

---

# Former des enseignantes à une didactique du jeu : Un dispositif de formation continue inspiré des Lessons Studies

Anne Clerc-Georgy\*<sup>-\*\*</sup>, Isabelle Truffer Moreau\*<sup>-\*\*</sup> & Sylvie Richard\*\*<sup>-\*\*\*-\*\*\*\*</sup>,

\*Haute École Pédagogique du canton de Vaud,  
Cour 33, 1007 Lausanne, Suisse  
anne.clerc-georgy@hepl.ch

\*\* GIRAF, Groupe d'Intervention et de Recherche sur  
les Apprentissages Fondamentaux, Suisse

\*\*\* Haute École Pédagogique du canton du Valais,  
Simplon 13, 1890 Saint Maurice, Suisse

\*\*\*\* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève, Bd Carl-Vogt 101, 1205 Genève

---

*RÉSUMÉ.* Cet article présente et analyse un dispositif de formation continue à une didactique du jeu et par le jeu. Plus précisément, dans la perspective de redonner une place au jeu de faire semblant à l'école et de questionner le rôle de l'enseignant dans le développement du jeu des enfants, nous avons proposé des formations sous forme de lesson study. Des enseignants ont participé à l'organisation, à l'observation et à l'analyse de temps de jeu dans des classes d'élèves de 4 à 8 ans. Pour cette contribution, les chercheuses ont pris des notes durant deux formations continues. Ces données ont été complétées par des questionnaires de fin de formation. L'analyse de ces données nous permet de documenter la formation des enseignants, notamment en relevant les conceptions, les difficultés et les nouvelles compréhensions d'enseignantes en lien avec le rôle du jeu de faire semblant à l'école.

*MOTS-CLÉS :* jeu de faire semblant, formation des enseignants, intervention, lesson study

---

## 1. Contexte et problématique

Jusqu'à récemment, en Suisse, la fréquentation des écoles dites enfantines (destinées aux enfants de 4 et 5 ans) était facultative. Dans une perspective d'harmonisation du système scolaire public en Suisse romande, ces classes s'inscrivent depuis 2007 dans un cursus primaire élargi dès l'âge de 4 ans (HarmoS<sup>1</sup>). Un plan d'études, organisé en disciplines, pour l'ensemble de la scolarité obligatoire constitue le cadre de référence en termes de curricula des élèves et d'organisation de l'enseignement. L'inclusion de ces degrés dans le cursus obligatoire primaire a généré l'idée qu'il était nécessaire d'enseigner par disciplines et d'évaluer sommativement chaque élève (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

A ces nouvelles prescriptions s'ajoute une modification profonde de la formation des enseignants concernés (universitarisation de la formation, titre unique pour tous les degrés primaires, formation didactique axée sur le primaire, rares apports spécifiques à ces degrés) qui ne sont plus préparés aux spécificités de l'apprentissage chez le jeune enfant et qui adoptent de nouvelles formes de travail, imitant le primaire. Or, ces modalités de travail ne sont pas toujours propices aux apprentissages dans les premiers degrés de la scolarité. De manière très perceptible on assiste effectivement à une modification des modalités de travail à l'école infantine dans le sens de ce qui s'est passé en France ainsi que dans de nombreux pays francophones ces dernières décennies (Gilliéron Giroud, Meyer, & Veuthey, 2013, 2014, Clerc-Georgy & Duval; 2020). Plus concrètement, on observe la mise en œuvre de pratiques pédagogiques pas suffisamment ajustées aux besoins des enfants, une augmentation du travail sur fiches au détriment de la manipulation et du jeu, un remplacement trop rapide du réel au profit du symbole, un écrasement du préscolaire par la forme scolaire (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011).

Plus spécifiquement, cet oubli des spécificités des premiers degrés de la scolarité a évacué le jeu comme activité essentielle pour l'apprentissage et le développement de l'enfant à cet âge. En conséquence, les enseignantes<sup>2</sup> ne se sont plus senties autorisées à "laisser" les enfants jouer et les responsables des institutions scolaires n'ont plus pris en compte ces temps essentiels dans les propositions d'organisation du travail en classe. De plus, dans les rares classes où subsistent des moments de jeu, ces temps de jeu étant autorisés après le "travail", comme récompense, et le plus souvent à l'intention des enfants plus à l'aise à l'école, ceux qui ont terminé leur travail.

Plus concrètement, cette diminution significative de la place du jeu et le fonctionnement des classes emprunté au primaire (découpage du temps en disciplines scolaires, le même rythme d'apprentissage est imposé à tous les élèves, travail sur fiches...) conduisent les enseignantes de ces premiers degrés à ne plus tenter de résoudre en classe les difficultés normales d'apprentissage et/ou de transitions des élèves pour signaler plus souvent et de plus en plus tôt les élèves nécessitant une attention particulière (Dutrevis & al., 2022). L'absence de modalités de fonctionnements relationnels propres à l'entrée à l'école, liées au soutien à l'apprentissage des plus jeunes, plus adaptés au public et à l'hétérogénéité normale à cet âge rend le travail plus difficile en classe.

Pour affronter leurs difficultés face à ce jeune public, les enseignantes réclament de plus en plus de soutien, sous forme de formation continue, pour les aider à penser et faire autrement, notamment à donner une place au jeu dans leur classe et surtout pour les guider dans les rôles qu'elles peuvent endosser dans ces moments-là. Pour répondre à ces demandes, diverses interventions de formations continues, plus ou moins longues, peuvent être proposées. Par exemple, lors des premières journées de formation que nous avons offertes, lorsque le jeu de faire-semblant est présenté comme alternative et/ou complément à l'activité d'apprentissage systématique, disciplinaire et imposé par le programme scolaire, nous avons relevé trois types de questions qui reviennent systématiquement :

- Des questions liées au rôle de l'école : " Est-ce que le jeu prépare vraiment à entrer dans la scolarité, ne relève-t-il pas de la responsabilité des parents ? - quels apprentissages peut faire l'enfant quand il joue librement ? Vais-je nourrir suffisamment tous les enfants ? Comment puis-je argumenter le jeu auprès des parents ou des autorités scolaires ? "
- Des questions liées au cadre et à l'organisation : " Comment gérer le bruit, le rangement du matériel, les conflits - Quel espace et combien de temps octroyé pour cette activité ? "
- Des questions didactiques et pédagogiques : " Quels critères de choix pour le matériel ? Comment et quoi observer ? Comment leur apprendre à jouer et à jouer avec d'autres ? Comment et quand intervenir pour que le jeu ne s'arrête pas ? "

Dans l'intention de documenter le champ de la formation des enseignants, nous avons choisi d'analyser les commentaires de participantes à ces formations ainsi que les notes de nos cahiers de bord. Les notes prises durant

<sup>1</sup> Le concordat HarmoS (Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse) est un accord intercantonal, signé le 14 juin 2007, qui vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

<sup>2</sup> Les personnes qui travaillent dans les premiers degrés de la scolarité étant essentiellement des femmes, nous choisissons de parler d'elles au féminin. Ce féminin représente toute personne enseignante.

les séances de formation avec les enseignantes nous ont servi d'analyse *a priori* dans la construction du dispositif dont il est question dans cet article.

