentés et très appréciés par les jeunes enfants, ils paraissent peu investis par les enseignants de TPS. S'est alors imposé le besoin de comprendre et de définir les pratiques existantes. La démarche a alors consisté à recueillir des données quantitatives pour décrire le réel. Le questionnaire Wooclap 1 a posé des questions plutôt descriptives aux 5 enseignantes de TPS de la Loire : « Quels jeux symboliques sont installés actuellement dans votre classe ? ». Pour comprendre selon quelles modalités les enfants ont majoritairement accès aux espaces de jeux, une partie du questionnaire a cherché à évaluer la fréquence des temps de jeux symboliques, le moment de la journée auquel ils sont proposés, le type d'accès (libre ou non), la présence ou non de l'adulte et son rôle. Cependant, après cette première phase d'enquête, les limites d'une enquête déclarative sont apparues en même temps que le caractère inconscient de certains choix pédagogiques commençait à émerger. L'hypothèse H01 sur le besoin de formation des enseignants à propos des jeux symboliques a alors évolué vers une enquête sur les représentations qu'ont les enseignants des jeux symboliques, et en particulier la dinette qui constitue le jeu symbolique le plus emblématique. Des entretiens semi-directifs ont ensuite été menés auprès de deux enseignantes TPS afin de récolter des données qualitatives plus propices à la compréhension. Le guide d'entretien a proposé des questions ouvertes telles que : « Quand on te dit dinette, à quoi tu penses ? », « Qu'est-ce que tu penses des coins dédiés aux jeux symboliques dans une classe ? ». L'intention de cette démarche a consisté à comprendre ce qui motive les enseignants à investir les jeux symboliques et ce qui, au contraire, peut constituer un frein à cette pratique : « Pourquoi as-tu choisi d'installer des

²⁰ Les instruments de recherche les plus significatifs sont présentés en annexes.

jeux symboliques ou de ne pas en installer ? Peux-tu m'expliquer ? », « En tant qu'enseignante, quel est ton plus beau souvenir à la dinette ? quel est le moins bon ? » Parallèlement, le questionnaire Wooclap 2 a cherché à définir les motivations et les freins en proposant une phrase à compléter : « Les jeux symboliques, pour moi, en tant qu'enseignante, c'est important parce que (1), ce qui m'embête en revanche c'est (2) ».

Enfin, il a fallu enquêter plus précisément du côté du bien-être²¹ des enseignants en explorant les notions de bruit, de rangement, d'encombrement mais aussi d'ennui, de plaisir ou de maîtrise du contenu didactique. Ces points sont apparus comme des points saillants au fil de cette recherche. « As-tu du plaisir à enseigner lorsque tu "joues" à la dinette ? » : les informations que fournissent les réponses des enseignantes sont essentielles pour savoir si mes propres représentations sont partagées et si les problématiques professionnelles liées aux jeux symboliques sont bien cernées. Les questionnaires proposent une alternance de questions ouvertes et de questions fermées pour davantage de précisions. Il s'agit surtout de recueillir des informations sur des éléments indispensables à cette recherche ou que je sais difficiles à conscientiser (l'ennui, l'intérêt professionnel et/ou le plaisir d'enseigner par exemple). Les données quantitatives recueillies grâce aux questionnaires fourniront des pourcentages qui devraient nous permettre, après analyse, de savoir s'il existe des représentations et des pratiques majoritaires ou si au contraire elles sont disparates.

Évidemment, les enseignants ont été interrogés sur une éventuelle participation au préalable à une formation sur les jeux symboliques. L'enquête a donc cherché à savoir si un besoin de formation émerge ou non, et si c'est le cas s'il est conscient (c'est-à-dire formulé par les enseignantes) ou manifeste, ou s'il n'est pas conscient. Le questionnaire Wooclap 2 a été construit pour favoriser l'introspection en interrogeant les enseignants sur ce besoin de formation seulement à la toute fin. Ce questionnaire Wooclap 2 propose également aux enseignantes des questions à choix multiple en 4 items à cocher ou non, plusieurs réponses sont possibles : il s'agit de savoir si oui ou non l'enseignant pense avoir des connaissances suffisantes et s'il se sent déjà formé, s'il pense qu'une telle formation pourrait lui être utile ou non, si selon lui cette formation pourrait être bénéfique pour ses élèves.

²¹ Gendron, B. (s. d.). Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants. 2007.

Pour plus de précisions, la démarche d'enquête de cette partie exploratoire propose différents types d'instruments à destination d'enseignants aux profils variés. C'est donc l'analyse de l'ensemble de ces données quantitatives et qualitatives qui permettront de formuler une réponse détaillée à cette première hypothèse.

2. Le dispositif expérimental

Parallèlement à l'enquête exploratoire qui cherche à savoir si les enseignants manifestent un besoin de formation sur les jeux symboliques à l'école maternelle, il est possible de s'engager plus avant dans le dispositif expérimental suivant. Les deux hypothèses de recherche seront désignées H1 et H2, il s'agit désormais de les présenter plus en détails :

- H1 : S'engager dans un jeu symbolique avec un enfant est une pratique courante qui peut relever à la fois de la sphère privée et de l'école : les interventions de l'adulte dans ce jeu symbolique sont d'abord composées de gestes naturels ou spontanés que l'on doit définir afin de circonscrire encore notre objet de recherche.
- H2 : Pour autant, si une didactique des jeux symboliques existe bel et bien, c'est que leur mise en œuvre exige une formation qui permettrait de construire des compétences complexes qui reposent sur de nouveaux gestes professionnels efficaces dans l'accompagnement langagier et cognitif de l'enfant de TPS.

Le dispositif expérimental suivant cherche à tester successivement ces deux hypothèses de recherche.

2.1. Description du dispositif D1 pour tester H1

Dans un premier temps, le protocole cherche à définir, dans un contexte de jeu symbolique avec un enfant, les compétences de l'enseignant qui relèvent du spontané ou du naturel pour circonscrire notre objet d'étude. L'observation d'adultes qui ne sont pas des enseignants et qui n'ont reçu aucune formation peut nous indiquer s'il existe des postures ou des gestes naturels qui témoignent d'un étayage efficace. Autrement dit, ce que ce dispositif cherche à décrire succinctement c'est la façon dont un adulte, quel qu'il soit, « joue » avec un enfant à un jeu symbolique. Filmer des parents jouant avec leur enfant a été envisagé dans

un premier temps ; puis, pour les raisons invoquées par Bruner citant la recherche de Wall (Bruner, 1998, p.196)²², ce protocole a été mis en place à l'intérieur de la sphère de l'école.

En tant que Maîtresse d'Accueil Temporaire, j'ai eu l'opportunité de recevoir dans ma classe en janvier 2025, deux stagiaires L1 du Parcours Préparatoire au Professorat des Écoles (PPPE). Cette étape correspond au temps 2 de l'enquête, elle est appelée T2 dans le tableau présenté page 34. C'est en amont de la formation initiale que ce dispositif expérimental se situe puisque les étudiants L1 en PPPE sont encore vierges de toute formation sur le langage en maternelle. Il a été demandé aux stagiaires s'ils acceptaient de jouer 5 minutes à la dinette avec des enfants de la classe en étant enregistrés, ils ont accepté cette demande. La durée de l'enregistrement a été fixée à 5 minutes afin que le jeu soit suffisamment long pour permettre une analyse mais qu'il ne soit pas trop long afin qu'il s'agisse toujours d'un jeu libre pour l'enfant. Les stagiaires n'ont reçu aucune consigne hormis celle de jouer à la dinette pendant 5 minutes. Les enfants qui le souhaitaient les ont rejoints spontanément. Ils étaient libres de changer d'activité à leur guise. Les élèves de TPS venaient de se réveiller de leur sieste, ils n'étaient pas très nombreux dans la classe. Ce moment est le plus propice aux échanges. Les enfants qui se sont présentés pendant ces scènes de jeu à la dinette sont tous en situation de bilinguisme ou de trilinguisme.

Ces deux séquences de jeux n'ont pas été filmées pour des raisons éthiques et déontologiques d'autorisations de droit à l'image, elles ont été enregistrées avec un dictaphone en même temps qu'une prise de notes a été effectuée à la manière des anthropologues. Les observations ont porté sur les actions des enfants et celles des adultes afin d'essayer de compenser l'absence de données gestuelles. Les enregistrements et les notes prises dans ce carnet d'observation vont être présentées sous la forme d'une retranscription avec des didascalies, fournissant ainsi un instrument hybride. Ce sont donc des données qualitatives qui seront recueillies. L'analyse à laquelle seront soumises ces données qualitatives s'appuiera évidemment sur les travaux de recherches cités précédemment et elle portera à la fois sur le contenu des échanges entre les étudiants L1 et les enfants et sur les discours des étudiants. En effet, l'objectif consiste à définir le(s) type(s) d'interactions proposé(s) aux enfants, les observables sont les suivants : l'imitation gestuelle est-elle visible ? Une discussion s'instaure-t-elle ? Les étudiants proposent-ils un étayage langagier ? Peut-on identifier des gestes relevant de la didactique du langage (expansions ou focalisations

²² Il constate que la longueur moyenne des dialogues entre parents et enfants est inférieure à celle des dialogues entre enfants et étrangers.

par exemple) ? Proposent-ils un étayage lexical ? Un étayage narratif permet-il de faire évoluer le jeu de l'enfant ? Les étudiants proposent-ils un étayage gestuel ? Peut-on prélever des informations qui nous permettent de penser que les étudiants cherchent à stimuler les théories de l'esprit des enfants ? Sont-ils en mesure de relancer ou de complexifier le jeu symbolique de l'enfant de manière intuitive ? Peut-on percevoir des conduites similaires entre les deux étudiants ? Les réactions des enfants seront étudiées à leur tour pour essayer de mesurer les effets et l'efficacité de ces interactions. Enfin, des reprises imitatives des énoncés de l'adulte apparaissent-elles, sont-elles rares, fréquentes ou systématiques ? S'agissant de fréquence, des données quantitatives pourront être extraites de ces retranscriptions. Ainsi, l'ambition de ce protocole consiste à essayer d'identifier quelques compétences spontanées ou naturelles mises en œuvre par un adulte en situation de jeu symbolique.

2.2. Description du dispositif D2 pour tester H2

Dans un second temps, le dispositif D2 cherche à définir les compétences complexes à construire dans le cadre d'une formation sur les jeux symboliques à destination des enseignants de TPS. L'objectif de cette formation est d'accompagner la construction de nouveaux micro-gestes efficaces pour observer et analyser le jeu symbolique d'un enfant et lui proposer un étayage stimulant et adapté à son niveau de développement. Il s'agit bien là de construire des gestes professionnels conscientisés, choisis, maîtrisés et pertinents qui permettent de lutter efficacement contre la difficulté scolaire. Le cadre théorique de cette recherche nous permet d'affirmer à présent qu'une telle intervention de l'enseignant pendant un jeu libre et spontané d'enfant consiste véritablement à enseigner par la mise en œuvre d'une didactique du jeu symbolique.

L'enquête Wooclap 2 proposée en T4 a tenté d'évaluer le degré d'observation des enseignants pendant les activités spontanées et ludiques des enfants : « J'ai l'impression de savoir ce qui se passe dans les coins jeux : *oui, non* ou *je n'ai pas le temps d'observer ce qui se passe* » pour mieux apprécier les compétences déjà maîtrisées par les enseignants. Le dispositif D2 a été mis en œuvre au cours du temps 3 (T3) puis du temps 4 (T4). En effet, les entretiens semi-directifs menés avec les deux enseignantes de TPS nous fournissent aussi des données sur leurs compétences en situation de jeux symboliques.

De plus, le mercredi 2 avril 2025, l'animation de la formation que j'avais conçue sur les jeux symboliques à l'école maternelle a permis de proposer un premier scénario pédagogique de formation au groupe d'enseignants PS/MS/GS. Pour construire de nouveaux micro-gestes professionnels, bien évidemment ce format est trop court et très probablement insuffisant.

