Le rôle du jeu de faire semblant dans le développement du langage

Anne Clerc-Georgy
HEP Vaud, Lausanne, Suisse

Si le développement du jeu des enfants est étroitement lié au développement du langage, le développement du jeu soutient en retour celui du langage. En jouant à faire semblant, les enfants ont l'opportunité d'imiter, de tester, d'éprouver, de transformer différentes formes de langages et différents registres langagiers. Ce faisant, ils développent non seulement leur maîtrise de la langue de scolarisation dans sa fonction de communication, mais aussi d'autres fonctions, comme le langage pour penser, pour se guider, pour apprendre.

Lors de leurs premières années d'école, les enfants doivent réaliser un certain nombre d'apprentissages considérés comme fondateurs de leur scolarité. S'il est coutumier de considérer que les apprentissages fondamentaux se réduisent à lire-écrire-compter, nous savons aujourd'hui que ce n'est pas le cas. Cette interprétation limitée et erronée de ce qui est requis par l'apprentissage scolaire conduit à de nombreux malentendus et participe probablement de la construction des inégalités scolaires. Certains élèves mémorisent et appliquent sagement un ensemble de procédures souvent proposées dès la maternelle, comme le déchiffrage ou le numérotage. Ils s'entrainent à mettre en œuvre ces procédures sans avoir nécessairement construit le sens et les fonctions de ces savoirs. Ils n'ont pas identifié les situations dans lesquelles ces procédures étaient pertinentes, ni les potentiels d'action, de pensée ou de communication que la maîtrise de ces outils culturels pouvaient leur offrir. Un élève qui déchiffre n'est pas nécessairement un lecteur-compreneur de texte, un autre qui récite la comptine numérique n'a peut-être pas construit l'intérêt du nombre pour exprimer, mémoriser ou transporter une quantité.

De nombreux experts contemporains considèrent aujourd'hui que le jeu de faire semblant est l'apprentissage fondamental prioritaire pour les enfants entre 3 et 7 ans, parce qu'il est l'activité la plus susceptible de générer les gains développementaux propres à cet âge (Bodrova & Leong, 2012; Berk, Mann & Ogan, 2006; Hedegaard & Edwards, 2023; Fleer, 2021; Pramling Samuelsson & Asplund Carlson, 2008). Cette activité est dite "directrice du développement". Par ailleurs ces mêmes experts considèrent que le jeu de faire semblant constitue la forme d'activité la plus adaptée aux apprentissages à cet âge, notamment parce qu'elle permet de faire des expériences en étant libérés des contraintes du réel (Clerc-Georgy & Duval, 2021; Fleer, 2021; Marinova, 2010; Pramling et al., 2019).

JEU ET LANGAGE EN PRÉSCOLAIRE

La question du langage est aussi au centre des préoccupations de l'enseignement à la maternelle. La maitrise de la langue de scolarisation est un objectif prioritaire des premiers degrés de la scolarité. Derrière le terme générique de langage, il est courant de penser prioritairement à cette maîtrise de la langue en vigueur et d'oublier que parler à l'école est différent de parler à la maison. Le langage de l'école est aussi un langage particulier, un langage décontextualisé, réflexif, un langage pour apprendre. Si l'apprentissage de la langue vise le développement des capacités d'expression et de communication, le langage pour apprendre privilégie un rapport au langage différent, propre à l'école. Ce rapport "second" (Bautier, 2005) favorise la mise à distance des expériences et des objets du monde pour s'en ressaisir et en faire des objets de pensée et de questionnement (la pomme de l'école n'est pas la pomme de la maison, les questions qu'on se pose à son sujet à l'école sont spécifiques). Ce langage particulier permet de se détacher des dimensions contextuelles et subjectives qui caractérisent l'expérience concrète (la pomme est celle des gâteaux de ma grand-mère) pour en extraire des dimensions de généralité telles qu'elles apparaissent dans les savoirs partagés dans une culture donnée (la pomme est nommée fruit parce qu'elle contient la graine qui permet de reproduire des pommes).