Dans cette contribution seront présentés tout d'abord l'objet d'apprentissage et de développement professionnel pour les enseignantes en formation, à savoir le jeu, ses usages et son rôle à l'école ainsi que les conceptions des enseignantes issues de nos travaux préalables. Nous décrirons ensuite le dispositif retenu, les données recueillies dans le cadre de ces leçons étudiées et leur analyse pour identifier les conceptions des participantes à l'issue de la formation. Pour terminer, nous présenterons quelques avantages et limites du dispositif tels que relevés par les formatrices et par les enseignantes.

## 2. Le jeu de faire semblant

Dans la perspective historico-culturelle, issue des travaux de Vygotsky (1933/2022), le jeu de faire semblant est une activité dans laquelle les enfants créent une situation imaginaire et coopèrent à l'élaboration d'un scénario. Ils s'attribuent et interprètent des rôles qui peuvent évoluer en fonction du scénario. Ils se soumettent aux règles d'actions liées aux rôles adoptés. Dans leurs jeux, ils substituent les fonctions des objets qu'ils utilisent et apprennent ainsi à se détacher de leurs perceptions immédiates et à séparer les objets de leurs significations pour agir par la pensée (Clerc-Georgy & Martin, 2021). Enfin, le jeu de faire semblant est considéré comme l'activité matrasse des enfants entre 3 et 7 ans, c'est-à-dire l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à cet âge: l'action par la pensée, l'abstraction, la gestion des émotions, l'imagination et l'autorégulation.

Dans la perspective issue des travaux de Vygotsky et étayée par de nombreux travaux contemporains (Clerc-Georgy & Martin, 2021 ; Fleeer, 2016; Harris, 2007; van Oers, 2014), le jeu est le lieu du développement de l'imagination. En jouant, l'enfant apprend à mieux connaître le monde en se distanciant du réel et en l'appréhendant au travers de l'usage du langage. Le jeu libère l'enfant de ses impressions immédiates et rend possible le fait de faire exister quelque chose par la pensée. Le jeu est appelé à se développer en lien avec la richesse des expériences et apprentissages réalisés par les enfants. Dans le jeu, l'enfant ne se contente pas d'imiter la réalité mais réorganise ses perceptions accumulées dans une nouvelle forme qui répond à ses besoins du moment. Ainsi, le jeu libère l'enfant des contraintes du réel et lui permet de développer sa capacité à agir par la pensée. Dans cette perspective, le jeu est soutenu d'abord par le langage extérieur qui s'intériorise progressivement pour devenir un outil de la pensée de l'adulte (Clerc-Georgy, 2020).

Enfin, dans cette perspective, le fait d'endosser consciemment et volontairement un rôle imaginaire génère une zone de développement potentiel soutenant l'enfant au niveau de ses capacités cognitives, physiques et socio-émotionnelles. L'interprétation d'un rôle amplifie ces différentes capacités, car en jouant un rôle, l'enfant convoque ses connaissances, applique le répertoire comportemental correspondant au rôle choisi et le conduit à s'abstraire temporairement de son niveau actuel de développement (celui de l'enfant d'aujourd'hui). Ce répertoire comportemental comprend la dimension langagière (lexique correspondant au rôle, structure syntaxique, prosodie, langage non-verbal), socio-émotionnelle (émotions potentielles éprouvées par le rôle, manières d'entrer en relation avec les autres, de résoudre des problèmes interpersonnels) et le contexte spatio-temporel dans lequel le rôle se déploie. Dans cette perspective, d'après Vygotsky (1933/2022), dans le jeu, l'enfant de demain se révèle. En effet, en jouant, l'enfant prend des risques "pour de faux". La situation imaginaire rend possible de nouvelles expériences. De plus, si les enfants imitent dans leurs jeux ce qu'ils ont expérimenté ou ce qu'ils sont en train d'apprendre, il s'agit ici d'une imitation qui ne transfère pas simplement de façon mécanique ce qu'il a expérimenté, mais d'une imitation liée à la compréhension que l'enfant a de la situation. (Vygotsky 1928-1931/2014). Par exemple, « l'enfant qui n'est pas capable de comprendre n'est pas capable d'imiter l'adulte en train d'écrire » (*ibid.*, p. 267). Ainsi, « l'imitation permet d'établir la limite et le niveau des actions accessibles à l'intellect de l'enfant » (*ibid.*, p. 268). Ce qui fait dire à Vygotsky (1933/2022) que dans le jeu, l'enfant dépasse ce qu'il pourrait gérer dans une situation réelle.

A titre d'exemple, lors d'observations en classe que nous avons effectuées, un enfant de 4 ans était considéré par les enseignants comme ayant des difficultés à maintenir son attention en classe et à se contrôler sur le plan inhibiteur. Or en situation de jeu de faire semblant, il a été capable d'endosser le rôle d'un papa prenant soin de manière délicate et attentionnée de son bébé (contrôle de ses mouvements pour ne pas faire tomber le bébé, pour le mettre au lit) et de maintenir, contrôler son attention sur l'histoire imaginée (enfant qu'il faut nourrir, changer et qui fait une sieste). Sa compréhension du rôle du papa lui a servi de médiateur lui permettant d'amplifier ces différentes capacités. Nous avons effectué la même observation avec un enfant de 5 ans ayant de la difficulté à contrôler le ton de sa voix (parle très fort en classe). Cet enfant a ensuite adopté le rôle d'un espion durant

le moment de jeu de faire semblant. L'enfant a alors été capable pendant toute la période de mise en œuvre de son jeu de chuchoter, car un espion ne peut se permettre de parler à haute voix lorsqu'il délivre des informations confidentielles. Il est à noter que ces situations de jeu ont été observées dans des classes où le temps de jeu est clairement institué et son encadrement réfléchi.

### 3. Une didactique du jeu

Les travaux de Johnson, Christie et Yawkey (2005) ont montré l'importance d'articuler jeu et apprentissages plus structurés. Pour ces auteurs, les écoles maternelles de haute qualité sont celles où on peut voir dans le jeu des enfants ce qui est travaillé dans les activités d'apprentissage structuré et comment les sujets des jeux des enfants sont repris par les enseignantes dans ces activités curriculaires. De plus, pour Siraj-Blatchford et al. (2002), dans les premiers degrés de la scolarité, le ratio entre activités initiées par les élèves et activités initiées par l'enseignante devrait être équivalent.

Dans cette perspective, et dans le contexte de l'enseignement/apprentissage auprès enfants de 4 à 7 ans, nous tentons de porter à la réflexion : 1) la mise en évidence de la faible cohérence du découpage scolaire en disciplines à cette période d'âge des élèves et de leur développement; 2) la proposition d'une troisième voie se situant à l'interface entre une école qui anticipe sur l'école primaire et une école qui vise le seul épanouissement de l'élève (Clerc-Georgy, 2021); 3) les particularités de l'enseignement/apprentissage à cet âge (Truffer Moreau, 2020), incluant une organisation spécifique du travail de l'enseignante dont le but est de favoriser la transition entre le programme de l'enfant (prise en compte de ses intérêts, de ses initiatives) et le programme de l'école (suivre ce que veut l'école) (Vygotski, 1935/1995), ainsi qu'entre la posture de l'enfant et celle d'élève attendue dès 8 ans (capable de s'auto-réguler, de questionner les objets et phénomènes du monde à l'aide de savoirs scolaires; manifeste l'envie d'apprendre; se sait capable d'apprendre); 4) les effets bénéfiques du jeu de faire semblant sur le développement cognitif (imagination, décentration, inhibition, langage), socio-émotionnel (théorie de l'esprit, empathie, auto-régulation émotionnelle) et pour l'appropriation des outils culturels, et la découverte de leur nécessité (Richard et al., 2019).