Cette formation proposait une première partie au cours de laquelle des éléments de didactique du langage et d'autres plus spécifiques aux jeux symboliques ont été présentés (J. Piaget, J. Bruner, M. Brigaudiot, E. Veneziano, P.L. Harris) et illustrés à partir de photos ou vidéos d'enfants de TPS. L'objectif prioritaire était de ramener du réel dans la formation et de commencer à inscrire les enseignants dans le processus dynamique d'observation-interprétation-intervention qui caractérise l'évaluation positive en maternelle. En d'autres termes, il s'agit d'inviter les enseignants à mettre en œuvre « une pratique théorisée », selon les termes de M. Brigaudiot. Pendant la seconde partie de la formation, les enseignants ont été regroupés par niveau de classe (PS, MS ou GS) pour jouer au jeu des 6 chapeaux de Bono ²³(Jousse, 2018). La consigne était la suivante : proposer des dispositifs de mises en œuvre de jeux symboliques conformes aux préconisations ministérielles et soumettez-les au groupe grâce à ce jeu de rôles propice au débat. Une mise en commun a eu lieu puis la clôture de la séance a permis d'évaluer la satisfaction. Ce temps de discussion et la mise en commun ont été enregistrés avec un dictaphone pour le groupe des enseignants de PS, il fournit quelques données qualitatives sur la compréhension de la formation et sur son efficacité. Le questionnaire Wooclap 3 a permis d'obtenir des données quantitatives sur la satisfaction des enseignants en fonction de différents items : contenu de la formation, adéquation avec la réalité du terrain, efficacité ressentie de la formation. Il présente aussi quelques données qualitatives car il comporte une question ouverte : « Auriez-vous des conseils à me donner ? des remarques ? des questions ? ». Toutes ces données analysées devraient ouvrir de nouvelles perspectives et permettre de proposer des améliorations à ce scénario de formation.

3. La Méthodologie d'analyse

3.1. Le dispositif D01 puis D02

Le dispositif D01 conçu au mois de novembre 2024 a cherché à décrire les pratiques enseignantes. Les résultats observés ont permis de constater que la dimension inconsciente n'était pas perceptible et qu'elle manquait. Ces premiers résultats ne sont donc que très peu utilisés dans la recherche.

²³ Dans ce jeu, chacun des participants doit tenir un rôle différent en fonction de la couleur de son chapeau (noir : pessimiste, jaune : optimiste, rouge : émotif, blanc : neutre, vert : créatif, bleu : organisateur). Les rôles peuvent changer lorsqu'une nouvelle idée est soumise.

« S'il y a divergence entre les résultats observés et les résultats attendus, ce qui n'est pas rare, il faudra soit examiner d'où viennent les écarts et chercher en quoi la réalité est différente de ce qui était présumé au départ, soit élaborer de nouvelles hypothèses et, à partir d'une nouvelle analyse des données disponibles, examiner dans quelle mesure elles sont confirmées. » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 291)

Une nouvelle hypothèse de recherche a été formulée en même temps qu'un nouveau dispositif (D02) a été mis en œuvre. Le questionnaire D01 a été modifié et proposé à un autre groupe d'enseignants. Il a cherché à décrire non plus les pratiques enseignantes aux jeux symboliques mais plutôt les représentations que les enseignants ont construites, les freins et les avantages qu'ils identifient. De cette manière, les données inconscientes (ou difficiles à conscientiser) sont plus disponibles à l'analyse. Elles pourront être présentées sous la forme de données quantitatives et qualitatives.

3.2. Le dispositif D1

La retranscription des deux séquences de jeux de dinette, menés par les étudiants L1 PPPE a été réalisée avec le dictaphone du Pack Office Word puis reprise à la main. Y sont annotées en couleur les didascalies correspondant aux prises de notes sur le carnet d'observations. Ces retranscriptions fournissent elles aussi des données qualitatives ainsi que quelques données quantitatives. Ces données mixtes pourront être comparées entre elles pour tenter de dégager une tendance ou au contraire pour faire apparaître des écarts.

3.3. Le dispositif D2

Le dispositif D2 regroupe deux situations : les entretiens semi-directifs et l'animation pédagogique menée sur les jeux symboliques. De ces matériaux, il est possible d'extraire des données majoritairement qualitatives pour définir les compétences complexes à construire chez les enseignants. Sur le plan théorique, l'analyse de ces compétences prendra appui sur l'évaluation positive en maternelle qui définit les étapes successives propres à toutes situations d'enseignement : observer, interpréter, intervenir. Quant à elle, la méthode d'analyse envisagée est relativement simple :

Les logiciels peuvent assister les chercheurs dans diverses tâches. Certaines, relativement simples, comme repérer des mots et les localiser dans leur contexte, déplacer des extraits, les juxtaposer pour comparaison, peuvent être effectuées avec un simple traitement de texte bien maîtrisé (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 304).

Ainsi, la recherche d'occurrences de mots ou de champs lexicaux offre la possibilité de dégager les idées principales des deux entretiens semi-directifs et des retranscriptions et ainsi d'analyser les discours autant que leur contenu. Il s'agira d'effectuer des liens avec les autres dispositifs et de faire « fermenter » le matériau de recherche comme l'explique l'auteur de l'ouvrage *Manuel de recherche en sciences sociales* :

Dans l'analyse, le matériau de départ a, en quelque sorte, « fermenté » par la comparaison et la mise en relation de ses composantes, révélant des perspectives d'explication non perçues au départ de la recherche, jetant sur les phénomènes un regard plus éclairant, à la fois plus englobant et plus subtil. Quelle que soit la méthode utilisée, un bon chercheur est celui qui sait faire fermenter son matériau. (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 290)

En effet, la pluralité des dispositifs et la mixité de la démarche devraient offrir un environnement favorable à cette « fermentation ».

4. La qualité de la recherche

Il est utile d'apporter quelques précisions sur les choix éthiques qui guident cette recherche, ainsi que sur sa faisabilité et sa scientificité.

4.1. L'éthique de la recherche

Dans le cadre de cette recherche et depuis le début de l'année, j'adopte une posture nouvelle qui se superpose avec les postures professionnelles multiples qui caractérisent mes missions cette année : je suis tantôt enseignante, collègue, formatrice, observatrice, ou chercheuse. Ces différentes missions exigent que je puisse passer d'une posture à l'autre consciemment et avec professionnalité. J'ai donc appris à conscientiser ces changements de posture pour les rendre explicites pour les autres ou pour moi-même. En effet, la chercheuse que je suis a essayé d'observer l'enseignante que j'étais pour comprendre mon propre cheminement vis-à-vis des jeux symboliques. Cette démarche m'a obligée à opérer un décentrement tout en menant une analyse réflexive et introspective favorisant l'émergence de mes propres représentations. J'ai ainsi pu faire évoluer le dispositif exploratoire D01 vers le dispositif D02. J'ai aussi adopté une posture participante qui « implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain pour tenter d'en saisir les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité » (Soulé, 2008, p. 127). Selon B. Soulé, cette démarche présente l'avantage de donner accès à la compréhension de « certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité ».

Ensuite, une mise à distance s'est imposée au moment de la rédaction de ce mémoire : j'ai été amenée à reconsidérer l'utilisation du « je » pour proposer une écriture scientifique plus détachée en utilisant notamment des tournures impersonnelles.

Enfin, j'ai sollicité pour cette recherche des parents d'élèves pour obtenir une autorisation de droits à l'image ou des partenaires de travail pour une participation à un entretien semi-directif ou encore pour renseigner un questionnaire de satisfaction. J'ai conscience que la plupart d'entre eux ont accepté mes demandes par sympathie. Les cours d'éthique auxquels j'ai assisté cette année m'ont permis, je crois, de développer à la fois une grande conscience de ma responsabilité et une vigilance constante au caractère éthique de mes actes. L'« effet formateur » induit des biais de désirabilité qu'il ne faut pas oublier de considérer.

4.2. Faisabilité de la recherche

L'obtention du CAFIPEMF spécialité Maternelle me permet de m'intégrer dans des dynamiques de formation. Par ailleurs, mes missions d'enseignante en TPS et en REP+ ainsi que mon implication dans le Groupe Maternelle Départemental m'ont offert la possibilité de mesurer les enjeux et les besoins de formation. Faire partie de ce Groupe Maternelle m'a aussi autorisée à intervenir en formation continue à deux reprises cette année.

Malheureusement, je n'ai pas pu choisir la temporalité, le public et la durée des formations : il aurait été plus approprié de mener l'enquête exploratoire et de proposer une formation aux cinq enseignantes de TPS de la Loire ou encore de mener cette recherche dans un autre département ou à une plus grande échelle.

4.3. Scientificité de la recherche

La formation des enseignants de TPS constitue un champ peu expérimenté pour deux raisons : d'abord parce que c'est un sujet nouveau, ensuite parce que le nombre d'enseignants en TPS est très réduit. Pour toutes ces raisons, le nombre d'enquêtés en TPS est très faible. Cette recherche a dû investiguer auprès d'enseignants de PS/MS/GS pour obtenir un panel plus large de sujets. Ces éléments peuvent laisser penser que cette recherche ne permet pas d'atteindre un taux satisfaisant de représentativité scientifique. Cependant, la démarche mixte qui est mise en œuvre et la pluralité des dispositifs (exploratoire D01-D02 et expérimental D1-D2) qui s'entrecroisent devraient permettre de trianguler des données de différentes natures pour proposer une analyse descriptive puis compréhensive de ces données. C'est à partir de cette analyse qu'un scénario pédagogique de formation pourra être élaboré.

III. Analyse des résultats

Sur la question des jeux symboliques, le cadre théorique a présenté le décalage qui existe entre d'une part, les textes institutionnels et les recommandations proposées par les documents d'accompagnement ; et d'autre part, les travaux de recherche. En effet, les documents d'accompagnement apportent des exemples de mise en œuvre de jeux symboliques, évoquent l'aménagement de l'espace mais n'accompagnent peut-être pas suffisamment les enseignants sur le plan théorique. Ce décalage pourrait être défini comme un impensé institutionnel qui présente un objet didactique trop flou. La tension générée par ce besoin de formation doit être analysée dans le réel, auprès d'enseignants. Les résultats des enquêtes présentées précédemment sont proposés ci-dessous pour confirmer ou infirmer chacune des 3 hypothèses. Ils devraient apporter des éléments de réponse éclairants pour concevoir un scénario d'ingénierie de formation plus complet sur les jeux symboliques à destination des enseignants de TPS.

Pour plus de clarté, voici un rappel des trois hypothèses :

H01 : les jeux symboliques sont trop peu investis par les enseignants de TPS (et de maternelle), un besoin de formation réel est en train d'émerger.

Puis H02 : les représentations des enseignants de TPS sur les jeux symboliques sont constituées de freins qui influencent leurs pratiques.

H1 : des gestes naturels ou spontanés permettent à n'importe quel adulte d'accompagner un jeu symbolique d'enfant. Il convient de les identifier.

H2 : à ces gestes naturels, des gestes professionnels complexes, théorisés et conscients peuvent se superposer pour accompagner un jeu symbolique d'enfant susceptible de favoriser sa réussite scolaire.

1. Qu'en est-il du besoin de formation sur les jeux symboliques ?

L'évolution du dispositif H01 en H02 a offert la possibilité d'accéder, dans un premier temps, à des informations sur les pratiques réelles des enseignants, puis dans un second temps, à des données plus subtiles sur les représentations qu'ils ont des jeux symboliques.

1.1. Un besoin de formation réel et conscient

Rappelons, avant tout, que cette enquête exploratoire cherche à savoir si un besoin de formation sur les jeux symboliques émerge du côté des enseignants. D'abord, les données quantitatives recueillies dans les questionnaires Woodlap (1, 2 et 3) nous apportent une réponse très nette. Lors de la première enquête (novembre 2024), 80% des enseignants de TPS de la Loire interrogés affirment n'avoir jamais bénéficié d'une formation sur cette thématique. Aussi, 83,3 % d'entre eux répondent « oui » à la question « Souhaiteriez-vous bénéficier d'une formation sur les jeux symboliques ? », 16,7% d'entre eux apportent une réponse positive plus nuancée en ajoutant « pourquoi pas ». Lors de la formation d'avril 2025 à destination d'enseignants de maternelle (PS-MS-GS), une question à réponses multiples invitant les participants à s'autoévaluer et comportant quatre items a été posée au groupe : 7% d'entre eux pensent avoir des connaissances sur les jeux symboliques, 50 % d'entre eux affirment ne pas se sentir suffisamment formés, 0% ne pense pas qu'une formation sur les jeux symboliques lui soit utile et 93 % pensent qu'une telle formation serait intéressante et profitable pour les élèves. Cette enquête nous fournit donc une réponse très nette : les jeux symboliques constituent bel et bien un besoin de formation. Cependant, le biais de désirabilité est très fort puisque les enseignants, dans les deux cas, savent que ce questionnaire a été établi pour effectuer une recherche universitaire qui porte sur les jeux symboliques.

Les enseignants interrogés formulent donc facilement leurs besoins de formation, mais ils sont aussi capables de parler de leurs attentes. Lorsqu'on demande aux enseignants du groupe PS/MS/GS de préciser leurs attentes de formation dans le Framiform, les réponses au questionnaire précisent : « j'ai besoin d'aide pour les utiliser de manière à ce que ça soit le plus efficace possible pour développer le langage », « avoir une aide pour utiliser au mieux ces jeux pour développer le vocabulaire et les compétences linguistiques ». Les attentes se situent donc ici du côté de la didactique du langage. Une autre remarque peut nous laisser penser qu'un enseignant souhaite apprendre à théoriser sa pratique puisqu'il écrit : « enrichir mes connaissances avec des exemples concrets ». Le degré d'engagement de l'enseignant aux jeux symboliques est interrogé à travers la réponse « en savoir un peu plus sur le rôle du maître ». Quelques autres remarques sur le matériel et les progressions apparaissent sans être majoritaires.

