



HAL
open science

Intérêts et limites d'une structuration du temps par la pédagogie ludique

Kevin Heuzard

► **To cite this version:**

Kevin Heuzard. Intérêts et limites d'une structuration du temps par la pédagogie ludique. Education. 2016. dumas-01386702

HAL Id: dumas-01386702

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01386702>

Submitted on 24 Oct 2016

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

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

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
Kevin HEUZARD

soutenu le 01/07/2016

pour obtenir le diplôme du
Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »

Discipline : Structuration du Temps

Intérêts et limites d'une structuration du temps par la pédagogie ludique

Mémoire dirigé par :

Christophe MEUNIER

Professeur d'Histoire-Géographie, Centre de formation de
Fondettes

Jury :

Christophe MEUNIER

Professeur d'Histoire-Géographie, Centre de formation de
Fondettes

Anne DE NADAI

Professeur d'Histoire-Géographie, Centre de formation de
Fondettes

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont permis de concevoir ce mémoire.

J'adresse mes remerciements à M. Meunier, professeur d'Histoire-Géographie à l'ESPE de Tours-Fondettes. En sa qualité de directeur de mémoire, son aide précieuse m'a permis de solutionner les problèmes qui se sont posés de la création du dispositif à son analyse finale.

Je remercie aussi l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école maternelle Jean de la Fontaine, et particulièrement Mme Wadoux, directrice de l'établissement, pour son soutien et pour son aide à la mise en œuvre du dispositif.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Remerciements.....	2
Avertissement.....	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	5
1 ^{ère} Partie :	7
1. Qu'est-ce que se structurer dans le temps ? Pourquoi ?	7
2. Comment éduquer à la structuration du temps ? Quels sont les moyens de mise en œuvre ?.....	11
3. Quelles sont les limites et les difficultés inhérentes à la structuration du temps ?	15
2 ^{ème} Partie :	19
1. L'intérêt général du jeu	19
2. La pédagogie ludique : une tradition à l'école maternelle	24
3 ^{ème} Partie :	29
1. Présentation générale du protocole	29
2. Déroulé des différentes séquences.....	33
3. Analyse.....	38
Conclusion.....	41
Annexes	45

Introduction

Lundi matin à l'école Jean de la Fontaine, dans ma classe de moyenne section. Je fais rentrer mes élèves en classe, ils reviennent de récréation. La petite Diane, quatre ans, s'approche et m'interpelle. « Maître, c'est quand l'heure des papas et des mamans ? », me demande-t-elle ? Nous entamons la seconde partie de la matinée, la fin de la journée de classe ne sonnera qu'à 16h30. J'énumère à Diane l'ensemble des activités que nous allons faire avant que ses parents ne viennent la chercher, mais elle ne semble pas satisfaite de ma réponse. Il y a certainement une part d'affectif dans sa réaction, une part de déception face au nombre des activités préalables à ces retrouvailles avec le milieu familial ; mais je sens qu'il y a plus que cela. En cherchant les mots répondant au mieux à sa demande, les mots capables d'expliquer et d'apaiser, je prends conscience que je ne suis pas dans le même rapport au temps que mes élèves. Diane me permet de comprendre par son interrogation qu'elle subit le temps qui passe, à la manière d'un spectateur extérieur au Temps. A l'inverse, je suis acteur de ce temps, ce qui me permet de le manipuler, de le fragmenter, de le régir à loisir : je l'organise tout au long de la journée, fait des choix de durée pour mes activités, consulte ma montre pour vérifier que je ne déborde pas du cadre temporel que je me suis imposé. Nous ne sommes visiblement pas dans le même paradigme.

En prenant le temps de la réflexion, je m'aperçois que Diane n'est pas la seule élève à m'avoir posé cette question. C'est une interrogation qui revient fréquemment et que je pensais voir s'atténuer au cours de l'année scolaire. Néanmoins, nous sommes déjà en période 3, et cette question est toujours présente, preuve que le problème ne s'est pas réglé de lui-même. Il est temps d'interroger ma pratique de classe et les outils qui sont à ma disposition.