C'est donc dans le but de développer une didactique du jeu et par le jeu (Clerc-Georgy et al., 2020; Truffer Moreau, 2020; Pramling et al. 2019), une didactique qui favorise à la fois le développement du jeu et prend appui sur le jeu pour générer les apprentissages du curriculum que nous inscrivons nos interventions de formation.

Lors de nos rencontres de formation auprès d'enseignantes, sont notamment présentés des apports relatifs aux bénéfices du jeu de faire semblant pour l'enseignante, à savoir : 1) les différentes fonctions du jeu de faire semblant mises en évidence par Truffer-Moreau (2020) : fonction de reconnaissance, d'intégration, développementale, de réinvestissement et de révélateur ; 2) les cinq niveaux de jeu de faire semblant décrites par Leong et Bodrova (2012) permettant de catégoriser le jeu de faire semblant sur un continuum allant d'un jeu considéré comme immature (peu développé) à un jeu mature (développé). Cette caractérisation du jeu s'appuie sur les éléments centraux qui structurent le jeu (les rôles, le scénario, les actions/représentations symboliques, le langage et l'étendue temporelle). Les formatrices insistent sur le fait de ne pas utiliser cet outil dans la perspective de figer les difficultés des enfants, mais plutôt d'utiliser ces niveaux dans le but de situer les progressions des enfants et de déterminer les médiations à mettre en œuvre pour faire évoluer le jeu ; 3) les différentes postures pédagogiques pour intervenir dans le jeu de faire semblant (Johnson et al., 2005 ; Gaviña-Loaiza, Han, Vu, & Hustedt, 2017), à savoir endosser le rôle d'observateur, de régisseur de scène, de co-joueur, de leader du jeu, de directeur ou redirecteur. Les formatrices insistent surtout sur la nécessité d'expérimenter les postures de co-joueur et/ou de leader de jeu, car elles favorisent les interactions verbales, permettent de mieux capter l'attention des élèves et offrent l'opportunité aux enfants d'enrichir leur compétence à jouer grâce à l'apprentissage par modelage (observation/imitation).

### 4. Les conceptions des enseignantes issues de travaux préalables

Dans le cadre de différentes interventions préalables à la construction du dispositif présenté ci-dessous, nous avons relevé les conceptions qui semblent empêcher la mise en œuvre d'une telle didactique.

En fonction de la compréhension que les enseignantes ont du jeu et de son rôle dans le développement de l'enfant, elles se forgent des conceptions de leur place dans la classe et du rôle de l'adulte dans le jeu de l'enfant. Les questions déclinées plus haut témoignent, nous semble-t-il, de leurs inquiétudes générées par leurs conceptions.

Dans notre contexte, les enseignantes sont souvent porteuses d'une conception du jeu issue des travaux de Piaget. Dans cette perspective, la conscience se développe par étape en direction d'une pensée logique et réaliste. Le jeune enfant serait plein d'imagination et celle-ci devrait progressivement faire place à une pensée rationnelle et abstraite. Le jeu, lié à l'imagination prolifique de l'enfant, serait déconnecté du monde et si l'enfant y imite le réel et le transforme, ce serait essentiellement pour se libérer de certaines tensions et pour assimiler « le réel au moi en libérant celui-ci des nécessités de l'accommodation » (Piaget, 1945/1994, p. 141).

Les conceptions issues d'une perspective piagétienne se retrouvent dans les discours des enseignantes. Plus particulièrement, à partir des notes prises dans le cadre de formations continues qui ont précédé la construction du dispositif discuté dans cette contribution, nous avons dégagé quatre conceptions qui sont régulièrement exprimées par les enseignantes.

#### **4.1. Le jeu s'oppose à l'apprentissage**

Pour la plupart des enseignantes, le jeu est considéré comme une activité qui génère du plaisir et s'oppose ainsi à l'apprentissage. Celui-ci est lié au travail et à l'effort. Ainsi, le jeu n'est pas considéré comme une activité d'apprentissage. « *C'est important de faire des apprentissages* », « *Je dois me justifier auprès des parents, les rassurer* », « *C'est quand qu'on travaille ? Est-ce que je les prépare à la 3P ?* » (CAS Apprentissages Fondamentaux Debrief séance 1, 2016). Dans cette conception, le jeu est appelé à disparaître au profit de l'apprentissage scolaire. Il s'agit là d'une conception plutôt piagétienne (Piaget, 1945/1994) selon laquelle le jeu doit progressivement laisser la place à la pensée rationnelle.

Dans la conception vygotkienne (Vygotsky, 1933/2022), rappelons que le jeu de faire semblant est l'activité maîtresse des enfants entre 3 et 7 ans, c'est-à-dire l'activité la plus propice à générer les gains développementaux propres à ces âges. De plus, le jeu de faire semblant est l'activité dans laquelle les enfants se ressaisissent de ce qu'ils sont en train d'apprendre. C'est une activité essentielle dans le processus d'appropriation des outils sémiotiques (Clerc-Georgy et al., 2020). Chez les enfants de plus de 7 ans, l'activité maîtresse sera l'apprentissage systématique. Toutefois, le jeu de faire semblant ne disparaît pas en grandissant. Il va faire l'objet d'une intériorisation progressive et deviendra un outil de la pensée.

#### **4.2. Le jeu est une activité récréative**

Dans nos observations, le jeu est souvent proposé en classe après les activités d'apprentissage, comme activité de défoulement, de libération des tensions et du surplus d'énergie. Il est aussi considéré comme récompense du travail accompli. Ceci conduit à ne proposer du jeu qu'aux élèves rapides et à l'aise dans les apprentissages scolaires et à renforcer chez les enfants l'idée que le jeu est une activité agréable. Par contraste, le travail scolaire est au mieux un pensum, au pire une punition. Cette conception conduit à laisser une place marginale au jeu (Thouroude, 2010). De plus, ceci va à l'encontre de l'importance de favoriser chez les élèves une conception des activités menées à l'école comme toutes potentiellement agréables et génératrices d'apprentissage et de considérer qu'il y a de apprentissages dans le jeu et du jeu dans les apprentissages (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

#### **4.3. Les enfants savent naturellement jouer**

Pour la plupart des enseignantes impliquées dans les formations continues que nous avons données, le jeu serait une activité naturelle qui apparaîtrait et se développerait « spontanément » chez les enfants, sans étayage d'un partenaire social plus expert. Selon cette conception, il suffirait de les laisser jouer pour que le jeu se développe. Nous ne sommes pas très loin d'une *doxa* répandue dans notre contexte, la croyance que *les connaissances viennent des élèves* et qu'ils découvrent seuls le savoir (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Cette croyance conduit les enseignantes à ne pas intervenir dans les processus d'apprentissages et surtout à ne pas guider les enfants dans leurs appropriations des connaissances. Or, comme pour tous les outils de la pensée que les élèves doivent s'approprier à l'école et qui se sont construits socialement, le jeu est une activité culturelle qui se transmet de génération en génération.

