

## SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE SCOLAIRE À TRAVERS LE JEU EN 1-2H : QUEL ENSEIGNEMENT À DISTANCE ?

In der 1-2H verhandelt das Kind den Übergang von einer spontanen Sprache zu einer Schulsprache. Für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler ist diese Herausforderung komplexer, da sich die Erstsprache von der Schulsprache unterscheidet.

Das Lernen der Schulsprache wird durch das Spiel und die Vermittlung der Lehrperson unterstützt. Aber wie können die Schülerinnen und Schüler begleitet werden, wenn das Spiel zu Hause stattfindet? Anhand der Spuren, die wir bei einer Klasse im französischsprachigen Wallis gesammelt haben, werden wir folgende Fragen beantworten:

- Welche Praktiken zur sprachlichen Unterstützung werden im Präsenzunterricht von der Lehrperson im Spiel eingesetzt?
- Wenn die Kinder zu Hause spielen, welches Dispositiv unterstützt das Lernen der Sprache und unter welchen Bedingungen ?

● Valérie Michelet, Anne Paccolat & Catherine Tobola Couchepin | HEP Valais

En 1-2H, l'enfant négocie progressivement le passage d'un langage spontané, acquis en contexte familial, à un langage scolaire, introduisant un rapport distancié aux objets du quotidien pour en faire des objets d'étude (Boiron et Rebière, in Passerieux dir., 2021). Tous les élèves entrent à leur rythme dans ce processus d'acculturation au langage scolaire. Pour les élèves allophones, le défi est complexifié par le fait que la langue première diffère de la langue de scolarisation.

La coexistence de plus en plus fréquente, au sein d'une classe, de plusieurs langues et cultures premières nous incite à parler de bain plurilingue et interculturel pour décrire les conditions ordinaires d'enseignement/apprentissage à l'entrée à l'école en Suisse romande. Le PER (plan d'études romand) intègre cette donnée plurilingue. En effet, si l'apprentissage de la langue de scolarisation constitue l'enjeu prioritaire des deux premières années d'école, il prend désormais appui sur la diversité linguistique et culturelle,

« englobant les circulations, médiations et passages entre les langues et entre les cultures » (Tremblay, 2019). Dans le PER, l'apprentissage de la langue de scolarisation est pensé en lien avec les autres langues (PER L1-17 : Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues). Il devient la « clé de voûte d'[une] éducation plurilingue et interculturelle » (Tremblay, op. cit.).

Réciproquement, la prise en compte du monde de l'enfant, à savoir son langage familial, sa culture et les intérêts propres à son âge et à son parcours personnel, sont mobilisés comme point d'appui pour renforcer l'apprentissage de la langue de scolarisation. Or, l'enseignant-e trouvera ce point d'appui dans la pratique du jeu en classe. La transition vers le langage scolaire est largement soutenue par le jeu, qui favorise les gains développementaux et constitue une base pour les apprentissages langagiers (Richard, 2019).

Depuis une dizaine d'années, une didactique du jeu en Suisse romande, portée par le groupe GIRAF (Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux), explore les potentialités d'enseignement/apprentissage dans et à partir du jeu dans les petits degrés. Truffer-Moreau (2020) en propose une modélisation. La structure pédagogique qu'elle décrit, permettant à l'enfant de vivre de façon efficiente les transitions nécessaires pour qu'il devienne élève, s'organise autour de 5 composantes, de manière systémique et dynamique, plaçant le savoir au centre en tant qu'unité de liaison.



## Questions de recherche

Mais qu'en est-il lorsque les classes ferment leurs portes à cause d'une pandémie, comme ce fut le cas au printemps 2020 ? Est-il encore possible de jouer à distance pour développer son jeu et, à travers lui, son langage ? Si oui, quelles réorganisations du milieu et des gestes professionnels ce changement implique ? Notre analyse porte sur une classe de 1-2H de Martigny (Valais romand), pour laquelle l'enseignante<sup>1</sup> a fait le choix de maintenir le jeu à distance lors de la fermeture des écoles, soit du 13 mars au 8 mai 2020. Nous répondrons aux questions suivantes :

- Comment l'enseignante intervient-elle dans le jeu à distance pour stimuler les apprentissages langagiers de ses élèves ?
- Quels gestes de régulations interactives déploie-t-elle pour développer le jeu à distance et pour quels effets ?