Un rapide tour d'horizon me permet de constater que je ne traite du temps qu'au cours des rituels du matin, mais que nous ne revenons jamais dessus au cours de la journée. J'agis en ce sens par mimétisme, reproduisant ce que j'ai vu appliqué lors de mes stages d'observation en maternelle et en élémentaire. Néanmoins, la structuration du temps est-elle obligatoirement enfermée dans les rituels du matin ? S'il est possible

d'enseigner le temps, existe-t-il un moyen pour mettre en œuvre une séquence autour de ce domaine ? Si un tel moyen est envisageable, comment le rendre accessible à tous les élèves ? Ayant été initié aux bienfaits de la pédagogie ludique au sein des apprentissages, est-il concevable que jouer en classe permette une meilleure appropriation du concept de temps ? Quotidiennement, mes élèves sont inscrits dans un rapport familier avec la date du jour, que je travaille dans la continuité de ma collègue via l'éphéméride et les étiquettes des jours de la semaine. Nous avons donc une représentation tabulaire du temps mensuel et une représentation linéaire du temps hebdomadaire. Il serait intéressant d'adjoindre à ces outils une représentation circulaire du temps quotidien. Or, quel type d'outil mettre en place avec les élèves pour créer cette représentation circulaire du temps ? Comment l'adapter à un niveau de moyenne section pour lequel le code écrit est encore balbutiant ? Puisque ma volonté est de m'émanciper de la phase de rituels, comment utiliser ce nouvel outil au cours de la journée sans qu'il soit accessoire ? Enfin, désirant travailler sous forme de projet et en étant le moins dirigiste possible, comment permettre à mes élèves d'être acteurs de leur pratique ? De quelle façon puis-je les amener à inventer cet outil par eux-mêmes ?

A la suite de ces questionnements, j'ai décidé d'orienter mon sujet de mémoire sur la structuration du temps en maternelle. Il sera question des moyens mis en œuvre dans ce domaine en dehors des rituels et en ayant recours à la pédagogie ludique. Trois hypothèses de recherche s'imposeront à ma pratique de classe : Je m'interrogerai sur les possibilités de mise en place de la structuration du temps en dehors des rituels, déterminerai la pertinence de la pédagogie ludique dans la structuration du temps et tenterai d'établir les limites d'une telle pédagogie.

Je formulerai des éléments de réponse à ces hypothèses au cours de mon mémoire en explorant tout d'abord la raison d'être de la structuration du temps au cœur des apprentissages. J'envisagerai ses possibilités de mise en œuvre dans le cadre scolaire ainsi que les limites et les difficultés auxquelles peut-être confronté un enseignant dans sa pratique de classe face à ce domaine. Je questionnerai par la suite la pertinence de la pratique ludique au sein des apprentissages. J'avancerai l'intérêt de jouer pour apprendre en classe, m'appuierai sur les habitudes ludiques enseignantes à l'École maternelle et détaillerai les types de jeux utilisés en classe en fonction du résultat désiré. Un dernier temps sera consacré à la mise en place de mon protocole expérimental en situation de classe, au déroulé de mes séances d'activités et à l'analyse des productions des élèves.

1^{ère} Partie :

1. Qu'est-ce que se structurer dans le temps ? Pourquoi ?

Structuration du temps. L'emploi des mots ayant son importance, que nous disent ces deux termes ? Pourquoi avoir délibérément choisi de les réunir ?

Le dictionnaire *Trésor de la langue française* renseigne à l'entrée « Structuration » le fait de structurer, d'acquérir une structure ; mais aussi le résultat du processus de structuration, la structure acquise par l'individu. En d'autres termes, le processus de structuration vise à faire acquérir à l'individu un ensemble d'éléments-cadres, d'éléments-repères en vue d'une fin : l'individu structuré est à même de comprendre les règles qui régissent un domaine et de les utiliser.

Qu'en est-il de la définition du temps ? Est-elle aussi évidente à établir ? Le même ouvrage renseigne pour l'entrée « Temps » d'importantes ramifications, partant d'une première définition pour la subdiviser à plusieurs reprises. C'est un premier renseignement sur la difficulté à appréhender le concept temporel. La question de la définition du temps est un problème auquel se heurtent les philosophes depuis des siècles. Saint-Augustin met en évidence la relation duelle qu'entretient l'Homme avec le Temps. Le Temps est tout à la fois familier et étranger : si je n'en prends pas compte, je le perçois clairement ; sitôt que je m'approche, il se trouble, s'évanouit.

