



Etre dans le jeu

Hélène Castany-Owhadi, Christian Dumais, Raymond Nolin, Isabelle Alouani,
Brahim Azaoui

► To cite this version:

Hélène Castany-Owhadi, Christian Dumais, Raymond Nolin, Isabelle Alouani, Brahim Azaoui. Etre dans le jeu. Les Cahiers pédagogiques. Coll. hors-série numériques, 2023, 588. hal-04257380

HAL Id: hal-04257380

<https://hal.science/hal-04257380>

Submitted on 22 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Être dans le jeu

Hélène Castany-Owhadi, Christian Dumais, Raymond Nolin, Isabelle Alouani, Brahim Azaoui*

On retrouve ici les enfants gitans évoqués dans le texte précédent. Ils jouent... mais à quoi ? Et comment l'enseignante peut-elle jouer avec eux pour les comprendre et assurer la nécessaire médiation culturelle ?

Entrons dans la classe d'Isabelle, qui la décrit ainsi : « C'est une classe multiâge. Nous sommes situés à Perpignan avec des enfants appartenant à la communauté gitane. Nous sommes en REP, mais nous avons un profil REP+ en réalité puisque nous accueillons des enfants qui ne parlent pas français en grande majorité à l'entrée à l'école et qui, parfois, ne le comprennent pas. Ce sont presque tous des enfants à besoins éducatifs particuliers. Le taux de handicap ou de trouble du comportement est également important. L'autre difficulté de l'école est de gérer le retour en classe d'enfants qui n'ont pas une fréquentation régulière de la classe. »

JOUER AVEC EUX

Selon Philippe Perrenoud¹, la distance culturelle dans la relation pédagogique concerne aussi bien un enfant de milieu populaire qu'un enfant venant d'une autre communauté, l'école élitaine étant renforcée par le fait que les enseignants actuels proviennent de la classe moyenne ou supérieure. Isabelle confirme d'ailleurs la présence d'une distance culturelle entre elle et les enfants en contexte de jeu symbolique : « En fait, ils sont dans le jeu, mais c'est leur manière de parler, leur comportement, qui fait que des fois on peut avoir l'impression qu'ils ne jouent pas tant que ça. Eux, ils jouent quand même je pense. (...) Mais ils sont sûrement en imitation de leurs parents. J'imagine qu'ils doivent parler comme ça. »

À l'école maternelle, le jeu symbolique des enfants a lieu à différents endroits, notamment dans des espaces aménagés tels que les coins dinette, poupées, garage, etc. Au cours de ce jeu, les enfants s'organisent, prennent des rôles, imitent le monde adulte, inventent des scénarios. En considérant cette activité comme un contexte de développement plutôt que comme un prétexte pour l'apprentissage scolaire, et en adoptant une posture ludique pour jouer avec les enfants, l'enseignante réduit la distance culturelle avec eux. En effet, elle se rapproche de leurs besoins, est à leur écoute, s'intéresse davantage à leurs intérêts et a une meilleure compréhension de leur vécu, souvent représenté dans le jeu symbolique.

En classe, il est possible d'observer que certains jeux font écho à la culture familiale des enfants. Par exemple, Isabelle se rend compte que les enfants s'investissent davantage dans le coin hôpital que dans le coin restaurant, les hospitalisations étant des occasions de se rencontrer pour les gitans² : « J'ai vu que c'était vraiment un milieu, le docteur et l'hôpital, qu'ils connaissaient très bien, parce que tout de suite, je les ai vus faire des massages cardiaques, employer des mots comme anesthésie. On a fait une salle d'attente et Ab. arrivait dans la salle d'attente. Il disait : "(il) y a au moins deux heures d'attente". Il reprenait des choses. Donc, soit, je ne sais pas s'ils sont allés à l'hôpital, sans doute, s'ils ont vu des séries, mais ils étaient beaucoup plus [informés]... On a mis une espèce de lit, ils s'en servent comme brancard, ils se baladent dans la classe avec. »

En comparant le coin restaurant au coin hôpital, l'enseignante affirme que l'hôpital correspond beaucoup plus à ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ont vécu en famille. Être sensible à la culture familiale et en reprendre des thèmes permettrait ainsi aux enfants de s'investir davantage et autrement dans les jeux.

UN MATÉRIEL SIGNIFIANT

Le choix du matériel de jeu est un geste professionnel fondamental de l'enseignant en contexte de jeu symbolique à la maternelle : il joue un rôle déterminant pour prendre en compte la diversité culturelle des enfants. On peut s'interroger par exemple sur l'usage exclusif des poupées de type européen dans les coins poupées, de l'usage exclusif des couteaux, fourchettes et assiettes dans le coin restaurant, etc. L'enseignant de maternelle peut proposer du matériel en lien avec la culture familiale, ce qui sera beaucoup plus signifiant pour les enfants.