1. Le langage pour apprendre

Ainsi, à l'apprentissage de la langue de scolarisation s'ajoute, spécifiquement à l'école, l'usage et l'appropriation d'un langage pour apprendre. Celui-ci nécessite d'autres apprentissages fondamentaux (par exemple agir en pensée) et le développement d'habiletés spécifiques requises par l'apprentissage scolaire (par exemple imaginer ou abstraire). En effet, agir ne suffit pas pour apprendre, réussir n'est pas comprendre. Apprendre nécessite de comprendre ce qui a permis la réussite d'une tâche (ou pas). Construire des connaissances implique de s'émanciper d'une situation particulière pour en extraire des dimensions à généraliser, à retenir, à secondariser et à transférer (Bautier, 2005). Pour y parvenir, le langage est essentiel. D'abord, parce qu'il permet la mise en mots de ce qui s'est passé. Ensuite, parce qu'il rend visible les processus de pensée et les stratégies mises en œuvre et à généraliser. Or, ce langage de la pensée n'est pas spontané, il reflète le langage intérieur, celui de l'autorégulation de celui qui maitrise ces processus de pensée (par exemple, l'adulte exprime à haute voix qu'il va indiquer dans son agenda un rendez-vous à ne pas oublier). Chez l'enfant, le langage de la pensée nait de l'imitation des adultes qui le côtoient, langage qui va progressivement s'intérioriser. Ainsi pour permettre le développement du langage de la pensée des enfants, les adultes rendent visible leurs propres processus de pensée

en l'exprimant à haute voix. Ils interagissent avec les enfants pour les guider dans l'appropriation de ce langage, et leur laissent de l'espace et du temps pour s'entraîner, imiter, transformer et s'approprier ce qu'ils apprennent.

Par ailleurs, pour apprendre à l'école, les enfants ont besoin d'apprendre à faire usage de différents types de langages. Ceux-ci s'inscriront progressivement dans les disciplines scolaires (la littératie, la philosophie, la structuration spatiale, la mesure du temps, l'arithmétique, la musique, les arts…). Ces formes de langage deviendront des outils pour penser, s'exprimer et agir dans les différents domaines disciplinaires. Par exemple, la phrase "Marie avait 6 pommes et Paul lui a volé deux pommes" n'a pas le même sens dans un débat philosophique que dans le cadre de la résolution d'un problème mathématique. Dans le premier cas, le vol est une question éthique à discuter, alors que dans le second, c'est le flux des quantités qui intéresse celui qui analyse le problème. Pour adopter volontairement différentes formes de langages et usages de la langue dans différentes situations, les enfants devraient pouvoir les explorer, les tester, les mettre à l'épreuve et s'entraîner à les transformer et en changer selon les circonstances et les nécessités des situations. Cette habileté à changer de perspective et à faire usage de différents registres langagiers va favoriser la construction du sens des apprentissages à venir. Les enfants vont progressivement découvrir l'intérêt de l'usage de ces différents langages pour augmenter leurs capacités à agir, penser ou communiquer (par exemple écrire pour transmettre une information à distance, dénombrer pour se souvenir d'une quantité importante). Cette construction du sens des apprentissages à venir favorisera le développement des motifs à se les approprier, plus tard, de manière systématique, consciente et volontaire (Hedegaard & Edwards, 2023).

Le développement du langage favorise aussi la construction d'un nouveau rapport au temps. Les enfants, à l'âge de la maternelle, devront apprendre à se détacher de la réaction immédiate à l'ici-et-maintenant, pour développer des comportements médiatisés (faire usage du langage pour faire exprimer une émotion, ou, se situer dans le temps en référence aux jours de la semaine), et des capacités à anticiper des actions ou à revenir sur des actions passées. Ce changement fonde l'agir en pensée, permet de se projeter dans des actions à venir ou dans des apprentissages à effectuer. Par-dessus tout, cette capacité est fondatrice de la motivation à apprendre à l'école, puisqu'elle permet à l'enfant de se projeter comme étant capable d'apprendre, et s'imaginer "sachant".

Enfin, se préparer à l'école, c'est aussi s'approprier la posture requise par l'apprentissage scolaire et développer sa capacité à changer de perspective sur les objets du monde (la pomme de la maison n'est pas la pomme de l'école). Les enfants devront apprendre à penser en dépit de ce qu'ils perçoivent, de ce qu'ils savent, de leurs expériences passées pour adopter un point de vue de plus en plus "scolaire"

sur les objets de leur quotidien questionnés à l'école (Bautier, 2005). Cette posture nécessite de développer des habiletés requises par les apprentissages scolaires, comme se projeter dans des apprentissages imposés par l'école, s'autoréguler physiquement, cognitivement et affectivement, construire les motifs à s'approprier les savoirs enseignés à l'école (Hedegaard & Edwards, 2023). C'est au travers des interactions langagières que les enfants vont progressivement prendre conscience de leurs ressources et de leurs capacités pour s'entraîner à les mettre en œuvre consciemment et volontairement.