« Qu'est-ce donc que le temps ? Qui pourra l'expliquer clairement et en peu de mots ? Qui pourra, pour en parler convenablement, le saisir même par la pensée ? Cependant quel sujet plus connu, plus familier de nos conversations que le temps ? Nous le comprenons très bien quand nous en parlons ; nous comprenons de même ce que les autres nous en disent.

Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; si je cherche à l'expliquer à celui qui m'interroge, je ne le sais plus. Cependant j'affirme avec assurance, qu'il n'y aurait point de temps passé, si rien ne passait ; qu'il n'y aurait point de temps à venir, si rien

ne devait succéder à ce qui passe, et qu'il n'y aurait point de temps présent si rien n'existait. »¹

Toutefois, s'il échappe à une explication évidente, le Temps, chez Saint-Augustin, reste un Temps perçu, ressenti par l'individu qui a conscience que les choses bougent, que tout n'est pas fixé et immobile. Il y a un avant, le passé ; un après, le futur ; et un temps intermédiaire, plus volubile, le présent. Il s'agit donc d'une première facette du Temps : le Temps subjectif.

Chez Bergson, le Temps subjectif est reconnu et admis. Néanmoins, à la lecture de *L'évolution créatrice*, se dévoile une tout autre représentation du concept temporel. Entraîné par la mécanisation du monde moderne, le temps devient celui de la pendule. Un temps conventionnel que ne régit plus la subjectivité individuelle, mais qui se doit d'être uniforme et universel.

« Quand la science positive parle du temps, c'est qu'elle se reporte au mouvement d'un certain mobile T sur sa trajectoire. Ce mouvement a été choisi par elle comme représentatif du temps, et il est uniforme par définition. Appelons T1, T2, T3,... etc., des points qui divisent la trajectoire du mobile en parties égales depuis son origine T0. On dira qu'il s'est écoulé 1, 2, 3,... unités de temps quand le mobile sera aux points T1, T2, T3,... de la ligne qu'il parcourt. Alors, considérer l'état de l'univers au bout d'un certain temps t, c'est examiner où il en sera quand le mobile T sera au point Tt, de sa trajectoire. Mais du flux même du temps, à plus forte raison de son effet sur la conscience, il n'est pas question ici ; car ce qui entre en ligne de compte, ce sont des points T1, T2, T3,... pris sur le flux, jamais le flux lui-même. On peut rétrécir autant qu'on voudra le temps considéré, c'est-à-dire décomposer à volonté l'intervalle entre deux divisions consécutives Tn et Tn+1, c'est toujours à des points, et à des points seulement, qu'on aura affaire. »²

Le philosophe insiste d'ailleurs sur un point dans la dernière phrase de ce paragraphe : il y a une impossibilité à réunir le temps objectif et le temps subjectif. Ce sont deux représentations si éloignées l'une de l'autre qu'il ne saurait y avoir de connexité entre elles. Le Temps est janusien, à la fois représentation de la pensée individuelle, et convention socialement établie pour servir d'outil commun à toute l'Humanité.

C'est ce double visage qui empêche une fixation clairement établie du Temps : comment réunir en une simple définition une question si complexe ? Comment la colorer de tous les débats qui ont pu naître entre les philosophes et n'ont pas abouti à une

¹ SAINT-AUGUSTIN, « Livre XI ». In : *Confessions*. trad. Péronne et Ecalte remaniée par P.Pellerin. Nathan : 1998

² BERGSON Henri, « Chapitre IV ». In : *L'évolution créatrice*. Paris : Alcan, 1908 (pp. 295-399)

résolution? Comment résumer une question aussi centrale que la conception du Temps ? Au regard de ce qui fut évoqué, si l'on adjoint les deux termes « structuration » et « Temps », la structuration du temps pourrait s'envisager comme l'acquisition d'éléments-repères en vue d'obtenir le pouvoir de modeler le temps et d'être à même d'en faire un outil de la pensée. C'est donc l'apprentissage d'un temps conventionnel, d'un temps objectif, qui n'est pas celui de la pensée à priori. Ne pouvant nier le temps et son existence, puisque nous vivons au sein de ce milieu indéfini, il nous est nécessaire de lui fixer des règles de fonctionnement afin de l'appréhender et de nous l'approprier. En ce sens, le choix établi par les programmes 2015 pour l'école maternelle est essentiel, puisqu'il est préconisé d'amener l'élève à « se repérer dans le temps et l'espace », au sein du domaine « Explorer le monde ». Cette volonté, c'est donc l'affirmation que l'élève se rendra autonome lorsqu'il sera maître de son temps. C'est lui permettre à court terme de ne plus subir le temps qui passe, et à long terme de gérer son temps par lui-même, de s'émanciper du cadre familial pour devenir un individu accompli. D'où l'importance dans un premier temps de « stabiliser les premiers repères temporels » de l'élève.