Enfin, l'évaluation de la satisfaction, à la fin de la formation sur les jeux symboliques, en avril 2025, interroge les enseignants sur différents items et propose d'y attribuer une note sur 10. Ainsi, « j'ai appris des choses que j'ignorais » obtient 8,6/10, « ma conception du jeu

symbolique est plus précise » obtient 8,5/10 et « je me sens outillé.e pour observer un jeu symbolique et le relancer » obtient 8,5/10. « Le contenu de la formation m'a intéressé.e » remporte 9,3/10. Ces évaluations prouvent qu'il existe un bénéfice réel et conscient à délivrer une telle formation, même si elle est de courte durée (3 heures seulement).

1.2. Les représentations des enseignants sur les jeux symboliques : des bénéfices et des freins ...

Les représentations des enseignants apportent une aide pour mieux comprendre leurs pratiques. Les résultats quantitatifs et qualitatifs sont cohérents : la plus grande partie des enseignants qui sont interrogés pour justifier l'importance des jeux symboliques mettent l'accent sur la richesse de la situation de langage (échanges entre pairs) et sur son aspect ludique et attractif. Les bénéfices perçus par les enseignants sont plutôt du côté des objectifs. Lorsqu'il s'agit de compléter la phrase « ce qui m'embête, en revanche c'est... », 93% des réponses concernent la mise en œuvre (gestion de cet espace dans la classe, matériel, désordre, bruit, organisation, le moment).

De plus, lorsque les enseignants de TPS sont interrogés sur la fréquence à laquelle ils décident de se rendre au coin jeu avec les enfants, 20% d'entre eux répondent « quotidiennement » lorsque 40% d'entre eux répondent « régulièrement » et que 40% d'entre eux répondent « très occasionnellement ». Si les enseignants sont conscients des enjeux et des bienfaits, il n'en reste pas moins que la mise en œuvre résiste et qu'elle mérite un accompagnement en formation.

Cinq freins à la mise en œuvre des jeux symboliques ont été identifiés. Le premier frein, c'est la difficulté et la longueur du rangement du coin jeux. Près de la moitié des enseignants du groupe PS/MS/GS les jugent compliqués à aménager et difficiles à ranger. 7% d'entre eux affirment ne pas avoir de coin jeux pour cette raison. L'enseignante A explique les raisons pour lesquelles ces coins sont si difficiles à ranger au cours de son entretien semi-directif, on perçoit aussi la dimension réflexive dans son propos :

« ça arrive qu'il y ait des enfants qui jettent les objets à travers la classe, ça arrive pas souvent, mais ça arrive. [...]. Je, je pense que j'ai pris du recul aussi par rapport au rangement aussi. Je pense que c'est finalement pas très grave si c'est pas très bien rangé, [...] peut-être aussi que moi... Enfin moi, j'ai mis un peu de lâcher prise dans les choses ».

L'enseignante B, évoque, elle aussi la longueur du rangement et le sentiment de gêne associé au désordre.

*Ben ils en ont mis partout et pour ranger c'est ... y en a pour longtemps donc voilà !
Donc le pire souvenir ça serait peut être plus ça, mais c'est le ... la visite de l'inspectrice
ou de collègues qui viennent visiter la classe, et puis bah ... des fruits et légumes partout
dans la ... et des vêtements qui traînent dans des coins divers et variés de la classe.*

Le bruit généré par le coin jeux constitue le second frein. L'enseignante B verbalise ce phénomène en ces termes : « Quand il y a beaucoup de bruit, quand ils vont se saisir des objets pour les les agiter, et cetera... Du coup, là, on va se sentir un peu dépassée par le le le niveau sonore. Qui est quelque chose qui des fois peut peut-être me gêner un petit peu ». 46% des enseignants interrogés dans le groupe PS/MS/GS jugent le niveau sonore important ou trop important car les enfants parlent à voix haute ou qu'ils sont trop nombreux. 54% jugent le niveau sonore satisfaisant. Cependant les résultats du sondage montrent que dans ce même groupe, les coins jeux ne sont accessibles aux enfants que pendant une courte durée chaque jour (pendant l'accueil le plus souvent, 20 minutes par jour). La plupart du temps, les coins jeux ne sont pas accessibles pendant les temps classiques d'ateliers. En TPS plus de la moitié des enseignants interrogés affirment eux aussi que les coins jeux ne sont accessibles aux enfants que pendant le temps d'accueil.

Le troisième frein est lié au nombre d'enfants présents au coin jeu symbolique. L'enseignante B explique que la première des conditions nécessaires à une observation efficace, c'est le nombre d'enfants car selon elle, les multiples sollicitations empêchent d'obtenir des interactions de qualité.

« Après le le risque c'est que nous, on va s'asseoir dans le coin jeu et tout d'un coup ils sont 10 à vouloir faire la dinette ou les bébés. [...] Y en a 10 qui nous tendent des choses [...] c'est un peu plus de la mécanique que de l'échange. Donc on n'est pas dans la communication dans ces moments-là, on est dans enfin dans une ébauche de communication parce qu'on réagit quand même à quelque chose qui se passe [...]. Et c'est pas ce qui nous aide à mieux connaître nos élèves non plus. »

Au-delà d'un certain nombre d'enfants, elle juge l'exercice « un peu plus compliqué » et même répétitif, mécanique ou ennuyeux si les conditions ne sont pas réunies. C'est cet aspect qui constitue la quatrième barrière. L'enseignante B précise :

« Quand on a 10 enfants [...] : la maîtresse, elle est là, on veut tous lui servir un café, on veut tous lui donner quelque chose à manger [...] on fait tout et rien si ce n'est faire semblant de manger un croissant et enchaîner quoi. Jusqu'à ce qu'il nous amène autre chose... [...] on prend pas... Enfin moi, je prends pas un plaisir fou dans ces moments - là ! ».

L'enseignante A, quant à elle, valide cet aspect répétitif mais sans notion d'ennui : « Alors c'est... C'est répétitif, c'est sûr, mais. En fait, je suis vraiment dans l'observation. [...] Enfin même si je suis à côté. Mais, finalement des fois, j'interviens même pas en fait. J'observe quoi donc [...] j'ai j'ai pas l'impression d'être dans l'ennui finalement ».

Enfin, le dernier frein réside dans le caractère libre et non structuré du jeu symbolique du jeune enfant. L'enseignante B explique que « quand on fait un atelier, [...] il y a quand même plus d'attendus entre guillemets ». En revanche, lorsqu'elle se trouve à la dinette par exemple, elle enseigne en s'adaptant, en faisant évoluer ses objectifs et les compétences ciblées.

« Je vais plus suivre ce qu'ils ont envie de faire et puis essayer vraiment de travailler avec eux sur le langage et de raccrocher à des compétences diverses au fur et à mesure mais j'aurai pas comme objectif, moi dans ma tête, de me dire, je vais travailler ça à ce moment-là. Je vais plus être dans l'adaptation à ce qu'ils vont me proposer. Donc, dans le réinvestissement quelque part. »

Cette dimension est importante car il semblerait que le coin jeu guidé par l'enfant puisse constituer un point de résistance à la mise en place d'un étayage par l'enseignant. Il se sentirait alors en situation d'« improviser son enseignement » et de s'éparpiller. Tous ces freins peuvent être mis en relation avec le bien-être de l'enseignant puisqu'il est question de bruit, de désordre et d'agitation. Enfin, aux jeux symboliques, le plaisir d'enseigner du professionnel est remis en question, par l'aspect répétitif, mécanique voire ennuyeux ainsi que par le caractère « flou » de la tutelle mise en œuvre. On peut faire l'hypothèse que le sentiment d'efficacité de son action d'enseignement n'est pas perceptible dans ces conditions.

2. Entre gestes naturels et gestes construits que peut une formation d'enseignants ?

L'identification des gestes naturels et spontanés est utile pour cerner les besoins en formation continue.

2.1. Identification des gestes naturels ou spontanés

Le dispositif expérimental de cette recherche a cherché à identifier les gestes « naturels » ou « spontanés » d'un adulte jouant à la dinette afin de les définir et d'en vérifier, autant que possible, l'efficacité. C'est à partir de cette analyse et en croisant ces éléments avec le cadre théorique qu'il sera possible d'identifier et de définir, dans un second temps, les gestes professionnels propres aux jeux symboliques à construire en formation. L'analyse des retranscriptions des séances de jeu de dinette entre étudiants L1 et enfants nous permet d'affirmer que si des gestes relevant d'un étayage sont identifiables, nous sommes certains qu'ils n'ont pas été construits en formation car les deux étudiants sont au tout début de leur cursus universitaire PPPE. L'analyse qui suit offre de nombreuses similitudes avec les conclusions tirées par E. Veneziano dans sa recherche dans les dyades mère-enfant. En témoignent les résultats de notre enquête : en effet, quel que soit l'étudiant qui joue à la dinette, les enfants présents s'engagent très rapidement dans l'activité, ils se dirigent vers l'adulte et restent auprès de lui²⁴. L'aspect jubilatoire du jeu est visible à travers des formulations telles que : « encore », « encore, encore ! » prononcé par l'enfant B. Comme le précise E. Veneziano, désigner un référentiel commun est aisé à la dinette : le geste de pointage ou le langage permettent de déterminer très rapidement l'objet d'attention conjointe (Veneziano, 2000). Cet objet ou cette action d'attention conjointe évolue évidemment au cours de la scène. Une véritable conversation s'installe très rapidement. En 5 minutes seulement, 49 échanges dans un cas et 64 échanges dans l'autre cas ont été comptabilisés. Les tours de rôles propres au langage oral sont manifestes dans ce corpus. Les étudiants ont formulé, respectivement, 25 et 29 tournures interrogatives (intonation montante), ce qui correspond en moyenne à une question toutes les 11 secondes. Les interactions sont donc rythmées par les interrogations des adultes mais aussi par les relances de jeux ou par des gestes, actions ou paroles des enfants. Ils imitent les actions de l'adulte ou font avancer la narration en rangeant, en s'intéressant à de nouveaux objets qu'ils donnent parfois à leur partenaire, les invitant ainsi à effectuer une action « Tiens ! », « Mange », « Elle grande » en donnant une fourchette plus grande à L1A. L'imitation gestuelle ou langagière est au cœur du jeu. L'enfant B. produit des onomatopées « Hum hum », « Miam Miam » « Tititi » au début de l'épisode. Quelques mots apparaissent à la fin de l'épisode (« poisson », « encore ») : nous faisons l'hypothèse que l'épisode d'attention conjointe permet à l'enfant de progresser même s'il est très court. Les

²⁴ La théorie selon laquelle la présence d'un adulte étranger auprès de l'enfant favorise les interactions (Wall, Bruner, 1998) est vérifiée ici.

deux étudiants verbalisent les actions des enfants ainsi que les leurs et proposent une alternance de pronoms de 1^{ère} personne et de 2^{ème} personne. La dyade ou tryade étudiant-enfant crée une situation d'imitation (ou d'opposition) dans laquelle surgissent des occurrences de pronoms personnels tels que « moi » et « je » et « toi » et « tu » de part et d'autre.

A : Trop bon, eh trop bon !

L1A : Trop bon aussi la tomate ? t'aimes tout en fait ! Ah non, moi j'aime pas la tomate !

A : Trop bon ! trop bon !

L1A : Ah si c'est trop bon ? ah ok

A : Oi j'aime e tomates²⁵

L1A : C'est trop bon les tomates ?

Le pronom « toi » est utilisé par l'enfant A, dans un contexte d'appartenance.

L1A : Ah ben je peux plus manger si tu gardes la fourchette !

A : Ça é toi ? A. lance la fourchette

L1A: Ah merci !

Les interactions s'organisent le plus souvent de la façon suivante : la désignation de l'objet ou de l'action au partenaire est ensuite suivie d'une reprise imitative (l'interlocuteur nomme parfois à son tour l'objet ou l'action), s'ensuit souvent une description ou des commentaires qui font évoluer la scène. Les reprises imitatives sont visibles chez les enfants comme chez les étudiants. Elles sont réitérées plus de deux fois la plupart du temps.

L1B : C'est quoi ça ? c'est une cui-llère !

B : Cuillère

L1B : Une cuillère, mais on mange pas du steak avec une cuillère !