Le langage est de ce fait l'outil privilégié pour apprendre ensemble, pour construire des connaissances collectivement. Un autre apprentissage fondamental relève de la capacité à (inter)agir dans des structures participatives, dans un cadre particulier de questionnement (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), à tirer parti d'un travail collectif où il s'agit de se mettre d'accord, de s'approprier collectivement des outils de pensée sous le guidage de l'enseignant. Il s'agit là encore de construire une conception du langage non seulement comme un outil d'expression ou de communication, mais comme un outil pour réfléchir, pour négocier, pour élaborer des savoirs, pour apprendre. Cette participation constructive aux collectifs d'apprentissage amène les enfants à adopter et à faire usage de différents registres langagiers.

2. Le jeu de faire semblant et le développement du langage

Le jeu de faire semblant est une situation imaginaire créée par les enfants et dans laquelle ils adoptent et interprètent des rôles. Ensemble, ils appliquent un ensemble de règles d'action qui correspondent aux rôles qu'ils se sont attribués. Pour Vygotskij (1933/2022), "du point de vue du développement le jeu n'est pas la forme d'activité´ prédominante à cet âge, mais très clairement la source motrice de développement à l'âge préscolaire" (p.189). De nombreux experts contemporains considèrent le jeu comme l'activité directrice du développement entre 3 et 7 ans (Bodrova & Leong, 2012; Berk, Mann & Ogan, 2006; Hedegaard & Edwards, 2023; Fleer, 2021; Pramling Samuelsson & Asplund Carlson, 2008). Une activité directrice est caractérisée par les formes d'interaction entre l'enfant et son environnement social. Elle est spécifique à une période d'âge et particulièrement propice à générer les gains développementaux propres à cet âge. Dans le cas du jeu de faire semblant, les gains développementaux sont : l'action en pensée, la gestion des émotions, l'entrée dans l'abstraction, l'imagination et l'autorégulation. Ceci s'explique parce que le jeu est "une nouvelle forme de comportement, dont la nature se caractérise par le fait que l'activité dans une situation imaginaire libère l'enfant de la contrainte de la situation" (Vygotskij, 1933/2022). Ces gains développementaux sont essentiels, ils constituent le socle de l'activité directrice suivante (de 8 à 12 ans) : l'apprentissage conscient, volontaire et inscrit dans des systèmes disciplinaires. C'est notamment

pour ces raisons que Brediktye et Hakarainen (2023) estiment que développer des jeux de faire semblant complexes et collaboratifs est l'objectif prioritaire pour les enfants jusqu'à 7 ans.

Les liens entre jeu de faire semblant et développement du langage sont très étroits. Chez le jeune enfant, le mot et l'objet sont liés. Le mot désigne l'objet et oriente l'interlocuteur dans l'espace (Vygotskij, 1933/2022). Si on dit à un enfant "cuillère", il va se diriger ou diriger son attention ou son action vers la cuillère. Aussi, un objet implique un mot (le nom de l'objet) et une fonction : le jeune enfant va nommer, saisir la cuillère et imiter le geste de manger. Durant le développement de l'enfant, grâce notamment au langage, le mot va pouvoir se détacher de l'objet. C'est en désignant l'objet selon la signification choisie que l'enfant commence à transformer le monde qui l'entoure et à développer son agentivité. Par exemple, si l'enfant a besoin d'une baguette magique dans son jeu, alors le mot "baguette magique" permet la transformation de la cuillère en baguette magique.

Progressivement, pour Vygotskij (1933/2022), le jeu va s'intérioriser et participer au développement du langage intérieur de l'enfant, et par là au développement de la mémoire logique, de l'imagination et de la pensée abstraite (Clerc-Georgy & Martin, 2022). Autrement dit, le développement du langage et l'intériorisation du jeu de faire semblant va permettre à l'enfant de commencer à penser sans agir et à développer des concepts. En jouant, il opère avec les significations séparées des objets, mais nécessitant encore l'action (pour de faux) : il a besoin de la cuillère / baguette magique pour poursuivre son jeu. L'enfant qui joue opère dans le champ sémantique mais détaché progressivement du champ du visible. La signification du mot "cuillère" se détache de l'objet réel perçu. La cuillère devient un "objet-pivot" qui permet de détacher la pensée de l'objet et transforme la relation de l'enfant avec la réalité.