Mais ce n'est pas la seule mission qui incombe à l'Ecole Maternelle. Les programmes rappellent aussi la nécessité d'« introduire les repères sociaux », à savoir les « jours de la semaine, [...] les moments de la journée et les heures. ». Il semble que structurer le Temps ait aussi une visée socialisante pour l'élève. Au cœur du collectif d'auteurs ayant contribué à l'ouvrage *Temps et temporalité dans les apprentissages*, Amélie Alletru et Chantal Bolotte nous renseignent à ce sujet au cours d'un chapitre consacré à *Apprendre à penser, mettre en mots le temps*. Elles y définissent le temps comme « une construction sociale qui aide à socialiser les jeunes enfants³ ». Il serait donc établi que la préhension de ces repères socialement admis permet à l'enfant de rentrer dans un cadre de référence commun. Entrer dans la structuration du temps, c'est donc se constituer une base de connaissance partagée entre tous les individus d'une même communauté, c'est être en mesure de comprendre les autres et de se faire comprendre de l'autre, c'est un premier pas dans le vivre ensemble. A court-terme, cela permet à l'élève de se décentrer en comprenant qu'il n'est pas le seul et unique individu

³ BOLOTTE Chantal et ALLETRU Amélie, « Apprendre à penser, mettre en mots le temps ». In : ALLETRU Amélie, et Marc LORET *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz : FNAME, 2015 BARRY Valérie, BOLOTTE Chantal... [et. al] ; sous la direction de Thérèse AUZOU-CAILLEMET, Nadine JUHEL

dans le monde, qu'il n'est pas un électron libre, mais bien un membre à part entière d'une communauté familiale, nationale et même mondiale. Il pourra alors aller à la rencontre des autres en les considérant comme le reflet de lui-même. A long-terme, cette socialisation première lui permettra de s'accomplir professionnellement et personnellement.

D'autre part, apprendre à se repérer dans le temps, c'est faire l'expérience d'un temps étiré chronologiquement. C'est prendre conscience de cette « succession chronologique » mise en avant dans la définition du temps et dans les programmes sous l'intitulé « Consolider la notion de chronologie ». Il sera alors possible pour l'élève de situer ses actions dans une antériorité ou une postérité grâce à un vocabulaire adéquat (« hier, aujourd'hui, maintenant, demain, plus tard, ... »). Ces mots ont une importance capitale, car ils sont d'une grande puissance sémantique : en les employant, un individu parvient à se situer lui-même dans le Temps, à se marquer d'un point sur la frise chronologique. Il a conscience de lui-même au sein du Temps. A court terme, cela permet à l'élève d'évoquer des faits de sa vie personnelle, de partager des expériences avec ses camarades de classe et avec l'adulte, d'anticiper des événements à venir. A long terme, cette propriété du temps à faire se succéder des faits permet à l'individu de retracer les événements de son histoire personnelle et à s'inscrire dans l'Histoire de l'Humanité. Il connaît à la fois son passé et le passé de son espèce. Cette réversibilité de la pensée permet à l'individu de remonter le temps, comme nous l'indique Marie-Paule Legeay dans *Temps et temporalité* par ces mots :

« Le temps est irréversible, qu'on le veuille ou non, et l'on ne peut pas revenir en arrière hélas ! Cette irréversibilité du temps demande une réversibilité de la pensée. Car cette pensée peut remonter le temps⁴. »

Il s'agit d'un pouvoir sur le temps qui ne peut s'exercer qu'en ayant fait l'expérience de cette chronologie, qu'en ayant conscience de soi dans le temps. L'individu serait alors à même de retracer ses origines et de concevoir le futur sans reproduire les erreurs d'hier. L'Ecole Maternelle joue donc ce rôle d'initiatrice à la constitution du citoyen de demain, notamment dans la structuration temporelle.