Pour répondre à ces questions, nous avons analysé de manière contrastée un moment de jeu en présence (mai 2021) et le temps de jeu à distance (mars-mai 2020).

Dans ce modèle, le jeu (ou toute autre activité initiée par l'enfant) constitue le terrain d'observation pour l'enseignant-e, d'exploration et de réinvestissement des savoirs pour les élèves. Dans la réunion, à l'aide du collectif d'apprentissage, l'enseignant-e pointe des savoirs qui seront travaillés avec le soutien de l'adulte et des pairs, puis mobilisés de manière autonome dans des activités d'entraînement. La validité du système repose sur le croisement nécessaire de la perspective de l'enfant et de celle de l'adulte afin d'amorcer le travail autour de savoirs ou d'habiletés émergents, qui font sens aux yeux des enfants. L'enseignant-e est amené-e à articuler de manière dialectique jeu et savoirs du curriculum, afin de s'adapter aux caractéristiques d'apprentissage de l'enfant d'âge préscolaire, chez qui le rapport au savoir est déterminé de telle façon qu'il fait ce qu'il veut, mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide. (Vy-gostky, 1935/1995)

En classe, la composante jeu implique souvent la participation des camarades. Jouer, c'est négocier avec son ou ses camarades un scénario, s'entendre sur le matériel, les rôles, une temporalité etc. Jouer, c'est avant tout parler, déplier sa pensée à l'aide du langage pour comprendre et se faire comprendre. Si les échanges entre pairs sont primordiaux dans le développement du jeu au service des apprentissages, le rôle de l'adulte l'est tout autant. C'est à lui de préparer le milieu didactique, d'observer le déroulement du jeu, d'en favoriser le développement par des interventions ciblées.

**Figure 1**  
structure pédagogique de la transition :  
Truffer-Moreau (2020)



Valérie Michelet : professeure et chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche portent sur le développement du langage oral par le jeu dans les petits degrés et sur l'enseignement de la poésie à travers l'expérience sensible.



Anne Paccolat : professeure et chargée d'enseignement en didactique des apprentissages fondamentaux à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche touchent aux spécificités de l'apprentissage et de l'enseignement dans les petits de degrés de la scolarité.



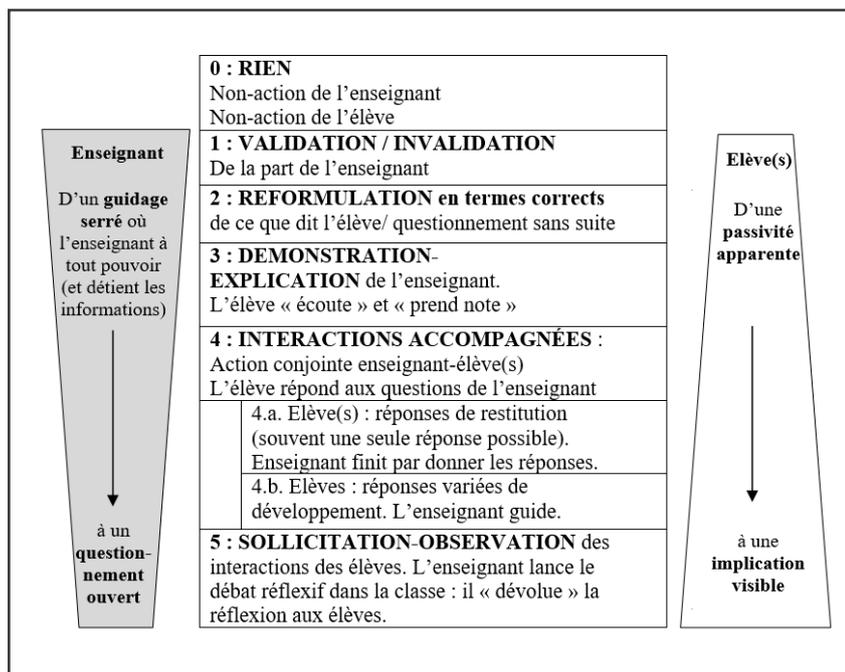
Catherine Tobola Couchepin : professeure et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais. Ses activités de recherche et d'enseignement conjuguent didactique du français et gestes professionnels d'évaluation et de régulation des apprentissages. Elle s'intéresse autant aux premiers degrés de la scolarité qu'au tertiaire.