Jeu et apprentissage de la langue de scolarisation

Il est de plus en plus courant d'observer en classe les jeunes élèves dans des situations où ils sont livrés à eux-mêmes, face à des tâches individuelles, sans le soutien de l'enseignant. Ces moments exigent souvent qu'ils se taisent pour ne pas déranger les autres. Ceci est aussi vrai des classes dans lesquelles le travail est organisé en ateliers où ils ne parlent que très peu et encore sans pouvoir bénéficier du langage de l'enseignant. Ces enfants n'ont ainsi que peu accès au langage des adultes et peu d'occasion de parler. Or, dans la perspective historico-culturelle, pour qu'un cycle de l'apprentissage se déroule, l'enfant devrait tout d'abord être en contact avec les formes finales du développement qu'il va devoir s'approprier (Vygotskij, 1933/2018; Fleer, 2021). C'est parce qu'il est immergé dans ce qui est à apprendre, parce qu'il observe les bénéfices de l'usage de ces savoirs chez les adultes, que l'enfant va saisir,

JEU ET LANGAGE EN PRÉSCOLAIRE

non seulement les dimensions apparentes des apprentissages à venir, mais aussi l'intérêt, le sens et les motifs de ces apprentissages (Hedegaard & Edwards, 2023). Dans le cas de l'apprentissage du langage, il va avoir non seulement accès aux mots et aux discours de la langue, mais aussi à leurs fonctions et à leurs effets sur celui qui les utilise et sur lui-même (langage pour penser, se guider, langage intérieur) et sur les autres (langage pour communiquer ou convaincre).

Cependant, pour s'approprier progressivement une langue dans ses différentes fonctions, les enfants ont besoin d'espace pour imiter les adultes. C'est dans le jeu de faire semblant qu'ils vont pouvoir agir comme, parler comme, penser comme. Cette imitation n'est pas un simple transfert mécanique, mais elle est liée à la compréhension que l'enfant construit à partir de ce qui lui est proposé. Par exemple, "l'enfant qui n'est pas capable de comprendre [la fonction de l'écriture] n'est pas capable d'imiter l'adulte qui écrit" (Vygotskij, 1928-1931/2014, p. 267). Les temps de jeu sont alors des espaces privilégiés pour s'entraîner sans risques de faire faux, pour tester, éprouver ou transformer ce que les enfants sont en train d'apprendre (Clerc-Georgy et al., in press). Ils vont alors jouer les interactions qu'ils ont observées, entendues ou expérimentées. Le jeu devient le lieu de l'appropriation, de la subjectivation des savoirs proposés dans l'environnement des enfants. En jouant, ils s'exercent à se détacher progressivement de l'aide de l'adulte et à éprouver ce qu'ils peuvent faire par eux-mêmes. Ainsi, les espaces de jeu de faire semblant favorisent la mise à l'épreuve du (des) langage(s) en train de s'approprier. Ceci d'autant plus que les enfants jouent à plusieurs et qu'ils ont l'opportunité de tester la langue et ses effets à la fois dans leurs échanges ordinaires (communication), dans l'élaboration et le guidage de leurs jeux imaginaires (planification, langage réflexif et métalangage) ainsi qu'au travers des langages des rôles interprétés (changements de perspectives et de registres langagiers).

Jeu et langage pour apprendre à l'école

Dans leurs jeux de faire semblant, les enfants apprennent à mettre à distance leur perception immédiate, à se décentrer et à prendre de la distance avec la réalité. Dans le jeu, les enfants apprennent à agir en dépit de ce qu'ils perçoivent, ils s'affranchissent des contraintes de la réalité, inventent de nouveaux mondes qui n'existent que dans leur esprit et qu'ils différencient du monde réel. La possibilité de transformer le réel, d'adopter des rôles et d'attribuer aux objets et aux situations d'autres significations que celles qui seraient dictées par la perception favorise chez les enfants le développement de l'agir par la pensée et de la possibilité de s'émanciper des premières impressions ressenties. Dans les jeux, la signification des objets et des rôles est transformée par les mots, par le langage et non plus par la seule perception. Le mot et sa signification deviennent médiateurs de la construction du

monde imaginaire. Cette nouvelle manière de penser le monde et de le transformer n'est autre que l'imagination.