⁴ LEGEAY Marie-Paule, « S'inscrire dans la temporalité : nécessités, particularités et difficultés ». In : ALLETRU Amélie, BARRY Valérie, BOLOTTE Chantal... [et. al] ; sous la direction de Thérèse AUZOU-CAILLEMET, Nadine JUHEL et Marc LORET *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz : FNAME, 2015

2. Comment éduquer à la structuration du temps ? Quels sont les moyens de mise en œuvre ?

Quelles compétences un enseignant doit-il attendre de ses élèves dans le domaine de la structuration du temps ? C'est aux programmes de 2015 pour la maternelle que je me référerai pour répondre à cette question. Le domaine 5 « Explorer le monde » comporte une entrée « Le temps », dans laquelle sont listés tous les prérequis et les attendus au cours du cycle 1. « L'école maternelle vise la **construction de repères temporels** et la **sensibilisation aux durées : temps court [...] et temps long. [...] L'appréhension du temps très long [...] est plus difficile** notamment en ce qui concerne la **distinction entre passé proche et passé lointain.** » Ce chapeau offre à l'enseignant un cadre de travail : il lui permet de pointer avec exactitude les attentes officielles en les croisant avec les capacités psychiques de l'enfant à son stade de développement. C'est un outil dont il faut se saisir pour construire les activités mises en œuvre en classe. Lors de mes observations professionnelles, j'ai constaté, lors de mes stages de perfectionnement, que l'ensemble des classes avaient en commun une représentation du temps court (les activités de la journée sous forme de frise ou de tableau) et du temps long (les jours de la semaine sous forme de frise, d'étiquettes-jours ou d'horloge). Le temps très long, temps que je rapproche intuitivement du temps historique, n'a sa place, dans mes visites, qu'à partir de la grande section. Je n'ai jamais observé sa mise en place en amont. A l'unanimité, ces outils de structuration temporelle sont employés dans les classes à l'occasion des rituels du matin. Exception faite de la chronologie qui est parfois employée dans les phases de lecture offerte, pour remettre l'histoire dans le bon ordre, ou plus rarement en ateliers dirigés. Il est vrai que les programmes prévoient une telle disposition des activités dans la journée. « Les repères sociaux sont introduits et utilisés **quotidiennement** par les enfants pour déterminer les jours de la semaine, pour préciser les événements de la vie scolaire. ». Ou encore « d'où l'importance d'une **organisation régulière** et de **rituels qui marquent les différents moments de la journée.** ». Or, s'il y a bien manifestement une volonté de création d'un moment ritualisé, qui est appliqué par l'ensemble des enseignants observés ; je n'ai que rarement pu constater dans les classes la marque de la seconde partie de cette dernière citation. Les « rituels qui marquent les différents moments de la journée » sont assez souvent négligés en classe. Certains enseignants utilisent toutefois un repère musical

qui aide les élèves à se positionner dans les activités de journée, mais ils ne nomment pas ce moment, ce qui pourrait constituer un problème pour certains enfants.

D'autre part, ces rituels de début de journée sont assez peu fédérateurs, et j'invoque ici ma propre pratique de classe. Je travaille comme tous mes collègues la structuration du temps durant les rituels. Je dispose pour cela d'un affichage linéaire des jours de la semaine et d'une éphéméride comprenant jour, mois et année. S'il y a effectivement beaucoup d'élèves volontaires pour venir mettre la date au tableau, ce moment n'est absolument pas un moment d'échange au sein de la classe. Les autres élèves sont passifs et sont la plupart du temps très peu attentifs durant l'activité. Il semble y avoir un manque à ces rituels pour en faire une activité réellement performante du point de vue des apprentissages. J'ai toujours le sentiment de ne pas changer les conceptions de mes élèves, mais de leur appliquer un savoir de façon directe. Je ne nie pas l'importance de cette récurrence de la structuration temporelle, car elle semble nécessaire à la compréhension progressive d'un domaine complexe. Néanmoins, je pense qu'il est important d'accorder à la structuration du temps des plages horaires extérieures, de la faire sortir des rituels pour la réemployer au fil de la journée. Il me semble que c'est la seule manière de permettre aux élèves « d'appréhender la durée » et de s'appropriier ces concepts sans les subir.