<sup>1</sup> Nous utilisons le féminin quand il s'agit de désigner l'enseignante qui a participé à notre recherche.

## Contexte de recherche et méthodologie

L'analyse du temps de jeu à distance s'inscrit dans une recherche plus vaste à propos du développement des compétences langagières d'enfants de 1-2H dans 4 classes du Valais romand travaillant selon le modèle de la structure pédagogique de la transition. Entre janvier 2020 et mai 2021 nous avons filmé, à quatre reprises et selon un intervalle régulier, des séances de jeu et de réunion dans ces classes. En mai 2020, les écoles étant fermées et les captages vidéo ne pouvant avoir lieu, nous avons pris le parti de récolter toutes les traces disponibles attestant de l'activité de jeu à distance dans la classe d'une enseignante participant à la recherche. Dans cette classe, le jeu est utilisé quotidiennement et a été thématiqué lors de la soirée des parents en début d'année scolaire. Ces derniers sont invités à consulter, sur le site de classe, l'évolution régulière des jeux et des apprentissages qui se réalisent dans et à partir d'eux. Les parents de cette classe savent que leur enfant joue régulièrement à l'école et le fait pour apprendre.

**Figure 2**  
échelle des régulations interactives (Tobola Couchepin, 2017 et équipe DORE<sup>2</sup>)



Afin de comparer les types d'interventions de l'enseignante dans le jeu en classe et à distance, nous nous référons à la catégorisation proposée par Richard (2019), qui identifie 5 manières possibles d'intervenir dans le jeu :

- Faire faire (l'adulte pilote le jeu et l'arbitre)
- Faire avec (l'adulte joue avec, prend un rôle)
- Donner à faire (l'adulte prépare, organise, puis se met en retrait)
- Laisser faire (l'adulte observe)
- L'action indirecte (les enfants mobilisent les savoirs et savoir-faire déjà travaillés ou des aides à disposition).

En ce qui concerne l'analyse des interactions discursives dans le jeu, nous utilisons l'échelle des régulations interactives présentée dans la figure 2. Cette dernière propose 5 types de régulations. Nous retiendrons les 4 dernières, allant de la validation/invalidation de la part de l'enseignant-e (niveau 1) jusqu'à la sollicitation active des interactions par la dévolution de la réflexion aux élèves (niveau 5).

Finalement, pour aborder la question des effets possibles sur les apprentissages langagiers du jeu à distance et d'un nouveau mode d'interactions numérique entre enseignant-e, élève(s) et famille(s), nous présentons deux études de cas d'élèves allophones.

### Jouer en classe et à distance : quelles différences dans les interventions de l'enseignant-e ?

Lors de l'analyse du jeu en classe, on remarque que l'enseignante adopte prioritairement une posture d'observation ou de « laisser-faire », les élèves étant déjà tous largement impliqués dans leurs jeux. Lorsque les élèves ont besoin d'un outil ou d'une idée pour poursuivre le jeu, ils mobilisent régulièrement les savoirs ou savoir-faire déjà travaillés, tissant des liens avec des activités antérieures. Finalement, les interventions directes de l'enseignante prennent le plus souvent la forme du « faire faire », l'adulte suggérant une activité ou proposant du matériel, sans pour autant s'impliquer activement dans le scénario.

<sup>2</sup> Equipe constituée autour du professeur Dolz dans le cadre du FNRS n°100019-146858 avec les chercheurs Dolz, Mabillard, Tobola Couchepin et Vuillet.