Une autre dimension du langage requise par l'apprentissage scolaire relève des différents registres langagiers que les enfants devront être capables d'adopter. La construction de savoirs nécessite une forme de décontextualisation-recontextualisation de ces savoirs, favorisée par l'adoption d'une forme linguistique, d'un genre que Bakhtine nomme "genres seconds" par opposition aux "genres premiers", spontanés et enracinés dans le contexte d'une situation. Ce processus de secondarisation consiste à décontextualiser les savoirs par rapport à leur condition de production (locuteur, exemple concret, lien avec la vie quotidienne, relation affective avec l'enseignant, contenu émotionnel…) et à les recontextualiser dans d'autres systèmes de pensée (Bautier, 2005). Une particularité du jeu de faire semblant est justement que les enfants empruntent à leurs expériences et à leurs connaissances en construction les ingrédients pour construire leurs scénarios imaginaires (décontextualisation) pour les mettre à l'épreuve de nouvelles situations et de nouveaux contextes (recontextualisation). Passant de l'imitation à la transformation créative, ils entraînent, non seulement l'usage de divers langages (les langages des rôles), mais aussi la mise à l'épreuve de formes langagières dans différents contextes avec plusieurs camarades. Jouer un rôle, ainsi qu' adopter le langage, les gestes, les actions de ce rôle sont des actions conscientes et volontaires (on dira que je suis le docteur). Ce faisant, ils s'approprient les règles des langages et des actions testés et les mettent à l'épreuve des réactions des autres joueurs.

Le jeu imaginaire est un levier du développement de la capacité des enfants à changer de point de vue, à prendre le point de vue d'un autre, à ressentir les émotions d'un autre. En habitant différents rôles, ils s'entraînent à porter différents regards sur une même situation, à changer de perspective, à adopter volontairement une autre perspective (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2013). Or, ce qui favorise ceci, c'est notamment le fait de revêtir les caractéristiques du rôle adopté : ses actions, ses ressentis et son langage. Ainsi, les enfants s'entraînent à parler selon différentes perspectives, dans des langages liés à différentes situations sociales, différents métiers, différentes émotions. Quand le jeu évolue et que les enfants ajoutent aux situations sociales l'usage des outils culturels enseignés à l'école (écriture, nombre, plans, agenda, etc.), apparait alors le langage des savoirs en jeu, le langage des disciplines scolaires. Les enfants adoptent alors une perspective plus scolaire sur les objets du monde (la pomme n'est plus seulement le gouter que j'aime ou pas, mais un objet dont l'origine est par exemple à questionner). Ici encore, les enfants commencent par imiter ce qu'ils ont observé, entendu, expérimenté, et progressivement transforment ces apprentissages - expériences pour les tester, les mettre à l'épreuve et se les approprier.

Par ailleurs, le jeu de faire semblant a un impact important sur le développement

JEU ET LANGAGE EN PRÉSCOLAIRE

des comportements intentionnels des enfants. D'une part, dans leurs jeux, les enfants doivent coordonner des buts à court, moyen ou à long terme (tu seras le docteur, je serai le chevalier) et interrompre parfois leur jeu pour réguler, décider collectivement et élaborer la suite du scénario. En jouant, les enfants se contrôlent mutuellement en lien avec les règles et les contraintes liées aux rôles et aux scénarios en train de se construire. Ils se régulent mutuellement, proposant des modifications ou rappelant certaines règles. Ici, c'est le langage de la communication, de la négociation, de la collaboration qui s'entraîne. D'autre part, en planifiant, contrôlant et régulant leurs jeux, les enfants développent les prémices des processus métacognitifs. En jouant, ils parlent de ce qui se passe dans leurs jeux, ils jouent un rôle et en même temps construisent, adaptent et mettent en scène le scénario en train de se dérouler (Pramling Samuelsson & Asplund Carlson, 2008). Fleer (2016) parle de "double subjectivité" : l'enfant joue un rôle et guide le jeu, il fait usage des outils au niveau de la compréhension qu'il en a et cet usage devient conscient de cet usage par la mise à distance de ce qui se joue. Il prend conscience, par le langage qui guide le jeu, de l'expérience en train de se vivre. Par exemple, il peut exprimer sa joie de décider de jouer un caractère en colère. Ce langage qui guide l'action dans le jeu va progressivement guider des émotions, des pensées, et favoriser le développement de l'auto-régulation, de la conscience métalinguistique et du langage intérieur.