Mais quelle est la position des experts sur le sujet ? Le temps peut-il être enseigné ? Et s'il est possible d'éduquer au temps, de quelle façon doit-on s'y prendre ? Afin de dissiper ces interrogations, je convoquerai à nouveau les écrits de Chantal Bolotte et d'Amélie Alletru au sein du collectif d'auteurs ayant rédigé *Temps et temporalité dans les apprentissages* : « Le temps ne s'enseigne pas, il se construit par une série de médiations, d'aides ou de supports offerts pour rendre accessible un savoir ⁵ ». Pédagogiquement, cela rend plus ou moins caduque l'idée même des rituels tels qu'ils sont aujourd'hui conçus par les enseignants : il s'agit dans ce cas de figure d'une transmission directe d'un savoir établi mais non reconnu par l'élève. Or, les auteures établissent comme fondamentale une pédagogie active dans laquelle l'enseignant a visiblement un rôle de médiateur, d'adjuvant, en offrant à ses élèves des supports adaptés.

⁵ BOLOTTE Chantal et ALLETRU Amélie, « Apprendre à penser, mettre en mots le temps ». In : ALLETRU Amélie, BARRY Valérie, BOLOTTE Chantal... [et. al] ; sous la direction de Thérèse AUZOU-CAILLEMET, Nadine JUHEL et Marc LORET *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz : FNAME, 2015

Dans une section du même ouvrage Marie-Paule Legeay cite Etienne Klein, docteur ès sciences spécialiste en physique des particules et physique quantique. « Etienne Klein (2009) décrit la temporalité comme « une culture du temps » sans être le temps lui-même. La temporalité désigne pour lui « notre façon d’habiter le temps, de le vivre, de l’imaginer, d’être en rapport avec lui⁶ ». Il y aurait donc pour l’enseignant cette nécessité de faire entrer l’élève dans sa propre culture du temps, dans sa « temporalité⁶», pour qu’il s’approprie le concept même de temps. Une nouvelle citation du philosophe français Henry Duméry corrobore le discours d’Etienne Klein : « Les définitions issues de différentes encyclopédies parlent pour la temporalité de « temps vécu par la conscience, celui dont elle fait l’expérience⁶».

Ainsi, il est établi que le temps ne s’enseigne pas, mais que l’enseignant doit accompagner l’élève sur la voie de sa propre interprétation du temps. Il doit pour cela pratiquer une pédagogie non directive et tenir un rôle de médiateur. Mais par quelles médiations doit-il passer ? Des précisions sont apportées plus loin par Chantal Bolotte et Amélie Alletru, faisant état de quatre médiations nécessaires à la constitution d’un individu structuré temporellement : « Le corps, le jeu symbolique, le jeu abstrait d’alternance (absent/présent) et le langage ⁷ ». Les auteures exposant que « le vécu du temps est premier par rapport à la conscience du temps⁷ ». Je m’intéresserai pour ma part aux médiations du corps et du langage au cours de cette partie. Ces informations sont un très bon indicateur pour orienter les activités en classe. Si le temps doit se vivre pour se conceptualiser, et passer par la médiation du corps, il existe une activité quotidienne à l’école maternelle qui puisse servir de support à la structuration du temps : la motricité. Puisque « les progrès psychomoteurs contribuent à la construction du temps » par « les enchaînements de gestes⁷ » que « constituent des séries temporelles avec un « avant » et un « après »⁷ » ; rien n’empêche l’enseignant de faire sortir la structuration du temps des rituels dans sa pratique de classe. C’est un premier point à soulever quant à la manière de concevoir ses activités.

⁶ LEGEAY Marie-Paule, « S’inscrire dans la temporalité : nécessités, particularités et difficultés ». In : ALLETRU Amélie, BARRY Valérie, BOLOTTE Chantal... [et. al] ; sous la direction de Thérèse AUZOU-CAILLEMET, Nadine JUHEL et Marc LORET *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz : FNAME, 2015

⁷ BOLOTTE Chantal et ALLETRU Amélie, « Apprendre à penser, mettre en mots le temps ». In : ALLETRU Amélie, BARRY Valérie, BOLOTTE Chantal... [et. al] ; sous la direction de Thérèse AUZOU-CAILLEMET, Nadine JUHEL et Marc LORET *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz : FNAME, 2015