A l'opposé, et sans surprise, lors du jeu à distance, l'enseignante doit presque unanimement « donner à faire », c'est-à-dire préparer et organiser le jeu sous forme de consignes précises, type d'intervention quasi inexistant en classe puisque le choix du jeu s'effectue spontanément à travers les échanges entre pairs. Pendant les 7 semaines d'enseignement à distance, l'enseignante propose en effet 12 activités de jeu contre 1 seule à l'initiative d'un élève. Non seulement l'enseignante propose des jeux, mais elle se filme dans le jeu, afin que les élèves l'imitent, même s'ils sont appelés à créer leur univers et à jouer avec des partenaires - frère(s), sœur(s), parent(s) etc. On voit ainsi l'enseignante jouer au restaurant en faisant appel à des membres de sa famille, créer un parcours, construire un labyrinthe, mettre en scène un théâtre de marionnettes et demander aux élèves d'en faire autant. Accompagnant ce cadrage serré du jeu, le second type d'intervention relève du « faire avec ». L'enseignante, réagissant aux petites séquences vidéo envoyées par ses élèves, s'immisce dans leur scénario et prend un rôle. Dans le jeu du restaurant, elle passe une commande, demande une addition pour des marchandises achetées. Finalement, on peut relever l'importance de l'action indirecte. En effet, pour lancer ou développer les jeux, l'enseignante, tout comme les élèves, fait appel à des éléments constitutifs de la vie et du travail en classe, comme autant de fils rouges qui reconstituent le collectif par-delà l'absence. Ainsi, les poussins qui auraient dû naître en classe et qui sont nés chez l'enseignante, après la fermeture des écoles, sont impliqués dans les jeux (construire une cabane, un labyrinthe ou trouver des noms pour les poussins et voter). De la même manière, le site de classe ou le cahier de réunion sont mobilisés pour développer les jeux tout en réinstallant l'idée d'appartenance à une collectivité malgré la distance.

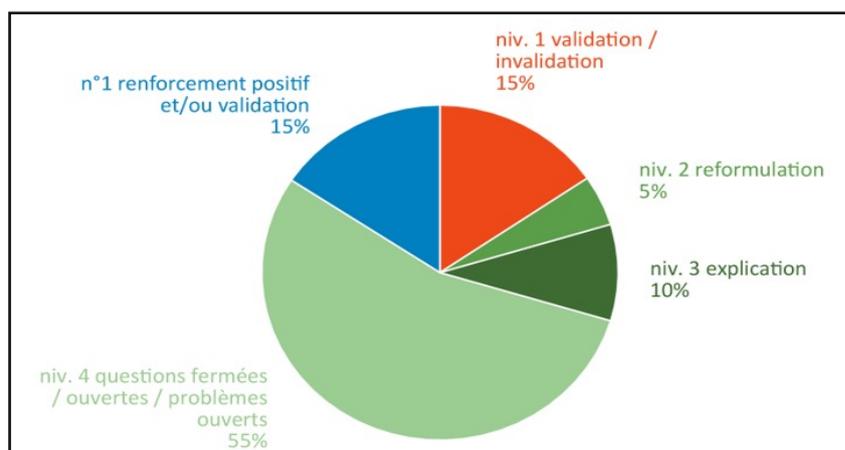
### Régulations des échanges en classe et à distance

Les graphiques 3 et 4 offrent une comparaison entre les régulations discursives proposées par l'enseignante aux élèves dans le jeu en classe et à distance. Sur la base de la transcription de la séance de jeu filmée en classe, nous avons catégorisé les types d'interventions. Les niveaux 4 et 5, invitant les élèves à la réflexion, sont nombreux lorsque le jeu se déroule

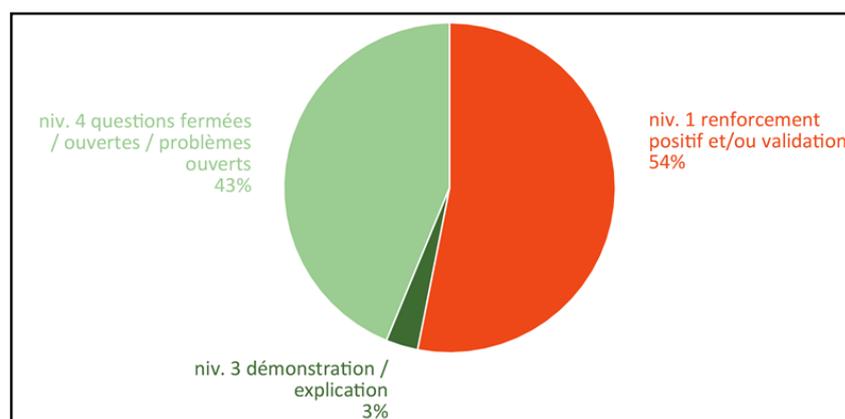
en classe. En effet, l'enseignante peut aisément ouvrir le débat aux camarades, demander l'aide d'un autre groupe etc.