Enfin, cette habileté à "jouer un rôle", à adopter les actions, les ressentis et le langage d'un autre favorise chez l'enfant le développement de la capacité à s'exprimer en respectant les règles du jeu de l'école, à savoir l'exigence de parfois s'exprimer en "je" sans nécessairement parler de soi. L'exemple de la rédaction d'un texte intitulé "mes vacances" est particulièrement révélateur. On demande aux élèves de raconter quelque chose de pseudo-personnel (ses vacances) en respectant les règles de la narration, de l'orthographe et de la grammaire, sans nécessairement raconter ses vraies vacances. Si certains élèves s'engouffrent dans le récit maladroit de leurs vacances, au risque d'échouer à l'exercice pour des raisons de mauvaise maitrise de la langue, d'autres, ceux qui ont compris les règles du jeu, savent qu'il s'agit de raconter "des" vacances en respectant les attentes du genre de texte et de la langue de scolarisation. Ainsi, il s'agit d'apprendre à s'exprimer à l'école en "je", mais le "je-élève" qui se différencie du "moi-je", de s'exprimer en jouant un rôle (celui de l'élève) et en respectant les règles et les contraintes de ce rôle. Dans le jeu de faire semblant, l'enfant s'entraine à dire "je" en revêtant les habits d'un personnage autre que lui. Il développe ainsi sa capacité à progressivement endosser le rôle d'élève, à parler le langage de l'élève, à "faire semblant" de parler en "je" en adoptant la posture requise par l'école.

En guise de conclusion : le rôle de l'adulte

Questionner le rôle du jeu dans le développement du (des) langage(s) des enfants passe aussi par questionner le rôle de l'adulte dans ce processus. En lien avec le processus d'apprentissage, les enfants qui jouent commencent par imiter ce qu'ils observent, entendent, expérimentent (Clerc-Georgy et al,. in press). Dans la perspective de favoriser le développement du langage des enfants, il semble essentiel que leur soient proposés des espaces et des temps importants d'immersion dans la langue et ses diverses fonctions et registres. Cette immersion peut prendre différentes formes, comme parler de sa pensée devant les enfants, raconter les questions que je me pose et la façon dont je fais usage des outils au quotidien (je dois me souvenir de la visite de l'infirmière jeudi prochain, je vais le noter dans mon agenda…). Cette immersion est aussi particulièrement présente dans les moments collectifs durant lesquels l'adulte lit une histoire aux enfants, le groupe débat d'une question ou résout ensemble un problème. Enfin, elle intervient à chaque fois que la personne enseignante se montre en modèle, en participant aux jeux des enfants, en mettant des mots sur ce qu'elle observe, en prenant un rôle, en proposant des idées ou en guidant des scénarios.

Ensuite, le processus d'apprentissage nécessite aussi des activités partagées (Hedegaard & Edwards, 2023). "Faire avec" est essentiel comme permettre aux élèves de s'approprier l'aide de l'adulte et s'entrainer à faire seul (Clerc-Georgy et al., in press). Dans cette perspective, le soutien au développement du langage dans le jeu, passe par jouer avec les enfants pour leur proposer des modèles à imiter, pour interagir avec eux, par exemple en prenant un rôle et en les aidant à développer leur rôle et à enrichir leurs scénarios (en jouant le client ou le malade pour aider l'enfant à développer le rôle de la marchande ou du docteur) et enfin en se retirant du jeu pour leur permettre d'expérimenter et de transformer les activités partagées. La difficulté dans ces situations est d'adopter une posture "open-ended" (Pramling & al., 2019) dans laquelle l'adulte quitte sa posture enseignante et intervient en proposant, stimulant, et déclenchant des processus, mais en restant ouvert aux directions que prendront les jeux des enfants, y compris à la possibilité qu'ils ne prennent pas en compte ses propositions.