#### **4.4. Le jeu appartient à l'enfant**

Enfin, et dans la continuité de la conception d'un développement « naturel » du jeu chez l'enfant à laquelle s'ajoute l'idée que le jeu lui appartient, les enseignantes considèrent qu'elles n'ont pas à intervenir dans les jeux de leurs élèves. Le plus souvent, elles craignent de « casser » le jeu, de court-circuiter leur imagination ou encore, en leur proposant des idées à imiter, de les enfermer dans l'imitation. Ceci est souvent relevé dans différents contextes, comme au Québec où des enseignantes disent aussi ne pas oser intervenir dans le jeu des enfants (Bouchard et al.,

2021). Par ailleurs, dans notre contexte où la différenciation pédagogique est fortement prônée, les enseignantes profitent souvent des temps de jeu d'une partie des élèves pour travailler avec d'autres élèves qui auraient besoin d'un enseignement plus individualisé. Ceci conduit encore une fois à proposer plus de temps de jeu aux élèves à l'aise dans les apprentissages scolaires et à priver de jeu ceux qui en auraient peut-être le plus besoin.

A ces différents constats, issus de nos propres travaux, notamment nos formations, nous pouvons ajouter les observations issues des travaux de Thouroude (2010) qui relève que si les enseignantes semblent convaincues par les bienfaits du jeu à l'école, les injonctions actuelles les empêchent de lui donner une place. Cette auteure relève que les prescriptions invitent à une rentabilisation maximale du temps scolaire dans une logique « d'organisation sérielle des apprentissages » (Kahn, 2011, p. 54) et renforcée par des pratiques d'évaluation qui morcellent les apprentissages et visent essentiellement la restitution des acquis sous forme de productions (Thouroude, 2010). Dans cette perspective, le jeu ne permet pas aux enseignantes de maîtriser l'activité des élèves et encore moins les apprentissages qui en découlent. L'activité de jeu ne peut se penser comme une activité d'apprentissage dans laquelle un objectif serait préalablement fixé et dont l'atteinte pourrait à chaque fois être évaluée précisément pour chaque élève. Enfin, le jeu entre en porte-à-faux avec l'idée d'une individualisation maîtrisée des processus d'apprentissage de chaque enfant. Au contraire, l'activité de jeu est une activité collective dont l'issue n'est pas maîtrisable et dans laquelle les interventions de l'enseignante sont particulières parce qu'elles nécessitent une posture *open-ended* (Pramling et al., 2019), c'est-à-dire une posture qui ne connaît pas la suite du jeu et reste ouverte à divers développements possibles.

Au regard des conceptions identifiées sur le terrain lors de formations antérieures et dans le but de provoquer éventuellement des changements de ces conceptions, nous avons travaillé à l'élaboration d'un dispositif de formation continue qui favorise une meilleure collaboration avec les enseignantes, notamment parce qu'il se fonde sur des observations communes dans les classes.

## 5. Objectifs de l'étude

Au travers d'un dispositif favorisant une véritable coopération entre enseignantes et chercheuses, nous visons à identifier :

- à la fois, les savoirs professionnels (enseignantes) et ceux pouvant alimenter la recherche,
- les éléments déclencheurs des processus d'apprentissage et de développement soit pour les enseignantes soit pour les chercheuses-formatrices.

Nous avons choisi d'élaborer une formation qui prenne appui sur les principes du dispositif *lesson study*, dispositif de recherche-formation qui favorise le travail coopératif d'enseignants et de chercheurs (plus particulièrement ici : analyse de l'objet d'apprentissage "jeu", préparation des observations, observation en classe et analyse *a posteriori* du temps de jeu co-construit). Nous faisons l'hypothèse que ce travail commun pourrait provoquer des prises de conscience, des processus de formation et des changements de conceptions spécifiques à chacun des points de vue (enseignement/recherche-formation).

De manière plus précise, deux dimensions dans la formation sont abordées. Tout d'abord, nous tentons d'agir sur la conception du rôle du jeu dans le développement des enfants en travaillant plus spécifiquement l'observation de temps de jeu d'environ une heure (observations à plusieurs dans une classe, chacun suivant les jeux d'un ou deux enfants). Dans ces temps nous essayons de faire adopter aux enseignantes la perspective des élèves, c'est-à-dire de comprendre ce qui se passe durant une heure pour un ou deux enfants. Dans un deuxième temps, nous travaillons sur la participation des enseignantes aux jeux des enfants en les invitant à y prendre un rôle et à observer les effets de leurs interventions sur les jeux des enfants. Dans ces moments, nous tentons de rendre visible le potentiel de développement du jeu que peut favoriser certains types d'interventions des enseignantes.

Enfin, nous tentons aussi de répondre aux besoins des enseignantes par des apports issus de la recherche en matière de formation à une didactique du et par le jeu.

## 6. Méthodologie (formation et recherche)

Pour tenter de faire évoluer les conceptions de enseignantes, et comme le temps accordé à ce type de formation est assez court, nous avons élaboré un dispositif de formation brève qui vise : 1) l'identification de ce que le jeu permet à l'enfant d'apprendre et son rôle dans le développement de l'enfant, et 2) la prise de conscience de ce que "jouer avec" les enfants peut avoir comme effets sur la poursuite des jeux et sur les apprentissages investis par les enfants dans ces moments. Pour le faire, nous disposons de 4 ou 5 rencontres de 3 à 4 heures. Ainsi, et pour rencontrer les

enseignantes dans leur contexte, nous avons imaginé un dispositif de formation inspiré des *lessons studies* qui nous conduit à entrer dans les classes avec les enseignantes et à élaborer avec elles de nouvelles connaissances sur le jeu de faire-semblant à l'école.

### **6.1. Le dispositif de formation lesson study comme levier de l'articulation entre apports de la recherche et réalité de la classe à propos du jeu de faire-semblant**

Le dispositif *lesson study* (LS) est une démarche de recherche-formation qui implique les enseignantes dans la résolution de problèmes liés à l'enseignement-apprentissage. Elle se situe à l'interface de la recherche-action et la recherche collaborative (Martin & Clerc-Georgy, 2017). Cette modalité de formation originaire du Japon s'est développée dans bon nombre de pays asiatiques et plus récemment aux Etats-Unis (Stigler & Hiebert, 1999). Ce dispositif, utilisé essentiellement en formation continue, rend compte d'un développement professionnel que les enseignantes mettent en œuvre pour examiner de manière systématique leur pratique (Fernandez & Chokshi, 2002; Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, & Mitchell, 2007). Son but est l'amélioration des expériences d'apprentissages que les enseignantes procurent à leurs élèves.

Dans le cadre de ce dispositif spécifique à l'enseignement/apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité, le mot « leçon » est remplacé par « temps de jeu ». Le dispositif permet d'articuler l'analyse de l'objet d'apprentissage « jeu de faire-semblant », l'analyse *a priori* des processus d'enseignement/apprentissage visés, la planification du temps de jeu et des focales d'observation, leur mise en œuvre dans les classes et l'analyse critique *a posteriori* dans le but d'améliorer la qualité du temps de jeu et la qualité des apprentissages des élèves. Plus précisément, la LS est un processus cyclique à travers lequel un groupe d'enseignantes : 1) choisit une thématique et définit des objectifs d'apprentissage; 2) prépare et planifie la leçon (ici temps de jeu) et son étude; 3) enseigne et rassemble des faits et des observations concernant cette mise en œuvre; 4) analyse les faits récoltés, évalue l'impact de la leçon et la révisé; 5) ré-enseigne et ré-étudie le sujet et la leçon; 6) documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude.