Ces choix sont faits en veillant toutefois à éviter la folklorisation favorisant les stéréotypes en tous genres : tous les hommes gitans ne jouent pas de la guitare et toutes les femmes gitanes ne dansent pas le flamenco...

Le jeu symbolique est également une occasion de prendre en compte les pratiques plurilingues

* Hélène Castany-Owhadi est maîtresse de conférences en sciences du langage à l'Inspé de Perpignan, université de Montpellier, laboratoire Lirdef.

Christian Dumais est professeur de didactique du français à l'université du Québec à Trois-Rivières.

Raymond Nolin est professeur de didactique des mathématiques à l'université du Québec à Trois-Rivières.

Isabelle Alouani est professeure des écoles et maîtresse formatrice à l'Inspé de Perpignan.

Brahim Azaoui est maître de conférences en sciences du langage à l'Inspé de Montpellier, université de Montpellier, laboratoire Lirdef.

¹ Philippe Perrenoud, « Culture scolaire, culture élitaine », dans *Coordination* n° 37, mai 1990, p. 21-23. <https://tinyurl.com/2p8vs7m3>

² Voir notamment : Marc Bordigoni, *Les gitans*, Cavalier Bleu, 2007.



des élèves. Dans la classe d'Isabelle, un enfant peut être amené à reformuler en catalan gitan ce qu'a dit l'enseignante à un autre enfant qui n'a pas compris. Cet enfant a alors une fonction de médiateur culturel, fonction qui peut aussi être occupée par l'enseignante : « *Quand je comprends ce qu'ils disent en gitan, je le reformule en français et si je (ne) comprends qu'un mot, je ne reformule qu'un mot.* »

Certains chercheurs, comme Nathalie Auger, ont d'ailleurs montré l'importance de prendre en compte et de valoriser la langue d'origine des enfants pour favoriser l'intercompréhension et l'entrée dans les apprentissages scolaires. Cela est d'autant plus important dans ce contexte, puisque le catalan gitan est une langue minorée par rapport au catalan roussillonnais et à la langue française.

UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Le jeu symbolique peut donc permettre de prendre en compte le plurilinguisme et la diversité culturelle des enfants, facilitant par là leur entrée dans les apprentissages scolaires. Il favorise aussi leur bien-être à l'école et pourrait aider à réduire l'absentéisme. C'est ce qui semble ressortir de la recherche collaborative que nous avons menée, une étude exploratoire à visée descriptive (et transformatrice), réalisée en 2022-2023 à Perpignan avec quatre enseignantes expérimentées. Un des objectifs de cette recherche était de coconstruire avec les enseignantes un modèle des gestes professionnels en contexte de jeu symbolique, en moyenne et grande section.

Des observations dans la classe d'Isabelle et des entretiens d'autoconfrontation nous ont en effet

permis de constater qu'il était possible de réduire la distance culturelle des enfants avec l'école lorsque l'enseignante adopte une posture ludique de participation et de facilitation du jeu symbolique. Il s'agit notamment de laisser systématiquement du temps et de l'espace aux enfants pour jouer dans la classe, et d'intervenir au besoin pour les aider à structurer leur jeu, sans leur imposer de scénario, et ce, tout en partageant avec eux le droit de décision dans le jeu et en respectant leurs initiatives.

Cette posture professionnelle est en cohérence avec les programmes de l'école maternelle (2015 et 2021) qui insistent sur l'importance du jeu à l'école. Pour autant, il ne s'agit pas ici de « jouer pour apprendre » (le jeu comme prétexte ou comme mise en scène au service d'apprentissages notionnels dits « fondamentaux »), mais bien « d'apprendre pour jouer ». Le jeu est alors considéré comme un contexte d'apprentissage et de développement puisque les apprentissages des enfants contribuent à faire évoluer le jeu. Les enfants apprennent donc pour jouer. ■

BIBLIOGRAPHIE

Nathalie Auger, Brahim Azaoui, Christel Houée, Frédéric Miquel, « Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces) », *Recherches en didactique des langues et des cultures* n° 15-3, 2018 : <http://journals.openedition.org/rdlc/3321>.

Nathalie Auger, *Enfants gitans à l'école et en famille : d'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe*, ENS éditions, 2021.

Christian Dumais, Hélène Castany-Owhadi, Raymond Nolin, « La posture ludique de l'enseignante dans le jeu », revue *Préscolaire* n° 612, printemps 2023 : <https://aepqkiosk.milibris.com/>

Krasimira Marinova, *L'intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu*, Presses de l'université du Québec, 2014.

SUR NOTRE LIBRAIRIE