Comme dans cet exemple, les étayages lexicaux des étudiants sont parfois accompagnés d'une explication sur l'usage de l'objet ou d'une définition : « C'est quoi ? c'est un poivron celui

²⁵ Au tout début de l'épisode de jeu précédent, ce même enfant a utilisé son prénom pour se désigner lui-même dans un contexte d'appartenance. On peut faire l'hypothèse que l'émergence du « je » et du « moi » est en cours.

là ? ah oui ! T'as vu, ça ressemble à d' la tomate mais ce n'est pas d' la tomate ! A : Pas tomate ! L1A : Non, c'est un poivron » ou d'une catégorisation « ... que des légumes rouges en plus ! ». Les étudiants proposent donc des reformulations avec expansion ou focalisation. Ils tentent parfois de relancer la trame narrative du jeu en faisant des interventions en lien avec la chronologie de la scène : par exemple, l'un d'entre eux mentionne un épisode précédent « Tout à l'heure, tu m'as mis de la sauce ! pourquoi tu m'en as pas mis cette fois ? » ou un épisode qui pourrait survenir « Faut faire la vaisselle avant, hein ! ».

L'étayage fait écho à la didactique du langage que l'on peut déployer en situation de jeux symboliques. Celui qui est proposé par les étudiants dans cette expérimentation est varié et efficace. Cet étayage est encore perfectible mais étonnamment déjà très complet alors qu'ils n'ont reçu aucune formation. Ces résultats nous font penser que ces compétences non conscientes et non théorisées sont donc spontanées et naturelles. En revanche, les éléments qui relèvent plus spécifiquement d'une didactique des jeux symboliques n'apparaissent pas dans ces extraits : aucun objet substitut n'est proposé par les adultes, aucun étayage visant la stimulation des théories de l'esprit (Veneziano, 2002) ou d'activités cognitives de haut niveau n'est identifié. Les énoncés des étudiants sont descriptifs et non informatifs. Aucune stipulation imaginaire ne permet d'enclencher le système des pouvoirs causals, des rapports cause-conséquence ou de la chaîne séquentielle qui pourraient en surgir (Harris & Torracinta, 2007).

2.2. Identification des gestes professionnels acquis et des gestes complexes à construire

L'analyse des entretiens semi-directifs nous fournit des données qualitatives sur les différents types d'interventions ou gestes professionnels conscients mobilisés par les enseignants en situation de jeux symboliques. Dans le cadre de cette recherche, ce sont les trois piliers de l'évaluation positive (observation, interprétation, intervention) qui vont guider l'analyse des gestes professionnels à construire.

D'abord, dans le questionnaire Wooclap 2, deux questions portant sur l'observation des enfants en situation de jeux symboliques ont été posées au groupe d'enseignants PS/MS/GS, elles nous apportent les éléments de réponse suivants : 72% des enseignants de ce groupe n'ont pas le temps d'observer leurs élèves aux jeux symboliques ou n'ont pas l'impression de savoir ce qu'ils y font. 14% des enseignants interrogés répondent qu'ils observent les enfants aux jeux symboliques et rajoutent « mais pas toujours », un peu plus de 4% d'entre eux parlent de surveillance. Enfin, 7% d'entre eux seulement utilisent les mots « tutelle ou atelier » pour

désigner leur activité pendant que les enfants sont aux jeux symboliques. Un peu plus loin dans le questionnaire, 85% des enseignants affirment ne pas avoir observé de comportements d'enfants étonnants pendant un jeu symbolique ou n'avoir pas eu le temps de les y observer. On remarque donc, dans ce groupe d'enseignants PS/MS/GS, une conduite dominante : pour la plus grande partie d'entre eux, celle de ne pas suivre les enfants aux jeux symboliques et de ne pas les y observer. Si les jeux symboliques sont investis très naturellement par les enfants, ils ne le sont vraisemblablement pas par les enseignants. Ils semblent constituer une activité occupationnelle de délestage. Dès lors, deux questions s'imposent dans notre recherche : pourquoi ce besoin de formation, pourtant conscient, n'engendre-t-il pas une observation des enfants en situation de jeux symboliques ? Comment est-il possible que l'évaluation positive (imposée depuis 10 ans à l'école de maternelle) qui prend appui sur une observation fine de chaque enfant ne semble pas être mise en œuvre aux jeux symboliques ? Les entretiens semi-directifs menés auprès des deux enseignantes de TPS nous apportent des réponses différentes et plus précises. L'enseignante B. de TPS avec laquelle l'entretien a duré cinquante minutes bénéficie d'une expérience d'enseignement plus longue, elle est engagée en TPS depuis 3 ans mais connaît la PS et l'Éducation Prioritaire depuis 10 ans, elle a obtenu le CAFIPEMF. Elle décrit des situations précises à plusieurs reprises qui témoignent d'une observation fine de ses élèves aux coins jeux.

« Je trouve ça assez intéressant de pouvoir observer les enfants en langage, de les observer en action entre pairs, des fois avec des adultes, mais aussi juste d'être un observateur extérieur à certains moments, et c'est pas en se mettant en observation extérieure sur un atelier puzzles qu'on entend autant de langage que quand on est sur des coins jeux ».

Au cours de cet entretien, l'enseignante B. évoque quelques-uns de ses observables pendant un jeu symbolique : leurs productions langagières, la présence ou non d'un scénario très simple, leur capacité à détourner un objet, à abstraire, à refaire seul une activité proposée en tutelle, à enchaîner plusieurs actions... Elle n'évoque pas, au cours de l'entretien, les interventions qu'elle est susceptible de proposer.

La maitresse A. semble exercer une observation active de ses élèves puisque durant l'entretien qui a duré trente-six minutes, elle utilise seize fois des verbes d'observation (observer, regarder ou voir). Néanmoins, il faut préciser qu'elle y associe parfois des modalisations négatives pour parler de son incapacité à analyser ses observations :

« Je ne sais pas quelle symbolique il donne à ça, mais en tout cas il a mélangé les les coins, j'ai pas l'impression que pour lui cette banane appartenait au coin cuisine. Mais ça c'est mon interprétation. Effectivement j'ai pas... J'arrive pas à analyser pourquoi alors je je le je le regarde hein plusieurs fois. Enfin ça fait longtemps que je le regarde. J'arrive pas à comprendre. Voilà je je sais pas si c'est rassurant pour lui d'avoir des objets de la classe et de les promener. Voilà j'arrive pas à comprendre encore. Voilà. Et j'en ai 2 ou 3 qui font ça encore ! »

Cette maîtresse semble nous dire que son besoin de formation est plutôt du côté de l'analyse de ses observations et de la façon dont elle pourrait intervenir. Enfin, des éléments moins conscients font surface à la fin de l'entretien semi-directif n°1. Lorsque l'enquêtrice, après avoir évoqué le document d'accompagnement sur les jeux libres et les jeux structurés (Annexe 1), demande à l'enseignante A de TPS si elle souhaite rajouter quelque chose, celle-ci répond :

« Non, non, si ce n'est qu'effectivement. C'est intéressant d'en savoir plus sur les jeux libres en fait. Sur les. Pardon ! Les jeux libres ! Ouais mais en fait c'est un lapsus révélateur. [...] Et puis ben aussi avoir une vraie réflexion sur sur ces jeux d'imitation quoi vraiment ! ».

Le « lapsus » est accompagné d'un rire dans l'enregistrement : l'enseignante, un peu déstabilisée, s'interroge sur son degré de participation dans le jeu symbolique de l'enfant. Ces modalités d'accompagnement doivent être évoquées en formation, elles correspondent à la partie « intervention » qui fait suite à « l'observation » et « l'analyse ». Si une formation sur les jeux symboliques est conçue, il est important qu'elle théorise et qu'elle illustre les trois phases de ce processus.

2.3. Que peut apporter une formation sur les jeux symboliques ?

D'abord, il existe un effet « formation » : lorsque l'institution propose une formation sur les jeux symboliques, elle clarifie, théorise et légitime des nouvelles pratiques d'enseignement qui modifient les représentations. La dimension introspective de l'entretien semi-directif produit les mêmes effets que le débat proposé aux 5 enseignantes de PS (jeu des 6 chapeaux de Bono) après la présentation des éléments théoriques (T4). En effet, dans les deux situations, les enseignantes verbalisent aisément les enjeux et les bénéfices des jeux symboliques qu'elles perçoivent plus aisément : « Je pense que voilà, il y a quelque chose à faire sur ces jeux symboliques », « Moi, ce que j'ai retenu, c'est qu'il fallait s'autoriser à prendre du temps

avec ses jeux, plus les investir, ces jeux symboliques», « oui et intervenir avec le jeu quoi qu'il arrive, c'est ce qui va permettre à l'enfant de se sentir plus à l'aise », « Oui, parce qu' il y a la notion plaisir », « et ils sont plus motivés, c'est plus concret ». Donc, avant tout, une formation sur les jeux symboliques réaffirme le rôle essentiel que ces activités peuvent occuper en classe. Retenons aussi qu'il est primordial de favoriser les temps d'introspection et/ou d'échanges en formation.

Ensuite, l'analyse de la retranscription de ce débat ouvre aussi d'autres perspectives. En effet, alors que l'observation des élèves était majoritairement absente dans le questionnaire proposé en amont de la formation, pendant ce débat, on perçoit que les enseignantes s'inscrivent davantage dans un processus dynamique d'évaluation positive (observation, interprétation, interaction) : « Mais moi j'ai des petits moyens et je me dis il faudrait absolument que je sache où en sont chacun des enfants pour interagir avec ». Leurs observations ne concernent pas uniquement le développement langagier, elles s'intéressent aussi à la maturité du jeu lui-même. Les apports théoriques d'E.Veneziano semblent intégrés « Alors vous savez, et c'est pas que le niveau de langage, c'est aussi de savoir en situation de jeu d'imitation où ils en sont », « ça me semble hyper important de s'autoriser à avoir un objectif pas que langagier pour voir où chacun en est ». S'inscrire dans ce processus dynamique d'évaluation positive permet à l'enseignant de proposer une intervention efficace pour l'enfant mais aussi de mesurer les effets de son action pédagogique : son plaisir d'enseigner n'en est que plus important !

La consigne de cette activité de groupe consistait à faire des propositions de dispositifs favorisant la mise en œuvre des jeux d'imitation à l'école et d'en débattre. Les propositions de ce groupe sont intéressantes. Les enseignantes ont d'abord échangé sur le fait d'aménager la cour de récréation avec des jeux d'imitation et d'intervenir plus fréquemment pour évaluer et stimuler la complexité des jeux des enfants. Elles se sont interrogées sur les moments de la journée les plus favorables à la mise en œuvre de cette didactique des jeux symboliques, elles essayent aussi de construire des liens entre les jeux symboliques et les nouveaux programmes (Programmes d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit et pour l'acquisition des premiers outils mathématiques de l'école maternelle (cycle 1), 2024). Ces pistes sont susceptibles de faire évoluer les pratiques. Les enseignantes expliquent cependant que les jeux symboliques ne « peuvent pas tout » développer, en particulier, selon elles, du côté du lexique. Elles soulignent aussi les difficultés liées au nombre d'élèves dans leur classe.

Enfin, il est intéressant de noter que les questions liées au niveau sonore (généralisé par un coin jeu) ou au rangement, qui avaient constitué des points de résistance au cours du questionnaire rempli par ces mêmes enseignantes quelques heures plus tôt, ne semblent plus du tout problématiques en fin de formation. Les bénéficiaires auraient-ils dépassé les freins ? Il semblerait que l'animation pédagogique puisse aussi faire évoluer la perception qu'ont les enseignants de leur bien-être ...

Ainsi, les résultats des dispositifs expérimentaux nous aident à dresser les contours d'une action de formation qui prendrait en compte les représentations des enseignants et qui les amènerait à conduire une action pédagogique et didactique plus théorisée avec plaisir et efficacité.

IV. Discussion

À l'issue de cette étude, ses limites apparaissent plus nettement, il convient de les exposer avant d'entrer plus précisément dans la phase de discussion. Le cadre théorique de cette étude et l'analyse des résultats de ces dispositifs nous permettent, à présent, de proposer un scénario pédagogique sur les jeux symboliques. Il a pour ambition de restaurer le jeu partagé comme « une voie d'accès à la compréhension des structures formelles du langage » (Bruner, 1998, p. 235) mais aussi de permettre aux enseignants de s'approprier la didactique des jeux symboliques, qui englobe celle du langage, et de les amener ainsi à s'inscrire dans le processus dynamique d'enseignement porté par l'évaluation positive en maternelle. Enseigner en prenant appui sur les jeux symboliques en TPS bouscule les représentations et nécessite de repenser sa façon de concevoir l'apprentissage et l'enseignement. Toutes ces conditions semblent nécessaires pour favoriser la réussite scolaire des enfants mais aussi celle des enseignants. Satisfaits de l'efficacité de leur action, leur plaisir d'enseigner grandit en même temps que leurs compétences professionnelles se développent.