Enfin, les moments de jeu sont une source exceptionnelle d'informations pour l'adulte qui observe ou participe aux jeux. Le jeu de faire semblant crée une zone de développement potentiel (Vygotskij, 1933/2021), notamment parce que les élèves s'autorisent à prendre des risques en faisant "pour de faux", à explorer, transformer, éprouver les outils proposés par ailleurs. Il crée une zone de développement potentiel aussi parce que l'enfant devient conscient de ce qu'il fait, de ce qu'il dit, en développant une double subjectivité (Fleer, 2016). Ainsi, durant le jeu, l'enseignant peut observer non seulement le langage des enfants, leur maitrise de la langue et de ses usages, mais aussi les fonctions et les registres langagiers explorés et en construction. Pour Truffer Moreau (2020), une des fonctions du jeu en classe est la fonction de révélateur. L'observateur y découvre les intérêts et les questions des enfants, il peut valoriser les acquis et ressources de chacun, rendre visibles les progressions et observer le sens que les enfants construisent des savoirs disponibles dans leur environnement. Du point de vue du langage, oral ou écrit, dans leurs jeux, les enfants montrent ce qu'ils comprennent des fonctions de ces savoirs en tant qu'outils qui augmentent potentiellement leurs capacités à agir sur le monde, sur eux-mêmes et sur les autres. L'observation des intérêts, des ressources et des savoirs qui émergent des jeux des enfants peut conduire les enseignants à organiser des réunions (Truffer Moreau, 2020), c'est-à-dire des discussion de niveau méta sur ce qui s'est produit dans le jeu, ce qui favorise le développement du langage réflexif, décontextualisé, propre à l'école. Ces discussions collectives sont aussi le lieu pour planifier des moments d'enseignement qui viendront nourrir les jeux des enfants ou dont le contenu répond aux intérêt des enfants (Clerc-Georgy et al., 2020).

Pour conclure, nous soutenons que, notamment du point de vue du développement du langage, la présence de l'adulte dans les jeux des enfants est essentielle. En participant aux activités des enfants, en jouant un rôle dans leurs jeux ou en réunissant les enfants pour des discussions de niveau méta, ils se montrent en modèle, ils rendent visibles les langages et les processus de pensée en construction et aident à la prise conscience des apprentissages en cours. Enfin, en jouant avec les enfants, ils valorisent ces moments de jeu et favorisent leur développement vers une plus grande complexité nécessitant des usages de la langue de plus en plus riches et variés.

JEU ET LANGAGE EN PRÉSCOLAIRE

Références

Amigues, A. & Zerbato-Poudou, M.T. (2000). *Comment l'enfant devient élève.* Paris : Retz.

Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Éds.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires.* Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.

Bodrova, E., & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance.* Presses universitaires du Québec.

Berk, L.E., Mann, T. D. & Ogan, A. T. (2006). Make-Believe Play : Wellspring for Development of Self-Regulation. In D. G. Singer, R. Michnick Golinkoff & K. Hirsh-Pasek. *Play = learning. How Play motivates and enhances Children's cognitive and social-emotionnal Growth.* (pp. 74-100.) Oxford Univerity Press.

Bredikyte,M. & Hakkaraien,P. (2023) Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C., Faldet,T.-A. Skrefsrud & H.M.Somby (Eds.), *Loering i et Vygotsky-perspectiv: Muligheter og Konsekvenser for apploeringen.* (pp.61-83).

Clerc-Georgy, A., Truffer Moreau, I. & Maire Sardi, B. (in press). Play and concepts at preschool: How they dialectically enrich one another to prepare for the transition to school. In L. Bøttcher, L., D. Winther-Lindquist, M. Hedegaard & M. Fleer (Eds). *Community and Sustainability in Children's Development.* Springer.

Clerc-Georgy, A. et Duval, S. (2021). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle.* Chronique Sociale.

Fleer, M. (2021) Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning, Early Years, 41:4, 353-364, doi: 10.1080/09575146.2018.1549024

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.

Hedegaard, M. & Edwards, A. (2023). *Taking Children and Young People Seriously. A Caring Relational Approach to Education.* Cambridge University Press.
Marinova, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu. Revue Préscolaire, 48 (4), 9-13.

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.

Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P, Björlund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood.* Springer Open.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal, 21(4),* 459-475. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436

Vygotskij, L. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. In *L'imagination dans l'œuvre de Vygotskij.* Peter Lang.

Vygotskij, L.S. (1934/2018). Le problème de l'âge. In La Science du développement de l'enfant. *Textes pédologiques (1931-1934)* (pp. 273-302). Berne : Peter Lang.