Les intérêts de ce dispositif sont multiples. Tout d'abord, le travail est le fruit d'un collectif qui prépare, planifie, observe, analyse et révisé des leçons. Cette collaboration a un impact important sur le développement professionnel des enseignants (Cohan & Honigsfeld, 2006) qui confrontent des points de vue, se décentrent de leurs pratiques habituelles et enrichissent les différentes phases du processus. Ensuite, ce dispositif a des effets sur la maîtrise de la matière à enseigner (Fernandez, 2005) et des savoirs pour enseigner. Il favorise une meilleure articulation entre les apports théoriques, issus des résultats de la recherche, et les pratiques menées dans les classes. Enfin, cette démarche centre les enseignantes sur les processus d'apprentissages des élèves et les moyens de les favoriser.

Dans le cadre des recherches du groupe GIRAF (Groupe d'Intervention et de Recherche sur les Apprentissages Fondamentaux<sup>3</sup>) et particulièrement dans celui de la formation continue des enseignantes à l'usage du jeu en classe, nous avons retenu ce dispositif parce qu'il favorise le développement de connaissances dans des situations ancrées dans les questionnements de praticiennes. Plus spécifiquement, nous poursuivons les buts suivants :

- pour la formation :
  - construire une culture commune entre enseignantes d'un même établissement (travail collectif),
  - construire des représentations communes à partir d'observations menées collectivement,
  - éprouver des modalités d'interventions dans les classes et discuter collectivement à partir d'observations de la mise en œuvre de ces interventions.
- pour les chercheuses- formatrices :
  - mettre à l'épreuve les apports « théoriques » de la formation aux réalités des classes dans nos contextes,
  - identifier les croyances, modalités de pensée pouvant faire obstacle au changement des conceptions sur le jeu en classe,
  - documenter les processus de développement professionnel et identifier les leviers de formation à une didactique du et par le jeu.

Disposant en général de cinq rencontres pour construire une formation continue sur le jeu, son rôle dans le développement de l'enfant et sa place dans les classes des premiers degrés, nous nous sommes inspirées des LS pour proposer un dispositif dont la structure de base est la suivante :

---

<sup>3</sup> Lien vers CAS

*1ère séance : connaissances de base sur le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant*

La première séance de formation est une séance de présentation des connaissances actuelles sur le jeu de faire semblant et son rôle dans le développement de l'enfant. Il s'agit à la fois de permettre aux enseignantes de mieux comprendre ce qu'est le jeu de faire semblant et d'être informées sur les résultats actuels de la recherche en la matière. Nous faisons ici l'hypothèse qu'une meilleure connaissance du jeu, de son potentiel en termes d'apprentissages, de ses différentes dimensions et de ses effets sur le développement des élèves favorise une observation plus fine des jeux des enfants lors de la séance suivante.

*2ème séance : préparation, observation d'une heure de jeux initiés par les enfants et debriefing*

La deuxième séance est aussi la première observation en classe. Une ou deux enseignantes acceptent d'ouvrir leur classe et de "laisser" leurs élèves jouer pendant une heure. Les autres participantes à la formation se répartissent dans les classes pour mener leurs observations (une dizaine d'enseignantes par classe). Avant l'observation, les enseignantes sont réunies pour la préparer. Quelques focales sont déterminées collectivement, par exemple l'usage détourné ou non du matériel à disposition, le choix de rôles et du langage que ces rôles permettent de déployer.

Au cours de cette 2<sup>e</sup> séance, l'objectif premier est de considérer le jeu à partir de la perspective des élèves. Ainsi, chaque enseignante suit un ou deux enfants durant toute l'heure de jeu, afin de relever comment les jeux se construisent, s'enchaînent, se négocient, évoluent, etc. Un premier objectif de formation est de rendre visible pour les enseignantes comment le jeu de faire semblant révèle les ressources et les acquis des élèves et comment il provoque une zone de développement potentiel.

Un deuxième objectif de cette séance est de prendre la mesure de l'effet de la durée sur la qualité des jeux des enfants. En effet, les enseignantes interrompent souvent les jeux après 10 ou 15 minutes pour cause de bruit. Le fait de planifier une observation d'une heure permet de réaliser, d'une part, qu'il faut souvent plus d'un quart d'heure pour que des scénarios se construisent et que les enfants commencent réellement à jouer et que le bruit diminue. D'autre part, une observation plus ciblée leur permet de mieux comprendre la nature de ce qu'elles nomment "bruit" et qui relève plus de l'investissement créatif que d'un problème comportemental.

Un troisième objectif vise à permettre aux enseignantes de mettre des images, de partager des exemples sur les différentes dimensions du jeu et plus généralement sur les apports de la première séance.

Cette première observation vise ainsi l'identification à la fois ce que les enfants font dans ces jeux, l'importance d'une temporalité longue (1h) (Leong & Bodrova, 2012), la nécessité d'organiser l'espace classe et de proposer un matériel en suffisance pour permettre aux jeux de se construire et de se développer, et à la fois, de réaliser combien ces moments de jeu sont des sources d'information essentielles pour repérer les ressources de leurs élèves et le sens qu'ils construisent à partir de ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Le débriefing qui suit cette première observation est organisé en deux temps. Tout d'abord, il est demandé aux enseignantes de "raconter" l'heure de jeu d'un ou de plusieurs élèves (adopter la perspective des élèves). Ensuite, nous invitons les enseignantes à nommer les acquis et ressources identifiés chez les élèves.

*3ème séance : connaissances de base sur les interventions des enseignantes autour du jeu de faire semblant*

Cette 3<sup>e</sup> séance d'apports relatifs à la didactique du jeu, vise à questionner le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants. Il s'agit d'une part de valoriser l'observation du jeu dans la visée de l'identification des ressources des élèves et, d'autre part de prendre conscience du rôle que peut jouer l'enseignante dans "l'apprendre à jouer", le développement de la qualité des jeux et les liens qui peuvent être établis entre le jeu et les savoirs du curriculum.

*4ème séance : préparation, observation d'enseignantes qui prennent un rôle dans les jeux initiés par les enfants et debriefing*

Cette 4<sup>e</sup> rencontre est à nouveau l'occasion d'effectuer une observation en classe. Une ou deux enseignantes ont accepté d'ouvrir leur classe pour une heure de jeu. Cette fois, les enseignantes sont invitées non seulement à observer les élèves, mais aussi à s'autoriser à jouer - prendre un rôle - dans un jeu initié par les élèves.

Durant la préparation, l'état d'esprit dans lequel l'observation va se faire, à savoir un regard qui cherche à identifier les ressources plutôt que les manques, ainsi que l'importance de déterminer les intentions pédagogiques de l'enseignante par rapport à ses interventions en se posant différentes questions sont mises en évidence: - est-ce le jeu qu'il s'agit de faire évoluer, si c'est le cas quels en sont les aspects (planification, représentations/actions symboliques, étendue temporelle, rôles, langage, matériel) ? - est-ce le développement de savoirs scolaires, socio-

émotionnels ? - est-ce le soutien au développement d'une relation privilégiée, de confiance entre l'élève et l'enseignante entre les élèves entre eux (sentiment d'appartenance au groupe classe, d'apprendre ensemble) ?

De manière plus spécifique, les types d'interventions qui seront privilégiées sont choisies et discutées. Les interventions se partageront entre médiations indirectes comme l'ajout de matériel, d'accessoires et directes comme prendre un rôle dans le jeu. La décision de ne pas introduire de contraintes limitatives, telles un nombre déterminé de joueur ou un espace attribué par jeu est également prise.