1. Les limites de la recherche

1.1. Dans l'espace et dans le temps

Les limites de cette recherche sont perceptibles aussi bien dans l'espace que dans le temps. En effet, le panel d'enseignants ayant participé à cette recherche est très réduit, un peu plus de vingt enseignants ont été interrogés, certains d'entre eux n'étant pas des enseignants de TPS. Il aurait été intéressant que cette étude interroge davantage d'enseignants, en enquêtant par exemple dans d'autres académies. Il faut aussi préciser que, le Plan d'Action pour l'École Maternelle, propose depuis quelques années de « développer des formations inter-catégorielles », en proposant des actions de « formations conjointes avec les différentes catégories de personnels du ministère, ainsi qu'avec les experts de la petite enfance que sont les éducateurs de jeunes enfants, ainsi que les ATSEM » (Plan maternelle, un plan d'action pour l'école maternelle : donner à tous les élèves les bases de leur réussite et garantir leur épanouissement, 2023). À l'école, les interactions entre les enfants et les ATSEM sont si nombreuses qu'il serait intéressant de concevoir une action de formation conjointe. Par ailleurs, la recherche ne s'est déroulée que sur quelques mois car les dispositifs

TPS sont très récents. À l'heure actuelle, ils se développent encore²⁶, la problématique est donc encore en plein essor. Dans la Loire, nous venons d'apprendre que la formation continue des enseignants de TPS fera l'objet, en 2025-2026, d'un scénario d'ingénierie pédagogique spécifique. Il serait intéressant de savoir comment cette formation se décline dans les autres départements pour savoir comment l'institution répond à ce besoin émergent sur l'ensemble du territoire.

1.2. Sur le plan institutionnel

Par ailleurs, les nouveaux programmes de l'école maternelle (Programmes d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit et pour l'acquisition des premiers outils mathématiques de l'école maternelle (cycle 1), 2024) qui seront en vigueur à partir de septembre 2025 font allusion aux jeux symboliques et à la manière dont ils peuvent être mis en œuvre à deux reprises. D'abord les jeux symboliques sont présentés comme une activité de réinvestissement qui vise à « enrichir le vocabulaire » : l'enfant a l'occasion de « réutiliser le vocabulaire appris dans les activités orales (scénarios sociaux dans les espaces jeux) ». Plus loin, ce texte institutionnel décrit la dinette comme un lieu propice aux activités de catégorisation « ranger des jeux familiers par catégorie (ranger par catégorie les couverts de la dinette) ». Réduire les jeux symboliques à ces deux seules activités risque d'éloigner encore plus les enseignants des compétences de haut niveau qu'ils permettent, par ailleurs, de développer. Un nouveau document d'accompagnement sur les jeux symboliques sera peut-être diffusé ultérieurement pour compléter ce cadrage institutionnel et enrichir encore les pratiques enseignantes. Des textes clarifiés pourraient faire évoluer les représentations des enseignants, mais c'est le champ de la formation qui constitue sans doute le levier le plus puissant.

1.3. Sur le plan sociologique et didactique

Une entrée sociologique aurait pu être envisagée dans le cadre de cette recherche dont l'ambition est de réduire les inégalités par les jeux symboliques. Effectivement, des résultats de recherche sur l'accès aux jeux symboliques dans la sphère privée et sur les habitudes de jeu des enfants en famille auraient pu apporter un éclairage supplémentaire très enrichissant. Le format de cette recherche n'a pas permis d'explorer cette piste.

²⁶ Dans la Loire, de nouveaux recrutements ont eu lieu en juin 2025, faisant passer de 6 à 9 le nombre de dispositifs TPS.

Enfin ; peu d'outils didactiques existent sur notre question de recherche. Quelques circonscriptions proposent des résumés des documents d'accompagnement, en ligne. Les travaux en sciences du langage et en psychologie du développement n'ont pas encore été investis par la didactique et par les textes institutionnels. Cependant, E. Veneziano et P. L. Harris nous ont permis de tisser des liens entre les activités ou jeux symboliques des enfants et les activités de compréhension qui seront en jeu en littérature ou en résolution de problèmes dans la suite du parcours scolaire des élèves (théories de l'esprit, système d'inférences déclenché par les stipulations imaginaires). À l'issue de cette recherche, une piste non explorée s'impose comme évidence. Il aurait été intéressant d'étudier plus précisément les travaux de M. C. Javerzat car elle met en relation l'album de littérature de jeunesse et les activités symboliques des TPS et des PS dans son article *La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fiction en petite et toute petite sections. Repères, 50, 15-34, 2014*. Ses travaux auraient pourtant pu constituer une autre passerelle vers les activités symboliques propres au langage écrit.

2. Réflexivité et métacognition : des représentations à faire évoluer et à expliciter

L'analyse des résultats nous permet de penser qu'une formation sur les jeux symboliques doit proposer un accompagnement qui favorise l'introspection pour faire émerger les représentations. Le rôle du formateur consiste aussi à aider les enseignants à prendre conscience des décalages qu'ils identifient, à mettre en mots les tensions et les évolutions qui sont en jeu dans cette nouvelle mission d'enseignement. Cette phase peut avoir lieu en amont de la formation sur les jeux symboliques.

2.1. Sur les enjeux

Les enseignants ont besoin d'avoir suffisamment confiance en l'Institution pour modifier leurs pratiques. Le rôle de la formation est essentiel pour clarifier et légitimer cette évolution. Une bonne connaissance des besoins développementaux des enfants et des enjeux portés par les dispositifs TPS est essentielle pour accepter de s'engager sur la voie des jeux symboliques. C'est la raison pour laquelle la formation doit faire émerger les représentations des enseignants sur les jeux symboliques avant d'en présenter les enjeux.

C'est parce que les enfants de TPS sont si différents des enfants de maternelle (i.e : les 3 ans et plus) du point de vue des besoins qu'il faut repenser l'apprentissage et l'enseignement au regard des enjeux institutionnels et des apports de la recherche. C'est un engagement sur

les valeurs de l'école qui guide l'action de l'enseignant : à partir du moment où les enseignants en prendront la mesure, la formation deviendra signifiante et engageante.

2.2. Sur l'apprentissage

Le plus souvent, et pendant une bonne partie de l'année, l'enfant de TPS n'est pas encore en capacité d'écouter une consigne (individuelle ou collective), de la comprendre et de la suivre. De plus, il n'est pas encore synchronisé avec le reste du groupe, il se déplace et réagit sans tenir compte des autres enfants les premiers mois... L'enfant de TPS est un explorateur et un déménageur qui a besoin de découvrir les objets et les espaces avec son corps. Sa sécurité affective est primordiale, il a besoin de voir l'adulte, comme un phare, pour s'engager dans cette exploration. De ce fait, il paraît impossible en TPS d'envisager une organisation traditionnelle des apprentissages en ateliers : pendant la plus grande partie de l'année, l'enfant n'est pas encore capable de rester dans un même espace et sur une seule activité pendant un temps donné. Au contraire, les enfants traversent les espaces de façon furtive, souvent même en déplaçant des objets avec eux. Cette réalité doit être prise en compte en formation et explicitée. Il n'est pas possible de faire la classe en TPS comme dans les autres niveaux de l'école maternelle. Il faut privilégier les épisodes d'attention ou d'action conjointe initiés par l'enfant lui-même car les apprentissages n'en seront que plus stables (Veneziano, 2000). Aussi, il est important de favoriser le jeu libre (en opposition avec le jeu structuré qui s'installera peu à peu) (Annexe 1.2.), et l'exploration de l'enfant. C'est donc l'enfant qui choisit son rythme et sa direction et il y a autant de rythmes et de directions qu'il n'y a d'enfants dans une classe. Tous les enfants apprennent en TPS mais ils ne partent pas du même point de départ, ne prennent pas les mêmes chemins. C'est à partir de cette réalité que les professionnels vont construire leur enseignement.

2.3. Sur l'enseignement

Si les spécificités de l'apprentissage en TPS sont singulières, celles de l'enseignement le sont tout autant. Il faut que la formation des enseignants les verbalise et les théorise. Enseigner en TPS impose une remise en question de la posture de l'enseignant et de ses outils. En effet, chaque enfant choisit son rythme et ses activités. L'enseignant est celui qui aménage l'espace, propose des activités et met à disposition des objets, il n'impose pas d'activités aux enfants. Il s'adapte aux besoins de chaque enfant et choisit de suivre certains enfants plutôt que d'autres. Il ne peut pas encore interagir avec l'ensemble du groupe, car le groupe-classe n'est pas encore constitué, il ne peut pas « faire la classe » de manière traditionnelle. Il doit donc opérer des choix et théoriser sa pratique pour enseigner. Les

spécificités de la TPS remettent aussi en cause les usages des outils traditionnels de l'enseignant : l'emploi du temps, les programmations, les progressions, les fiches de préparation... Compte-tenu des conditions d'exercice, quels outils une formation pourrait-elle proposer et pour quelle utilisation ?

À l'heure où les programmes de l'école maternelle souhaitent « structurer » les apprentissages, on pourrait penser qu'enseigner par le jeu symbolique fait référence à une pratique dispersée, floue, improvisée, pour ainsi dire aussi fugace que les enfants qui vont d'un espace à l'autre. La formation doit verbaliser ces impensés institutionnels et fournir aux enseignants un cadre structuré, des repères et des outils adaptés à la réalité du terrain. Il faut veiller à définir ces concepts de manière précise en formation : ne pas imposer de jeux symboliques structurés avant 5 ans ne signifie pas que l'enseignement n'est pas structuré et qu'il n'est pas construit. Au contraire, pour relever le défi de la réussite scolaire en REP+, il s'agit de construire une autre façon de considérer l'enfant et ses apprentissages, une autre façon d'enseigner, avec de nouveaux outils. Cette didactique des jeux symboliques qui s'inscrit dans le processus de l'évaluation positive prend appui sur une philosophie de la réussite scolaire adaptée aux plus petits. Ce qui importe c'est la maîtrise du geste que D. Bucheton et Y. Soulé ont appelé le « pilotage » de gestes professionnels d'une grande complexité car ils s'adaptent à la réalité de la classe.

La maîtrise progressive du pilotage général dès lors que celui-ci n'est plus une angoisse constante, ouvre à l'enseignant la possibilité de se rendre disponible pour des moments de communication particulièrement heureux où le temps de la classe semble suspendu : des micro-scénarios improvisés, des moments d'attention conjointe provoqués par un événement qui vient de surgir et dont on se saisit. (Bucheton & Soulé, 2009)

3. Vers un scénario pédagogique pour construire de nouveaux gestes professionnels

Désormais que les représentations ont émergé et que les enjeux et le cadre institutionnel sont clairs, il est d'usage de préciser les intentions pédagogiques de la formation avant de présenter une trame de formation pédagogique plus précise.

3.1. Les intentions pédagogiques

Avant tout, cette formation cible un public d'enseignants de TPS expérimentés recrutés sur profil après envoi d'un Curriculum Vitae et d'une lettre de motivation. Cette première phase

de recrutement est suivie d'un entretien, à partir duquel les enseignants sont classés avant d'être nommés sur les postes créés. Compte-tenu de la difficulté du recrutement, leurs motivations et leur expertise sont réelles. De plus, ce groupe d'enseignants experts est de petite taille (moins de 10 enseignants), une réelle dynamique de groupe peut s'installer. Les enseignants sont recrutés pour plusieurs années et la formation qui leur est réservée devrait rester spécifique. Tous ces éléments nous permettent de concevoir une formation ambitieuse qui vise la construction de gestes professionnels de haut niveau. Elle peut s'appuyer sur des théories complexes et peut s'inscrire dans la durée en faisant varier les modalités d'accompagnement.

Ensuite, cette formation souhaite présenter aux enseignants des objectifs clairs pour que leur développement professionnel soit conscientisé. Cette clarté métacognitive sera verbalisée par le formateur autant que possible et à différents niveaux du processus. En effet, il prendra appui sur des photos et vidéos de classe pour ramener le réel en formation, mais aussi pour « apprendre à lire le réel » (IFÉ, Centre Alain Savary). Il s'agit bien d'illustrer le processus d'évaluation positive que la formation cherche à développer : observer, interpréter une observation et choisir une intervention adaptée ou choisir de ne pas intervenir. La formation cherche à favoriser les temps d'échanges et de débats pour amener les enseignants à formuler leurs choix, leurs difficultés, leurs interprétations à partir d'une photo d'élèves ou d'un jeu symbolique filmé en classe.

Enfin, la prise en compte du bien-être des enseignants constitue une priorité. Plus encore, ce qui est recherché ici c'est le développement d'une professionnalité épanouie. En illustrant le processus d'évaluation positive tout au long de la formation, notre ambition consiste à amener les enseignants de TPS à prendre conscience de l'efficacité de leur action pour lutter contre l'ennui et accroître leur plaisir d'enseigner. D. Bucheton et Y. Soulé évoquent même, à propos du geste de pilotage, lorsqu'il est maîtrisé, la saveur et la spontanéité de chaque moment de classe : « le pilotage conjugue ainsi la dynamique tranquille de la durée, nécessaire à l'incorporation des savoirs avec la force de l'instant, de la rencontre qui déstabilise et avive la curiosité » (Bucheton & Soulé, 2009).