Pour l'enseignement à distance, nous avons compilé toutes les interactions (échanges audio, vidéo, retours écrits par Whatsapp) et effectué le même travail de catégorisation. Si la palette des régulations de l'enseignante est moins fournie et que la validation, sous forme de renforcement positif, occupe une grande place pour rassurer et encourager les élèves dans ces circonstances exceptionnelles, on constate que, même différée, la communication est non seulement possible mais débouche sur des interactions riches. Beaucoup de questions ouvertes sont adressées aux élèves et favorisent l'échange. A ce titre, relevons que des dialogues s'installent entre l'enseignante et les élèves, dont le plus abouti fait état de 4 paires de questions/réponses envoyées autour d'un même sujet, ce qui témoigne d'un bel effort d'attention et d'un souci d'approfondissement de la part de l'enfant.

**Graphique 3**  
classification des interactions dans le jeu en classe



**Graphique 4**  
classification des interactions dans le jeu à distance



# Mais comment continuer à jouer lorsque les classes ferment leurs portes, comme ce fut le cas au printemps 2020 ? Sans la présence des camarades, à quelles conditions est-il possible d'interagir autour d'un jeu pour développer son langage, en particulier pour les élèves issus de familles allophones ?

## Effets de l'usage d'un nouveau média sur le développement langagier chez deux élèves allophones

On l'a constaté, même s'il prend des formes différentes, le jeu à distance peut être développé et devient la source d'interactions langagières complexes. A distance, le principal média utilisé pour montrer son jeu et communiquer avec l'enseignante est l'enregistrement vidéo ou audio. Durant l'entretien avec l'enseignante, celle-ci a attiré notre attention sur deux élèves allophones. La première est Louana<sup>3</sup>, une élève mutique pendant les jeux en classe. Lors de la phase de jeu à distance, Louana est l'élève qui envoie le plus de vidéo à l'enseignante. Elle parle, chante, répond volontiers aux sollicitations de l'enseignante et progresse dans ses apprentissages langagiers, visiblement dégagee de la contrainte sociale de parler à ses pairs. Elle récolte la palme de la plus longue interaction à distance. L'exemple de Louana interroge. L'utilisation d'un média connu et ludique, la soustraction aux regards des autres libèrent la parole de cette élève et contribuent à améliorer ses performances langagières.

Le bilan de Tamara<sup>4</sup>, autre élève allophone, interpelle aussi. Tamara est en phase d'apprentissage de la langue de scolarisation. Ses parents aimeraient s'investir mais se montrent très peu sûrs d'eux, comme l'explique l'enseignante. Les premiers retours de l'enseignante aux vidéos de Tamara sont tout autant destinés aux parents, qui filment, qu'à l'enfant. Les renforcements positifs agissent et la famille s'investit de plus en plus dans les jeux développés. L'un d'entre eux montre une danse traditionnelle du pays d'ori-

gine de la famille. Au retour en classe, la maman de Tamara vient apprendre aux élèves ce pas de danse. La relation personnalisée, bien que virtuelle, instaurée par un média familial entre l'enfant, l'enseignante et la famille, invite à repenser les formes de collaboration entre l'école et ses partenaires.

Ces deux exemples n'ont qu'une valeur indicative. Une étude plus large de l'utilisation du numérique comme outil de développement des apprentissages langagiers par le jeu et comme outil de collaboration école-famille serait encore à mener.

En conclusion, même si l'échelle d'observation reste très modeste, nous pouvons relever que l'encouragement du jeu à domicile est non seulement possible, mais qu'il ouvre des perspectives intéressantes pour le développement du langage scolaire, particulièrement pour les élèves allophones.

## Bibliographie sélective :

**Boiron, V. & Rebière, M.** (2021). Parler-penser en maternelle, in Passerieux (dir.), *L'école maternelle face à ses enjeux*, 39-63.

**Richard, S.** (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 & enfance. Sciences cognitives*. Mai-juin 137-143.

**Tremblay, C.** (2019), Qu'est-ce que le plurilinguisme, [https://www.researchgate.net/publication/331413899\\_Qu'est-ce\\_que\\_le\\_plurilinguisme](https://www.researchgate.net/publication/331413899_Qu'est-ce_que_le_plurilinguisme)

**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. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Lyon : Chronique Sociale.

**Tobola Couchepin, C.** (2017). Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves. [Thèse]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:107216>

**Vygotski, L.S.** (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.

<sup>3</sup> Prénom d'emprunt

<sup>4</sup> Prénom d'emprunt.