*5ème séance : synthèse, identification des apprentissages réalisés par les enseignantes et projets pour la suite*

Lors de la dernière séance nous demandons aux praticiennes d'explicitier ce qui leur paraît essentiel en termes : 1) d'évolution de leurs conceptions initiales sur le jeu de faire-semblant ou sur les activités de production (Leong et Bodrova, 2012) à l'initiative des enfants 2) les changements d'organisation, de postures qui en découlent et qu'elles ont expérimenté. Très souvent, elles mettent en avant les contraintes liées aux prescrits (plan d'étude, évaluations sommatives) ainsi que celles liées aux Moyens d'enseignement pour un public particulièrement hétérogène composé notamment d'une proportion importante d'allophones. La séance a donc aussi comme objectif d'identifier les possibles et de rassurer quant à la légitimité du jeu dans les classes.

À la fin de la rencontre, des apports très succincts sur la "réunion", dispositif permettant l'élaboration de liens entre jeu et curriculum (Collot, 2002; Truffer Moreau 2020), ont contribué à ouvrir la discussion sur de nouvelles perspectives.

## **6.2. Procédure**

Il s'agit ici d'une démarche exploratoire basée sur l'analyse de données issues de deux cohortes suivant une formation autour du jeu de faire-semblant en classe. Les deux formations ont été réalisées au printemps 2022 auprès d'enseignantes des premiers degrés de la scolarité (élèves de 4 à 8 ans dans notre contexte). Certaines proposent du jeu en classe, mais la plupart d'entre elles organisent le jeu de manière très structurée sous la forme d'ateliers/coins jeu avec inscription exigée. Par ailleurs, le jeu est le plus souvent relégué à la fin de la matinée, après le "travail".

Plus spécifiquement, les deux études de cas correspondent à deux expériences de formation de structure identique, menées dans une même région de suisse romande. La différence entre ces deux situations tient au fait que pour la première expérience, l'établissement disposait d'une "salle de jeu" que les classes peuvent occuper durant une heure une fois par semaine et dans laquelle ont eu lieu les observations, alors que pour la deuxième expérience, les observations ont eu lieu dans les salles de classes.

## **6.3. Données**

Les données sont de deux natures. A la fin de chacune des deux formations *lesson study*, un questionnaire a été soumis aux participantes (35 questionnaires recueillis). Les réponses au questionnaire sont complétées par les notes de séances prises par les formatrices, relevant les questionnements des enseignantes et les récits des pratiques tentées dans les classes hors des temps de formation.

Le questionnaire proposé leur demande de nommer : trois apports de la formation ; un changement dans leur pratique enseignante ; trois apports spécifiques aux observations en classe ; et trois limites à cette observation collective. L'analyse des questionnaires relève de l'analyse de contenu. Les notes des formatrices servent à compléter les résultats de cette première analyse.

## **7. Résultats : quelques connaissances/changements provoqués par la formation**

Les résultats présentés ici sont issus des questionnaires remplis par les participantes à la fin de la formation, des notes prises par les formatrices lors des différentes rencontres ainsi que des observations en classe relevées par les enseignantes dans les debriefings. Ces résultats montrent comment les prises de conscience et les apprentissages, réalisés par les participantes à la formation, articulent les apports théoriques et les observations menées dans les classes. En effet, très souvent, les enseignantes relèvent dans leurs observations ce qui a été expliqué auparavant. Parfois, c'est le contraire qui se passe, les formatrices peuvent proposer de nouveaux apports en lien avec les observations effectuées.

### **7.1. L'importance du jeu dans le développement des enfants**

Dans les questionnaires, l'apport de la formation évoqué par la quasi-totalité des enseignantes est lié à l'importance du jeu pour le développement des enfants. Plus spécifiquement, elles relèvent le fait que le jeu favorise le développement du langage, de la gestion des émotions ou encore de l'imagination. Elles retiennent aussi le fait que le jeu favorise la prise en compte des différences (*tous ne se développent pas en même temps*) et la réduction des inégalités (*collaboration plutôt que compétition*). Enfin, une forte majorité d'entre elles disent avoir compris le lien entre jeu et apprentissage.

### **7.2. Laisser des temps plus longs pour que le jeu advienne**

Un souci souvent relevé par les enseignantes tient à la place et à l'organisation du jeu dans la classe. A ce sujet, l'observation dans les classes a permis de prendre la mesure de l'importance notamment de temps plus long pour que les jeux se développent, de réfléchir le choix du matériel mis à disposition (plus ou moins détournable), ou encore de ne pas imposer des lieux, des temps et des nombres d'élèves dans les "coins jeu". Plus spécifiquement, lors des observations dans les classes, les enseignantes ont relevé l'importance d'accepter un temps plus ou moins long et plus ou moins bruyant pour laisser les jeux se construire et se négocier. La présence des formatrices les a aidées à accepter le niveau sonore qu'elles peinent à supporter. Dans plusieurs groupes, c'est une enseignante qui a, à un moment donné, signifié aux autres que le niveau sonore s'était apaisé après une quinzaine de minutes. Ainsi, l'observation en classe a non seulement permis de rendre visible ce que les formatrices ont expliqué auparavant, mais a aussi joué un rôle de soutien à une expérience qu'elles peinent à effectuer.

Par ailleurs, entre les séances de formation, les enseignantes ont identifié et expérimenté l'importance d'une temporalité plus longue accordée au jeu dans leur classe respective. Cependant, dans les questionnaires, la question de la gestion sonore reste une difficulté pour la majorité des enseignantes. L'observation en classe les a pourtant encouragées à reproduire ces expériences et leur a permis de relever à quel point les jeux imaginés par les enfants peuvent être riches aussi en termes de mobilisation de savoirs.

Enfin, relevons que dans le cas de la première expérience de formation, la mise à disposition d'une salle de jeu que les enseignantes doivent réserver pour une heure chaque semaine, la question de la durée de jeu a été plus facile à saisir. En effet, la salle étant réservée, elles avaient plus de facilité à laisser les jeux se dérouler sur un temps plus long.

### **7.3. Le choix du matériel mis à disposition des enfants**

Le choix du matériel préoccupe les enseignantes. Cette thématique est revenue à plusieurs reprises dans les séances de debriefing. Par exemple, lors d'une première observation dans une salle de jeu saturée de matériel normé et peu détournable, proposé à des enfants de 7 ans, les enseignantes ont pu relever combien ce matériel, au lieu d'inciter à des scénarios complexes et à des détournements d'objet, conduisait les enfants à jouer avec les objets comme des enfants de 3-4 ans. Ce constat les a conduites à modifier le matériel proposé en veillant à un meilleur équilibre entre objets incitatifs, objets manquants et objets détournables. Dans les questionnaires, cette question est parfois relevée comme un apport pratique de la formation.

A la fin des deux formations étudiées ici, la plupart des enseignantes rapportent saisir l'importance de permettre à l'enfant de s'engager dans des temps de jeu sans thématique prédéterminée par l'enseignante inspirée du matériel réaliste ou de la transformation d'accessoires détournables et sans qu'il n'y ait forcément de coins attirés au jeu.