3.2. Le scénario pédagogique

Les résultats de cette étude et leur analyse nous fournissent le cadre dans lequel une formation aux jeux symboliques pour des enseignants de TPS peut être mise en œuvre. Dans cette dernière partie, il s'agit de présenter un scénario pédagogique à partir de la définition suivante : « un scénario pédagogique est le déroulement d'une activité d'apprentissage, la

définition des objectifs, la planification des tâches, la description des tâches des apprenants et des modalités d'évaluation » (Lando, 2003). La temporalité des activités n'est volontairement pas explicite car elle peut varier en fonction des contraintes et de la commande institutionnelle.

Le titre de la formation pourrait être : jeux symboliques et langage en TPS, vers des activités cognitives de haut niveau. Pour commencer la formation, la qualité de l'accueil des enseignants est importante, il est possible de proposer une petite scénographie avec quelques objets du coin dinette près des boissons chaudes. Ce petit clin d'œil peut être apprécié. Ensuite, la formation peut commencer par un temps d'introspection autour des usages et des représentations des enseignants sur les jeux symboliques. L'outil numérique Wooclap est intéressant, il permet de conserver les données du questionnaire, elles seront utiles pour mesurer l'efficacité de la formation. En fonction du temps dont on dispose, il est possible de prévoir un temps d'échange sur ces représentations de façon à amener le groupe à faire connaissance mais aussi à verbaliser et conscientiser leurs représentations. Le déroulé de la formation mérite d'être affiché avant que les trois objectifs de la formation ne soient explicités aux enseignants. Il s'agit de savoir identifier une activité symbolique, de mobiliser des connaissances théoriques pour analyser le jeu symbolique d'un enfant et enfin de commencer à construire de nouveaux gestes professionnels pour accompagner ce jeu symbolique, le développement du langage de l'enfant et/ou celui de sa pensée. Il est intéressant de commencer à mettre en relation ces objectifs avec les trois étapes du processus d'évaluation positive.

D'abord, une première partie théorique synthétise les éléments institutionnels et les recommandations, il doit aussi être question des enjeux portés par les jeux symboliques. Dès cette première partie théorique, il est recommandé de commencer à illustrer la théorie par des photos et vidéos prises en classe de TPS. Les enseignants sont mis en situation d'observation pour apprendre à identifier une activité ou un jeu symbolique mais aussi pour commencer à repérer les différentes étapes de jeux symboliques (du *jeu d'imitation* au *jeu de faire semblant*, puis du *jeu de rôles* au *jeu de mise en scène*). L'importance de l'imitation entre 2 et 3 ans doit faire l'objet d'une explication : l'imitation entre pairs (ou avec l'adulte) fournit une occasion très appropriée à l'enseignant de proposer une verbalisation avec reprise imitative et variation du pronom personnel. Les conclusions de la recherche sur l'émergence du « je » (Brigaudiot et al., 1994) peuvent être évoquées dans cette partie. Ensuite, il convient de faire un focus sur l'évolution du *jeu d'imitation* vers le *jeu de faire semblant* car, cette évolution est spécifique

aux 2-3 ans et qu'elle est décisive. C'est l'émergence du langage dans le jeu de l'enfant qui permet de caractériser un *jeu de faire semblant*.

Les premiers travaux de recherche auxquels il est utile de faire référence sont sans doute ceux de J. Piaget car le détour par les stades de développement et l'importance que revêt la permanence de l'objet dans l'accès à la fonction symbolique sont importants à connaître. Suivra un rappel de la théorie de J. Bruner sur le jeu en situation d'attention conjointe et l'importance des interactions pour développer le langage.

Cette première partie très théorique pourrait se terminer par une synthèse de l'article d'E. Veneziano (Veneziano, 2000) et des repères didactiques proposés par M. Brigaudiot (2022). La formation énumérera l'ensemble des gestes que propose une mère en situation de jeux avec son enfant. Les effets produits par ces gestes sont à expliciter également. Un temps d'activité pourra être proposé ensuite, il s'agit d'analyser une retranscription d'un épisode de jeu (il peut être diffusé aussi) pour voir si les gestes qui caractérisent la didactique du langage sont identifiables. C'est seulement à l'issue de cette analyse et de la mise en commun que le formateur peut annoncer que ce jeu a été mené par un étudiant de 18 ans sans formation. Cette annonce devrait générer de la stupéfaction et amener les enseignants à comprendre et à conscientiser qu'il s'agit là de gestes naturels et spontanés. Elle pourrait aussi avoir deux conséquences : celle de convaincre les enseignants de l'efficacité d'un tel étayage pendant un épisode de jeu symbolique et donc les engager à s'y rendre plus fréquemment ; et celle de les décomplexer à propos de leur capacité à proposer un étayage de qualité. Le formateur peut conclure cette première partie en expliquant que la didactique du langage déployée aux jeux symboliques est très efficace mais que la suite de la formation visera des gestes professionnels plus complexes qui ne sont pas spontanés et qui ne sont pas accessibles sans formation.

La deuxième partie de la formation va s'intéresser plus spécifiquement à la didactique des jeux symboliques. Il faut commencer par expliquer aux enseignants qu'il existe une concomitance entre le développement du jeu de l'enfant et le développement de son langage. L'objectif est de synthétiser le travail de M. Brigaudiot (Brigaudiot, 2024) et de vulgariser celui d'E. Veneziano (Veneziano, 2002) et celui de Harris (Harris & Torracinta, 2007) sur les jeux symboliques car ils permettent aux enseignants d'analyser simultanément la maturité du jeu de l'enfant, son niveau de langage et d'apprécier son cheminement vers les théories de l'esprit ou des activités cognitives de très haut niveau. Cette partie de la formation se veut interactive : à partir de photos et de vidéos d'enfants en train de jouer, les enseignants sont mis en situation

d'observation active, d'analyse, voire de débat. Les conclusions des chercheurs sont présentées les unes après les autres, elles fournissent non seulement des repères aux enseignants sur l'évolution simultanée des jeux, du langage et de la pensée mais aussi des pistes d'intervention. L'importance d'une stimulation du jeu de l'enfant par l'adulte est un point qui mérite d'être détaillé. Enfin, une carte mentale peut compléter cette présentation et donner accès aux enseignants à une représentation plus synthétique des gestes professionnels à mettre en œuvre. Une réflexion sur les outils du maître a pu être proposée aux enseignants en amont : les programmations ou fiches de préparation n'ont pas grand intérêt en TPS comparativement à ce nouvel outil qui dynamise les pratiques, les théorise et garantit une intervention efficace et rapide. Ce sont ces cartes mentales ou fiches méthodologiques qui constituent de vrais outils pour les enseignants de TPS, il est recommandé de les afficher dans les classes (près des coins jeux) pour s'y référer, en situation, le plus souvent possible.

La troisième partie de la formation est une phase d'appropriation active qui s'appuie sur la dynamique de groupe. Il s'agit de présenter le document d'accompagnement présenté en Annexe 1.2. puis de proposer la situation problème suivante aux enseignants de TPS : selon vous, quels dispositifs pourraient permettre à l'enseignant de TPS d'observer et de stimuler les jeux symboliques des enfants tout en préservant le jeu libre et spontané qui s'impose avant 5 ans ? Ce temps d'échange permet l'appropriation des concepts car il engage les enseignants à reformuler ce qu'ils ont compris. Il est aussi utile puisqu'il leur offre l'occasion de faire des liens avec leur propre pratique, les amenant ainsi à créer des ponts entre la formation et le réel. L'un des dispositifs qui paraît le plus pertinent, en dehors du fait de se rendre quotidiennement à la dinette pour observer et/ou « jouer » avec les enfants, c'est l'utilisation d'une mascotte dans une classe de TPS. En suivant en quelque sorte la méthode VIP (Valoriser, Interpréter, Poser l'écart) de M. Brigaudiot (Brigaudiot, 2022), l'enseignant grâce à la mascotte peut jouer des scènes de fiction aux enfants sans rien leur demander, c'est « un spectacle » qui les fait grandir. Cette entrée dans le monde de la fiction est évidemment à mettre en lien avec la découverte des premiers albums. En fin de formation, une évaluation de la satisfaction des enseignants peut permettre d'évaluer leur degré d'engagement dans ce projet.

Les phases suivantes de la formation pourraient se dérouler après plusieurs semaines, en classe ou en formation, et après que les enseignants se sont essayés à la didactique des jeux symboliques. L'accompagnement dans la durée est essentiel pour construire de nouveaux gestes professionnels. Le choix qui a été fait de mettre en lien cette didactique avec l'évaluation positive devrait générer une prise d'informations soit sous la forme de photos et

de vidéos, soit sous la forme de prises de notes. À partir de ces données, il est souhaitable que les séances suivantes proposent de mener une réflexion concertée sur les enfants prioritaires, c'est-à-dire ceux pour lesquels le jeu symbolique est le moins évolué et qui ne sont pas encore entrés dans le langage. C'est à partir de ces recueils de données sur le développement du langage des enfants que la formation sera évaluée. La réussite des enfants reste le premier indicateur d'une formation de qualité.

Conclusion

Dans son rapport de mai 2025 sur l'analyse de l'école primaire, la Cour des comptes écrit que le « système scolaire est aujourd'hui en situation d'échec » car les inégalités se creusent de plus en plus. Le rapport rajoute que « la qualité de l'enseignement est de loin le premier levier qui peut influencer sur la réussite et l'épanouissement à long terme d'un élève »²⁷. La formation des enseignants porte une responsabilité immense pour essayer de relever le défi de la difficulté scolaire. L'Inspection Académique de la Loire a choisi de proposer un scénario de formation continue spécifique aux enseignants de dispositifs TPS cette année. Par ce choix, elle porte l'ambition de commencer à réduire les écarts dès le plus jeune âge, dans un contexte préscolaire.

C'est aussi la raison pour laquelle, cette recherche a souhaité explorer, du point de vue de la formation, la proposition qui a été faite par M. Brigaudiot, il y a un peu plus d'un an, de « faire des jeux symboliques le noyau dur de la mise en route du langage en TPS » (Brigaudiot, 2024). Le cadre théorique de cette étude a donc cherché s'il était possible de considérer les jeux symboliques comme un objet didactique. Ils sont pratiqués par tous les enfants et ils évoluent au fil des années. La didactique du langage en maternelle peut être déployée aux jeux symboliques avec efficacité. Il existe une concomitance entre la maturité du jeu de l'enfant et son développement langagier. L'analyse de ce jeu fournit donc des informations sur son niveau de langage mais aussi sur son développement cognitif. Les recherches affirment par ailleurs qu'un étayage de qualité permet de faire progresser la complexité du jeu. Cependant le jeu d'un enfant avant 5 ans doit rester un jeu libre. Lorsque la complexité du jeu symbolique évolue, le langage et les compétences cognitives de plus haut niveau suivent cette évolution. Ces compétences cognitives de très haut niveau correspondent aux compétences pour lesquelles les résultats aux évaluations nationales sont les plus bas²⁸ : ce sont les compétences qui sont à l'œuvre en lecture compréhension et en résolution de problème. Il existe donc bel et bien une didactique des jeux symboliques et il pourrait s'agir d'un levier puissant pour atteindre les objectifs de « réussite des premières scolarisations ».

²⁷https://cafepedagogique.net/2025/05/21/ce-que-dit-la-cour-des-comptes-dans-sa-critique-comptable-de-lecole-primaire/?utm_campaign=Lexpresso_21-05-2025&utm_source=Expresso&utm_medium=email

²⁸ <https://www.education.gouv.fr/resultats-des-evaluations-point-d-etape-cp-de-janvier-2025-450118>

Cependant, en réalité, il existe une sorte de décalage entre les recommandations institutionnelles portées par le document d'accompagnement (MENESR, 2015c) et l'absence de formation sur cette question. De plus, les nouveaux programmes accordent, à l'heure actuelle, une faible importance à ces jeux symboliques, pourtant fondateurs.

C'est sans aucun doute les effets de ce décalage institutionnel que le dispositif exploratoire a cherché à faire surgir en enquêtant sur les représentations qu'ont les enseignants des jeux symboliques et sur l'intérêt qu'ils y accordent. Les résultats montrent que les enseignants sont très conscients des enjeux et de l'importance qu'ils revêtent mais qu'ils les investissent pourtant assez peu. Les freins à leur mise en œuvre ont été identifiés, la formation doit en tenir compte. Ensuite, le dispositif expérimental a présenté un résultat assez inattendu (qu'il conviendrait de vérifier avec un plus grand nombre de sujets) : il semblerait que tous les éléments de la didactique du langage soient déployés de manière naturelle et spontanée en situation de jeux symboliques avec des enfants par des adultes qui n'ont jamais bénéficié de formation. Il n'en reste pas moins que la formation a la charge de décrire les gestes professionnels propres à la didactique du langage en situation de jeux symboliques, de les théoriser et de les conscientiser pour qu'ils soient mis en œuvre de manière encore plus efficace. Enfin, ce travail de recherche s'est appuyé sur les résultats issus d'entretiens semi-directifs, nourris par une expertise de terrain pour tenter de déterminer les gestes professionnels et les nouveaux outils à construire pour maîtriser cette didactique des jeux symboliques et lutter contre la difficulté scolaire. Si le jeu symbolique de l'enfant est libre et non-structuré par l'adulte jusqu'à 5 ans, l'enseignement du maître, en revanche est très structuré car il se caractérise par une observation fine des gestes de l'enfant, une analyse approfondie et rapide de cette observation et une intervention brève mais stimulante qui veille à laisser l'enfant libre de guider son jeu comme il le souhaite.

Cette étude a donc pour ambition de venir combler ce creux institutionnel en proposant un scénario pédagogique dont l'objectif est de former les nouveaux enseignants de dispositifs TPS à cette didactique des jeux symboliques pour réduire le risque d'échec scolaire. Cette proposition de formation s'appuie sur des partis-pris forts. Elle tient compte des freins repérés lors de la phase exploratoire, de la réalité du terrain et des contraintes institutionnelles. Elle correspond à une application de la philosophie portée par l'évaluation positive. Enfin, elle cherche à accroître le plaisir d'enseigner des professionnels. Ce travail de recherche invite donc la didactique et la formation à se tourner du côté des activités symboliques, car c'est la première voie qui mène l'enfant vers le langage, puis qui construit sa pensée.

Un enseignant de TPS qui « joue à la dinette » en mettant en œuvre de manière consciente et experte les éléments de cette didactique mobilise des gestes professionnels structurés d'une grande précision, qu'un adulte sans formation ne pourrait improviser. Pour autant, son ingéniosité et sa créativité sont sollicités à chaque instant pour s'adapter au mieux à l'enfant avec lequel il est en interaction. Ce n'est pas un « jeu » à proprement parler, cependant l'enseignant n'en éprouvera pas moins une satisfaction comparable au plaisir jubilatoire de l'enfant.

Références bibliographiques

- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, 15(3), 41-45.
<https://doi.org/10.3917/ep.015.0041>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (Nathan).
- Blaye, A., & Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. De Boeck.
- Brigaudiot, M. (2022). *Langage et école maternelle* (Nouvelle éd). Hatier.
- Brigaudiot, M. (2024, mai 25). *Le langage en TPS de REP +, complément de l'intervention à l'OZP le 25 mai 2024*. Séminaire Maternelle OZP, Paris.
<https://www.ozp.fr/spip.php?page=recherche&recherche=brigaudiot>
- Brigaudiot, M., Morgenstern, A., & Nicolas, C. (1994). "Me found it, I find it", à la recherche de "je" entre deux et trois ans. *Faits de langues*, 123-131.
- Bruner, J. S. (1998). *Savoir faire, savoir dire [Texte imprimé] : Le développement de l'enfant* (Campus Universitaire de Guéret EDU 155.1 BRU; 6ème éd.). Presses universitaires de France.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bulletin Officiel n°3, NOR : MENE1242368C (2013).
- Bulletin Officiel n°25, NOR : MENE2116550A JO du 17-6-2021 (2021).
- Bulletin Officiel n°41, NOR : MENE2415135A JO du 25-10-2024 (2024).
- Bulletin Officiel Spécial n°2, NOR : MENE1504759A (2015).
- Damasio, A. (2001). *Les émotions, source de la conscience* [Cairn]. <https://shs.cairn.info/le-cerveau-et-la-pensee--9782361060466-page-278?lang=fr>

- DGCS, & Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2022). *Mobilisation de tous les acteurs pour la scolarisation précoce des enfants de moins de 3 ans*. https://solidarites.gouv.fr/sites/solidarite/files/2022-11/dossier_telechargeable_site_internet_prescol_relu_dgesco.pdf
- Dufays, J.-L. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. chapitre 8. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A77376/datastream/PDF_01/view
- Golse, B. (2009). La scolarisation trop précoce des enfants qui vont bien (au regard de la scolarisation trop tardive des enfants qui vont mal). *Contraste*, 30(1), 85-94. <https://doi.org/10.3917/cont.030.0085>
- Golse, B. (2015). *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (5e éd. [refondue et enrichie]). Elsevier Masson.
- Harris, P. L., & Torracinta, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Retz.
- Houdé, O. (2011). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.houde.2011.02>
- Jousse, N. (2018). *Le grand livre des jeux de formation : 100 jeux et activités ludiques pour apprendre en groupe*. Eyrolles.
- Lando, P. (2003). *Progetto : Une méthode de conception de gabarits de scénarios pour activités pédagogiques collectives distantes à base de projets* [Mémoire de DEA]. Université de Picardie.
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République (2013).
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015a, septembre). *Cadrage général, Ressources maternelle, jouer et apprendre*. Éduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015b, septembre). *La scolarisation des enfants de moins de 3 ans, Introduction générale*. Éducol.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015c, septembre). *Les jeux symboliques, Ressources maternelle, Jouer et apprendre*. Éducol.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 1. Choisir une approche d'analyse qualitative. *Collection U*, 4, 13-33. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0013>

Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. FeniXX.

Plan maternelle, un plan d'action pour l'école maternelle : donner à tous les élèves les bases de leur réussite et garantir leur épanouissement (2023).

Programmes d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit et pour l'acquisition des premiers outils mathématiques de l'école maternelle (cycle 1), MENE2415135A (2024).

Soulé, B. (2008). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127-140.

Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (s. d.). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?*

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. *L'acquisition du langage*, 1, 231-265.

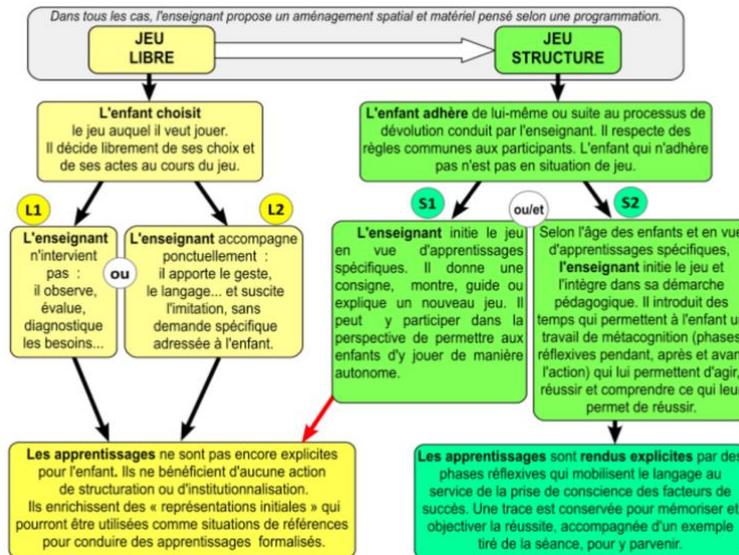
Veneziano, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : De l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action. *Enfance*, 54(3), 241-257. <https://doi.org/10.3917/enf.543.0241>

Annexes

Annexe 1. Quelques ressources institutionnelles	76
Annexe 1.1. Du jeu libre au jeu structuré	76
Annexe 1.2. Durées indicatives des temps de jeu d'un enfant jusqu'à l'âge de 6 ans	76
Annexe 2. Quelques résultats de l'enquête exploratoire	77
Annexe 2.1. Résultats du questionnaire sur les besoins de formation dans le groupe PS/MS/GS	77
Annexe 2.2. Résultats du questionnaire sur les besoins de formation dans le groupe TPS	77
Annexe 2.3. Données recueillies sur la fréquence de la présence de l'enseignant à la dinette en TPS	78
Annexe 2.4. Résultats de l'évaluation de la satisfaction des enseignants après la formation (avril 2025) ..	79
Annexe 3. Quelques instruments du dispositif expérimental	80
Annexe 3.1. Guide d'entretien semi-directif	80
Annexe 3.2. Retranscription d'un jeu de dinette mené par un étudiant L1 en TPS	82
Annexe 4. Outil didactique élaboré pour la formation des enseignants aux jeux symboliques ...	86

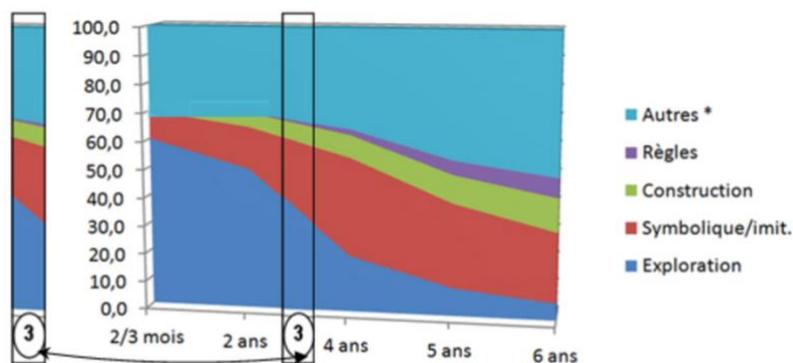
Annexe 1. Quelques ressources institutionnelles

Annexe 1.1. Du jeu libre au jeu structuré



Source : MENESR. (2015, septembre). *Cadrage général, Ressources maternelle, Jouer et apprendre*. Éduscol.

Annexe 1.2. Durées indicatives des temps de jeux d'un enfant jusqu'à l'âge de 6 ans



* Autres : inactivité, visionnements, écoute, productions autres que jeux, communication, moments partagés avec l'adulte (sorties, promenades, spectacles, visites, activités culturelles et éducatives autres que le jeu).

Source : MENESR. (2015, septembre). *Cadrage général, Ressources maternelle, Jouer et apprendre*. Éduscol.

Annexe 2. Quelques résultats de l'enquête exploratoire

Annexe 2.1. Résultats du questionnaire sur les besoins de formation dans le groupe PS/MS/GS



Annexe 2.2. Résultats du questionnaire sur les besoins de formation dans le groupe TPS





12. Souhaiteriez-vous participer à une formation sur les jeux symboliques ?

6 répondants

Oui et sur comment accompagner les familles à jouer avec son enfant

Oui

Pourquoi pas

Oui

Oui pour développer faire évoluer les coins

Oui

Annexe 2.3. Données recueillies sur la fréquence de la présence de l'enseignant à la dinette en TPS

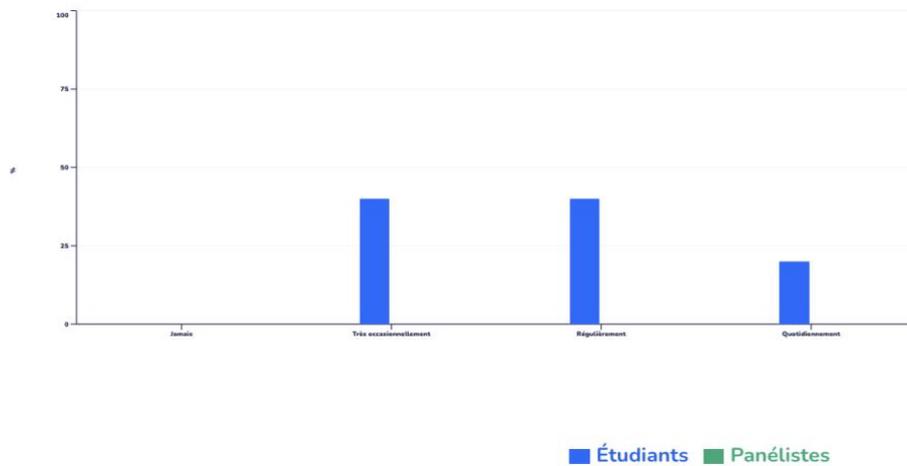
Les réponses proposées sont « jamais », « très occasionnellement », « régulièrement », « quotidiennement ».

**Vous avez un ou plusieurs espaces
9. de jeux symboliques dans votre
classe.**

5 répondants

Dans quelle mesure le comportement proposé est-il acceptable ?

A quelle fréquence vous y rendez-vous en même temps que les enfants de votre classe ?



Annexe 2.4. Résultats de l'évaluation de la satisfaction des enseignants après la formation (avril 2025)



Annexe 3. Quelques instruments du dispositif expérimental

Annexe 3.1. Guide d'entretien semi-directif

Entretien semi-directif

Je suis en Master 2 en Sciences de l'Éducation à Limoges. J'ai choisi de mener une recherche sur les jeux symboliques. J'essaye de recueillir des informations sur les pratiques enseignantes dans les coins jeux.

Cet entretien est enregistré mais il sera anonymisé au moment de la rédaction pour la publication de cette recherche. Il est mené par la chercheuse et non pas par la formatrice ou l'enseignante que je suis, c'est une observation du réel, un recueil de données du terrain. Cet entretien s'inscrit dans un espace protégé hors champ institutionnel.

1. Présentation

Quel est le niveau de classe dans lequel tu enseignes ?