Du point de vue des apports pour la formation, ces constats ont permis aux formatrices de reprendre différents aspects ayant suscité des interrogations auprès des enseignantes pour les relier aux apports théoriques comme : 1) la nécessité de prévoir également du matériel qui favorise le détournement d'objets, faisant ainsi appel à leur capacité à s'abstraire de leur perception première pour envisager l'objet à l'aide de représentations mentales évoquant des objets absents ; 2) la mise à disposition de matériel invitant l'exploration d'outils sémiotiques (écriture, dénombrement, plans, ...) : papiers de différentes tailles, crayons, objets dénombrables (liste de matériel leur a été transmise) ainsi que d'accessoires comme des foulards ou des pièces de tissu, une canne ou un chapeau pour susciter l'adoption de rôle et progressivement l'élaboration de scénarios ; 3) la possibilité d'offrir un temps suffisant aux enfants pour leur permettre d'élaborer leur jeu en passant par une phase quasiment incontournable de tâtonnement, d'exploration (tout particulièrement lors de la présentation de nouveaux accessoires).

#### **7.4. Observer le jeu des enfants et relever leurs ressources**

Dans les réponses au questionnaire, elles sont très nombreuses (2/3) à relever que les observations en classe leur ont permis de découvrir les élèves sous un autre angle (compétences et intérêts). Elles écrivent que l'observation a changé leur regard sur certains enfants ou encore qu'elles ont vu des compétences qui ne se montrent pas en classe. Plus spécifiquement, elles retiennent, comme découverte, la richesse des interactions entre les élèves.

Plusieurs des exemples issus des constats exprimés par les enseignantes et consignés dans les notes des formatrices illustrent aussi la fonction de reconnaissance que joue le jeu, les praticiennes relèvent que tous les enfants participent et sont intégrés d'une manière ou d'une autre à une activité de production ou de jeu de faire-semblant. Dans la plupart des debriefing l'identification de ressources non connues chez les enfants ont été au centre des échanges. Il y a eu plusieurs situations où un élève était considéré en grande difficulté et où le collectif a pu valoriser de nombreuses ressources qui pourraient permettre à l'enseignante de mieux accompagner cet élève. Ainsi, l'observation a permis la découverte de facettes restées cachées jusque-là.

#### **7.5. Les savoirs et leur maîtrise**

Lors des observations (préparées), les enseignantes ont pu identifier de nombreux savoirs saisis par les enfants dans leurs jeux. Elles ont aussi pu relever les difficultés qu'elles ont à repérer ces savoirs. Ainsi, pour les formatrices, la nécessité d'une très bonne connaissance des savoirs en jeu et du cadre légal s'exprime clairement que ce soit dans l'optique d'une observation ou pour anticiper les interventions ou exploiter les apports des enfants. Nous retrouvons ici les mêmes préoccupations que celles exprimées dans l'article de Lonhay et Fagnant (dans un autre article de ce numéro) au sujet de la nécessaire connaissance pédagogique du contenu par les enseignantes.

#### **7.6. Jouer avec les enfants**

Lors des échanges, la plupart des enseignantes rapportent jouer avec les enfants. Dans les questionnaires, elles sont un petit tiers à évoquer avoir appris qu'elles peuvent se permettre de jouer avec eux. Dans les debriefings, certaines d'entre elles évoquent leur difficulté à assumer ce rôle de co-joueur et dans les questionnaires, quelques-unes notent qu'elles devraient se laisser aller ou encore qu'elles ont découvert le plaisir de jouer. Dans le cadre d'une observation, les enseignantes du groupe concerné ont remarqué qu'en jouant elles n'étaient plus dérangées par le niveau sonore.

A plusieurs reprises, les enseignantes ont dit être impressionnées par l'effet de leurs interventions sur la poursuite des jeux. Plus précisément, c'est surtout le fait que les enfants ont repris à leur compte les interventions de l'enseignante (rôle, scénario, discours, détournement d'objets) qui les a le plus marquées. En effet, les enseignantes pensent souvent qu'elles ne doivent pas donner de modèles à imiter aux enfants pour les laisser "découvrir" des possibles. Or, les observations ont rendu visible l'importance de ces modèles dont les enfants se ressaisissent pour les imiter, puis les transformer. Dans une classe, les enseignantes ont même pu observer un élève de 7 ans qui, imitant ce qu'une enseignante venait de faire avec lui, parlait pour la première fois, quatre mois après son arrivée dans la classe. Paradoxalement, ces dimensions liées à l'importance de se donner en modèle n'apparaissent qu'une ou deux fois dans les réponses au questionnaire.

Comme dans la recherche menée par Marinova, Dumais et Leclaire (2020), nous retrouvons dans le témoignage des enseignantes la préoccupation de ne pas ou plus "savoir comment jouer", d'être imaginatif et la crainte de s'imposer dans le jeu des enfants au risque de court-circuiter son déroulement. Il est également probable que certaines enseignantes éprouvent une appréhension relative au fait de pouvoir réincarner un "statut d'enseignante" après le jeu qui leur permet de gérer, maîtriser la classe. Nous rejoignons l'hypothèse formulée par Marinova et al. (2020) selon laquelle pour certaines enseignantes jouer avec les enfants n'est pas un rôle professionnel.

### **8. Intérêt d'une observation partagée**

Du point de vue de l'intérêt de mener une observation en classe, les réponses au questionnaire permettent de relever de nombreux intérêts à cette observation partagée.

Du point de vue des participantes, c'est prioritairement **la possibilité d'observer sans assumer la responsabilité de la classe et de pouvoir ainsi découvrir les ressources des élèves** qui ressortent. La très grande majorité d'entre elles ont découvert des potentiels et des compétences insoupçonnées chez leurs élèves (exemples décrits précédemment, enfant qui joue le rôle du papa et enfant qui joue à l'espion). Elles ont pu relever aussi la nature et la qualité des interactions entre les enfants (comme la capacité à progressivement coordonner leurs idées et actions

de faire semblant autour d'une histoire commune, à coopérer : regroupement progressif d'enfants autour du thème papa-maman qui s'occupent d'un bébé ou du thème d'un orage qui éclate avec des enfants qui jouent à avoir peur, ou encore autour d'un garage qui prend des téléphones pour des dépannages). Dans le même ordre d'idée, elles ont aussi été surprises par le nombre de savoirs du curriculum dont elles ont pu observer la présence et l'appropriation (en cours) dans les jeux des enfants. Quelques rares enseignantes disent cependant avoir été "frustrées" de devoir concentrer leur observation sur un seul élève.

Du point de vue des formatrices, le deuxième point fort tient à l'**articulation entre théorie et pratique** et à l'intérêt d'échanger sur des observations communes. En effet, nous avons constaté cette articulation à au moins trois niveaux : la pratique permet de donner chair aux apports théoriques, la qualité des échanges et les expériences communes servent de levier à la poursuite de la formation. Ainsi, au premier niveau, c'est le rôle d'exemplification de la théorie, de construction de sens, qui se développe dans les moments d'observation. Les enseignantes ont très souvent, durant et après les moments en classe, relevé des dimensions qui correspondaient à ce qui avait été présenté auparavant (diminution du bruit, qualité des interactions, savoirs qui apparaissent dans les jeux...). Le deuxième niveau tient à la qualité des échanges dans les groupes en formation. Le fait d'avoir construit des expériences communes a fortement dynamisé et enrichi les discussions entre les participantes.