Depuis combien de temps enseignes-tu ?

As-tu toujours fait ce métier ?

Combien de temps en maternelle ?

Quelle est ta perception de l'enseignement en maternelle ? est-ce difficile ? te sens-tu épanouie ?

Quel est le cycle dans lequel tu te sens le plus à l'aise ?

Qu'est-ce qui a motivé ta candidature pour ce poste à profil (c'est hors cadre institutionnel) ?

Est-ce que le goût pour la maternelle s'est forgé avant ce poste ou est-il apparu après ?

2. J'aimerais maintenant savoir comment tu conçois certains objets d'enseignement

Quand on te dit dinette, à quoi tu penses ?

Après la dinette, comment tu conçois le jeu symbolique ?

Qu'est-ce que tu penses des coins dédiés aux jeux symboliques dans une classe ?

As-tu choisi d'en installer ?

OUI	NON
<p>Pourquoi ? Ces coins jeux évoluent-ils au fil de l'année ?</p> <p>Est-ce que c'est nécessaire selon toi ?</p> <p>Pourquoi ?</p>	<p>Peux-tu m'expliquer ?</p>

Est-ce que le jeu symbolique peut exister sans espace ? quel rapport entre jeu symbolique et l'espace ? comment tu fais circuler les objets et les corps ?

Selon toi, quelle posture l'enseignante peut-elle adopter dans les coins jeux ? y a-t-il des gestes professionnels précis à maîtriser ?

Selon toi quels apprentissages se développent à travers les jeux symboliques et ce quel que soit l'espace ? qu'est ce qu'on construit ?

Peux-tu préciser davantage ?

As-tu des situations ou des exemples à me donner ?

Est-ce que c'est la même chose lorsqu'on se trouve dans un espace de jeux et quand il n'y en a pas selon toi ?

As-tu du plaisir à enseigner lorsque tu "joues" à la dinette ?

Que ressens-tu ?

As-tu développé des astuces ?

As-tu remarqué des choses étonnantes chez les enfants au cours de jeux symboliques ?

Quel est ton meilleur souvenir et ton pire souvenir de jeu symbolique ?

3. On a aussi un cadre institutionnel qui nous donne des pistes, des éclairages susceptibles de nous aider à faire évoluer nos pratiques. Je vais te lire quelques lignes et tu vas me dire si tu les connais et ce qui te vient à l'esprit. Si besoin tu peux me demander de les relire.

En raison de son implication dans le développement de l'enfant et des modalités requises pour qu'il puisse opérer, l'utilisation du jeu symbolique à des fins d'enseignement

explicite n'est pas recommandée avant l'âge de 5 ans. Auparavant, le jeu libre est prioritaire. Il est ponctué de jeu structuré (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 13).

Dans le jeu libre, l'enfant choisit son jeu et comment il y joue. Dans le jeu structuré, l'enfant adhère, suite au processus de dévolution conduit par l'enseignant ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p. 12).

Remerciements.

Quelques formules pour relancer la personne interrogée et l'amener à reformuler :

Est-ce que tu peux aller plus loin ? mais encore, est ce que tu pourrais le reformuler ?
Si je te suis bien, tu m'as dit que... est ce que c'est complet ? Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? Qu'est-ce que tu mets derrière ce mot ?

Annexe 3.2. Retranscription d'un jeu de dinette mené par un étudiant L1 en TPS

Enregistrement à la dinette (étudiant L1-élève ; janvier 2025) A. (3,00), L1

L1 : « celle ci, mais elle est trop petite pour moi celle-ci » -> en désignant une mini-assiette

A : trop bon -> fait semblant de manger un citron en plastique

L1 : C'est trop bon ça, t'as goûté ?

A : trop bon

L1 : T'as goûté c'est trop bon !

A : Trop bon -> A. donne le citron à L1

L1 : Ah je goûte aussi alors

Hum t'as raison c'est trop bon

A : Trop bon

L1 : La peau de la banane ?

C'est quoi ça ? c'est un steak ? -> A. donne un steak en plastique à L1

A : Non pas steak

L1 : Non c'est pas un steak. C'est quoi alors ?

A : Pas steak !

L1 : Non c'est pas une pastèque, c'est un steak

Il me semble

C'est de la viande

Ah tu mets la sauce dessus -> il met du ketchup sur le steak

Hum c'est super

C'est trop bon avec la sauce ?

C'est une sauce à quoi ?

A : Tar

L1 : Hum t'as raison c'est trop bon

-> A. dépose une pomme de terre dans l'assiette puis l'enlève

->Aylene prend un champignon puis il range tout

L1 : Ah j'ai plus le droit de manger

Ça y est c'est fini le repas ? tu ranges tout ?

Faut faire la vaisselle avant, hein !

-> A. sort la passoire et place une tomate à l'intérieur

L1 : maintenant tu mets dans la passoire

A :Trop bon, eh trop bon !

L1 : Trop bon aussi la tomate ? t'aimes tout en fait !

Ah non, moi j'aime pas la tomate !

A : Trop bon ! trop bon !

L1 : Ah si c'est trop bon ? ah ok

A : Oi j'aime e tomates

L1 : C'est trop bon les tomates ?

A : (bruit dans la classe, impossible de retranscrire)

L1 : Je préfère les champignons moi hein !

A : Tiens

L1 : Encore la tomate ?

A : (bruit dans la classe, impossible de retranscrire)

L1 : Ah merci

A : É trop petite ->A. enlève la petite fourchette de la main de L1 et lui en donne une plus grande

L1 : Ah oui t'as raison elle trop p'tite pour moi celle-ci

A : Elle grande

L1 : Ah elle est mieux celle-ci, elle est plus grande

Et on mange quoi maintenant ?

A : Grande

L1 : Oui c'est bien comme ça, c'est grand. On mange quoi maintenant ?

A : Mais ça p'tite, e pas grande

L1 : Ah bah, elle est pas grande celle-ci t'as raison

C'est quoi c'est un poivron celui là ? ah oui !

T'as vu ça ressemble à d' la tomate mais ce n'est pas d' la tomate !

A : Pas tomate

L1 : Non, c'est un poivron

Ah tu mélanges tu mélanges -> A. mélange avec la fourchette

Tu me fais une petite salade de légumes ?

A : Oui

L1 : Que des légumes rouges en plus ! Super ! merci !

Ah ben je peux plus manger si tu gardes la fourchette !

A : Ça é toi ? ->A. lance la fourchette

L1 : Ah Merci

Oh ben, j'ai même pas eu le temps de la manger la salade

Ça aussi c'est un steak non ? et donne un steak à L1

A : Non e c'est bon ça

L1 : Ça c'est bon ? ok

Ah oui t'as raison c'est bon, mais ça manque de sauce un peu. Tt'à l'heure tu m'as mis de la sauce ! pourquoi tu m'en as pas mis cette fois ? -> A. mélange

C'est bon t'as bien mélangé ?

A : mange

L1 : Ça va être meilleur ?

Oulà qu'est ce que tu m'as trouvé là ? -> A. ramasse un flacon rose par terre

C'est d'la sauce ?

A : Non pas sauce..... rose !

Tiens mange

L1 : Merci

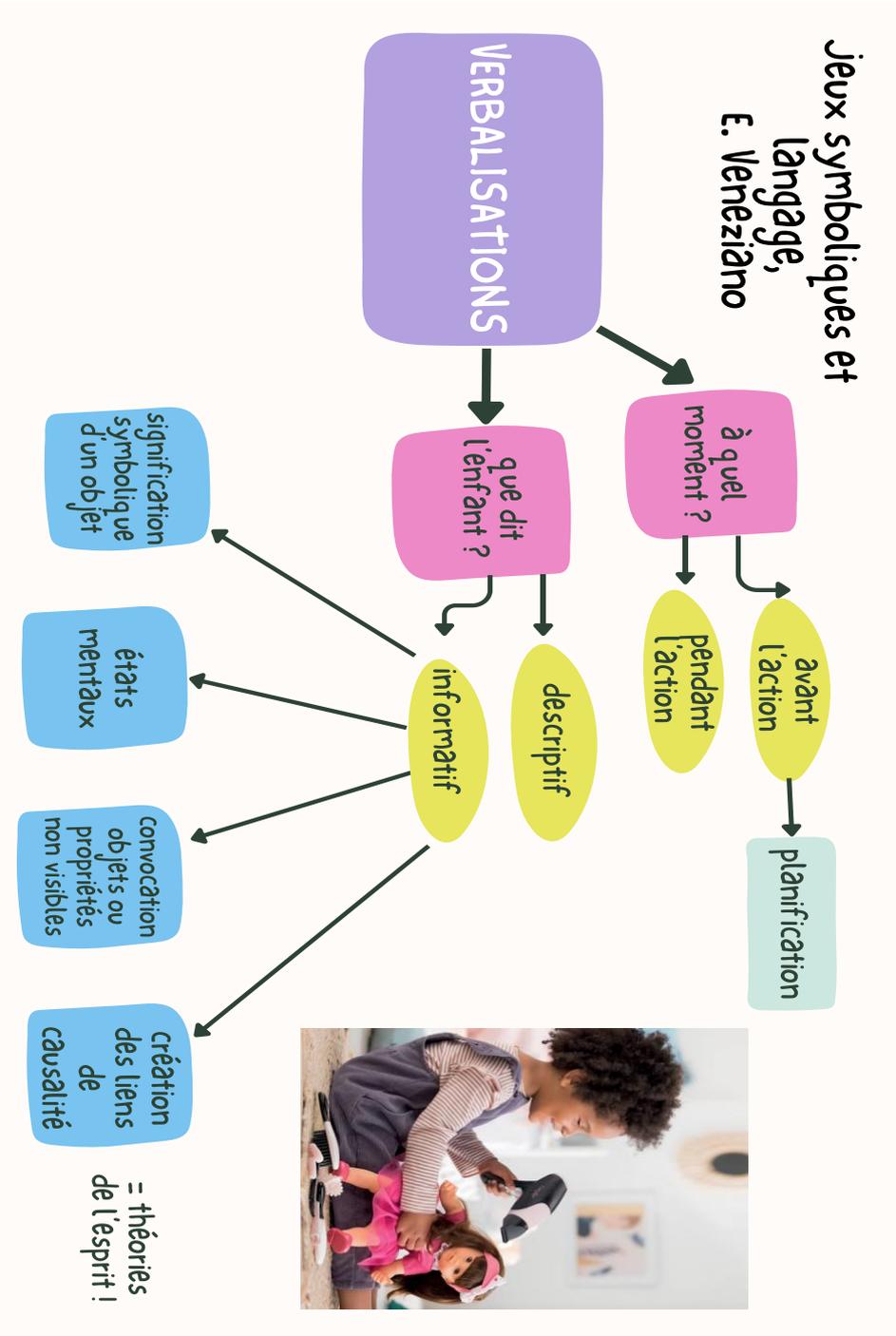
Hum c'est meilleur comme ça, hein!

A : Trop bon, ça !

L1 : Ah ouais c'est trop bon

A : Trop bon ça !

Annexe 4. Outil didactique élaboré pour la formation des enseignants aux jeux symboliques



Faut-il apprendre aux enseignant.e.s de Toute Petite Section à « jouer » à la dinette ?

Pour un enseignant de TPS, « jouer à la dinette », est-ce un geste naturel ou un geste professionnel ? Cette scolarisation préscolaire souhaite favoriser l'émergence du langage et de la pensée chez les très jeunes enfants pour garantir leur réussite scolaire future. Cette recherche interroge donc la pertinence d'une formation aux jeux symboliques pour les enseignants de TPS. Les apports en sciences du langage et en psychologie du développement présentés dans le cadre théorique dessinent les contours d'une véritable didactique des jeux symboliques.

À partir des représentations des enseignants sur les jeux symboliques et de la distinction entre gestes naturels et gestes professionnels, cette recherche a pour ambition de construire un scénario pédagogique de formation susceptible d'accompagner le développement de gestes professionnels complexes, conscients, théorisés et efficaces pour lutter contre la difficulté scolaire dans les Zones d'Éducation Prioritaire.

Mots-clés : école maternelle, Toute-Petite-Section, langage, jeux symboliques, formation

Should teachers of very young children be taught to “play” with dinettes ? “

For a TPS teacher, is “playing with dinettes” a natural gesture or a professional gesture ? Pre-school education aims to foster the emergence of language and thought for very young children, to guarantee their future academic success. This research therefore examines the relevance of training TPS teachers in symbolic games. The contributions of language science and developmental psychology presented in the theoretical framework outline the contours of a genuine didactic approach to symbolic games.

Based on teacher's representations of symbolic games and the distinction between natural gestures and professional gestures, this research aims to build a pedagogical training scenario likely to support the development of complex, conscious, theorized and effective professional gestures to combat educational difficulties in Priority Education Zones.

Keywords : nursery school, preschoolers, language, symbolic games, training