En comparant avec d'autres formations, nous pouvons relever à quel point ces observations ont permis de mieux centrer les échanges sur des dimensions partagées et d'éviter de nombreux malentendus. De nombreuses remarques du type "ah, c'est a" viennent renforcer ce constat. Dans d'autres situations, il n'est pas rare que les participantes entendent les apports d'une formation à travers le filtre de leur réalité de classe et de leurs conceptions. Nous retrouvons là un des atouts majeurs des *lessons studies*, c'est le fait de construire et analyser des pratiques réelles sans que les enseignantes ne se sentent directement remis en cause. Ainsi, du point de vue des formatrices, les expériences communes anticipées et réalisées ensemble sont de véritables leviers de formation. En effet, au troisième niveau, c'est à partir de ces observations que la suite de la formation se construit, en articulation fine avec les réalités des classes et les particularités des contextes.

Ces deux premiers constats relèvent surtout des conséquences de l'observation des élèves et de leurs jeux. Or, la deuxième observation en classe a pour objectif de faire intervenir les enseignantes dans les jeux des enfants, de les inviter à jouer avec eux et de prendre la mesure des effets de ces interventions. De ce point de vue, deux apports de l'expérience sont ressortis. Premièrement, quelques enseignantes déclarent avoir (re)trouvé le **plaisir de jouer** avec leurs élèves. D'autres enseignantes, au contraire, ont pris conscience du fait qu'elles se sentaient limitées au niveau imaginaire pour faire évoluer les jeux et qu'il leur fallait développer leur propre compétence à jouer. Deuxièmement, plusieurs participantes ont été surprises des **effets de ces interventions sur la suite du jeu**. Plus particulièrement, elles ont pu constater que, loin de "casser" les jeux des enfants, le fait de prendre un rôle dans leurs jeux favorise le développement du jeu autant pendant leur présence qu'après dans les reprises que les enfants font des propositions des enseignantes.

## 9. Conclusion

La démarche semble féconde, puisque, comme en témoignent les données du questionnaire, une réelle évolution des conceptions autour du jeu de faire-semblant s'observe durant le temps de la formation. Ce qui semble particulièrement bénéfique est le cumul des trois temps forts inhérents au dispositif LS (travail dans et par le collectif sur l'objet jeu pour une intégration cohérente des apports théoriques, co-construction des temps de jeu et des critères d'observation ou d'intervention et l'analyse a posteriori du et par le collectif soutenu par les formatrices).

Tout d'abord, l'opportunité d'une observation partagée a permis aux participantes d'éprouver un temps de jeu plus long, d'observer les élèves sans être responsable de la gestion de la classe et de découvrir ainsi ce qui se passe durant le jeu pour certains élèves. Plus spécifiquement, c'est la question des ressources, compétences et intérêts des enfants qui s'expriment dans le jeu qui a été une réelle prise de conscience. Par ailleurs, pour les formatrices, le partage d'observations communes a permis de mieux ancrer les apports théoriques sur des expériences communes.

Ensuite, la situation particulière de jouer avec des enfants dans une classe qui n'est pas la leur et à partir d'une co-construction d'interventions possibles les autorise à prendre des risques et d'essayer des pratiques éloignées de leurs habitudes. Cette situation, à la fois propre aux *lessons studies* dans sa dimension de pratiques anticipées collectivement (beaucoup moins impliquantes individuellement) et à la fois relevant de l'*open-ended* propre aux situations de jeu. En effet, les interventions des enseignantes n'étaient pas prescrites et l'observation portait sur leurs "imprévisibles" effets. Ici, nous pouvons faire l'hypothèse de la création d'une Zone proximale de développement chez les enseignantes comme c'est le cas du jeu chez les enfants. L'absence d'attentes en termes de performances favorise chez les enseignantes comme chez les enfants l'ouverture de nombreux possibles et l'absence de risques à les explorer.

De plus, nous avons relevé l'adoption par les formatrices de postures différentes selon les temps de formation : une posture où l'écoute et la gestion des interactions horizontales priment durant les debriefings, une posture d'accompagnement dans les moments d'analyse, où un large temps de parole est donné aux praticiennes pour rendre visibles les manières de faire et de penser sur le jeu déjà présentes, les formatrices apportant une aide ponctuelle en fonction des difficultés exprimées, et enfin, une posture de formatrice en fin des débriefing et des analyses où les savoirs sont mis en évidence et en lien avec les apports théoriques.

Enfin, d'un point de vue plus général, il nous semble important d'évoquer quelques points de vigilance nous ayant guidés dans l'anticipation et l'encadrement de ces temps de formation, à savoir : soigner la cohérence de la formation en maintenant un dialogue constant et constructif entre les contributions et le questionnement des praticiennes et les apports théoriques; soutenir le processus de développement professionnel en favorisant les interactions horizontales et verticales; mettre en œuvre un processus d'évaluation de la qualité de la formation orienté à la fois sur l'évolution des conceptions et du questionnement respectivement des praticiennes et des formatrices-chercheuses par le biais de débriefings, de feedbacks et du questionnaire de fin de formation.

## 10. Références bibliographiques

- Bodrova, E., & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée*. PUQ.
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A., Robert-Mazaye, C., & Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 44(2), (p.337-370). doi: <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623>.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (108).
- Clerc-Georgy, A. (2020). Jeu, imagination et apprentissage dans une perspective historico-culturelle. *A.N.A.E*, 165, 163-171.
- Clerc-Georgy, A. et Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A. & Martin, D. (2021). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva, L. S. *Vygotsky, Imagination, textes choisis* (pp. 423-441). Bruxelles : Peter Lang.
- Clerc-Georgy, A, Martin, D. & Maire Sardi, B. (2020). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (pp.33-51). Lyon : Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy A. et Truffer Moreau I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes, in C.Veuthey, G.Marcoux & T.Grange (DIR.) *L'école première en question Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. (p. 79-95). EME éditions.
- Cohan, A., and Honigsfeld, A. (2006), "Incorporating "Lesson Study" in Teacher Preparation", *The Educational Forum*, Vol. 71, No. 1, pp. 81-92.
- Crinon, J. Marin B. et Bautier, É. (2008) Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant, in Bucheton D. et Dezutter O. (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck Université p 123-147.
- Dutrevis, M., Cecchini, A. & Ducrey, F. (2022). Vivre la 1P - Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité. Genève : SRED. Février 2022, 92 p
- Fernandez, M. L. (2005), "Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation", *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, pp. 305-312.
- Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128-134.
- Fleer, M. (2016). An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 34-49.
- Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A., & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4-19.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C.. Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. Les spécificités des pratiques d'évaluation en question. Le cas du canton de Vaud et du canton de Genève. In: *Education et socialisation*, 2013, n° 34. doi: 10.4000/edso.400 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96910>

- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C. (2014). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question. Renens : URSP, 158. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96910>
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early childhood*. Pearson.
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding : Make-believe play. *YC Young Children*, 67(1), 28-34.
- Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017). La *lesson study*, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ?. *Phronesis*, vol. 6, 1-2(1), 35-47. <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-35.htm>.
- Marinova, K., Dumais, C., & Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 7(1-2), 128-154.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, A., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching*. Cham (Switzerland): Springer Open.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child : Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Médecine et Enfance*, 39(5-6), 137-143.
- Stigler, J. W. et Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY : The Free Press.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., et Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Thousands Oaks (CA): Corwin Press.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : Une école de l'entre-deux, Pre-primary school as "go-between" school. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55.
- Truffer-Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Éds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 53-69). Chronique sociale.
- Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Vygotski, L.S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. In L.S. Vygotsky, *L'imagination dans l'œuvre de Vygotsky* (p. 295-334). Bruxelles : Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1928-1931/2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris : La Dispute.