Dans un second temps, à l'analyse des informations relevées dans le texte, les auteures font un lien entre construction du temps et langage. Dans la partie consacrée, on peut lire « Il n'est de temps pensé que raconté ⁷ », confirmant ainsi que la mise en mots du temps relève d'une importance capitale. A quel moment mettre en mots le temps ? Encore une fois, une activité quotidienne permettrait de faire lien entre temps et langage : la lecture offerte. J'ai pu observer une activité que je réinvestirai, lors d'une visite dans un autre établissement. Ma collègue de moyenne section commençait par lire une histoire à ses élèves. Elle les interrogeait par la suite en leur montrant trois images tirées de l'album qu'ils devaient replacer dans l'ordre chronologique. Elle faisait ensuite intervenir les élèves, qui devaient réemployer des connecteurs temporels (avant, après, pendant, ensuite, le matin, le soir, etc.) permettant de mettre en mots le temps. Il s'agit d'une activité qui semble convenir à la pédagogie active et au lien entre langage et structuration du temps.

Il est intéressant de constater que la structuration du temps paraît devoir être liée à une activité support pour servir de médiation à l'élève. A ce titre, ce serait dans la transdisciplinarité que se trouverait la clé au problème soulevé « d'éduquer au temps », il faudrait faire des liens entre toutes les activités afin de favoriser la conceptualisation de sa propre temporalité par l'élève.

3. Quelles sont les limites et les difficultés inhérentes à la structuration du temps ?

La structuration du temps répond à une organisation particulière des apprentissages. C'est un enseignement particulier qui appelle à des dispositifs et à une mise en œuvre spécifiques au sein de la classe. Néanmoins, elle n'est pas pour autant dépourvue des difficultés et des limites qui se rencontrent dans les autres domaines de l'enseignement. Enseigner le temps au cycle 1, c'est à la fois faire face à des problématiques propres à la structuration du temps, et à des difficultés de l'ordre du cycle des apprentissages premiers.

Le défi que doit relever l'enseignant en situation de classe, c'est de permettre à l'élève d'acquérir sa propre interprétation du temps, se forger une temporalité qui lui est propre au sein du temps conventionnel. « L'enfant vit dans ce temps, [le temps social] mais doit entrer dans une temporalité ⁸» Or, il s'agit d'un enjeu qui implique des éléments qui ne sont pas du ressort de l'équipe pédagogique, ni d'aucun acteur dans la vie quotidienne de l'élève. Le temps demande avant tout du temps. Entrer dans sa propre temporalité nécessite une expérience du temps qui ne s'acquiert qu'au fil des jours. Se faire une culture du temps, c'est avant tout vivre des événements dans la durée et se construire une pensée, qui deviendra un jour une pensée réflexive. Cette pensée réflexive, c'est celle qui permettra à l'élève un retour sur lui-même, une mise à distance de son individualité dans le temps social et la construction de son unicité temporelle. Marie-Paule Legeay le conceptualise, rappelant qu' « il faut vivre le temps pour l'intégrer et l'objectiver ⁸». Il y a dans ses mots l'idée d'une digestion du concept de temps aboutissant à la temporalité de l'élève.

Cela nous amène à la seconde difficulté à laquelle se heurte l'enseignant : la maturité des élèves. Au cycle 1, l'écart entre les enfants est si important à quelques mois d'intervalle qu'il est parfois impossible de travailler avec un élève de la même façon qu'avec un autre de ses camarades. Dans tout autre domaine, le maître jouerait avec les variables didactiques et proposerait aux élèves en difficulté une différenciation leur permettant d'atteindre l'objectif visé. Or, la structuration du temps nécessitant une intériorisation de concepts très complexes et ne pouvant s'enseigner que par médiation,

⁸ LEGEAY Marie-Paule, « S'inscrire dans la temporalité : nécessités, particularités et difficultés ». In : ALLETRU Amélie, BARRY Valérie, BOLOTTE Chantal... [et. al] ; sous la direction de Thérèse AUZOU-CAILLEMET, Nadine JUHEL et Marc LORET *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz : FNAME, 2015

il devient ardu, voire impossible de proposer une différenciation à un élève qui n'est pas prêt psychiquement à se forger sa propre temporalité. La maturité est donc un prérequis à tout travail sur le temps, une limite sur laquelle l'enseignant ne peut influencer.

Le langage joue à son tour un rôle prépondérant dans l'éducation au temps, puisqu'il est l'une des quatre médiations fondamentales à la structuration temporelle. En tant que professionnel de l'éducation, j'ai été en mesure d'observer chez certains enfants une réelle difficulté à mettre en mots le temps, et donc à se le représenter. L'une de mes élèves a un rapport difficile au langage et s'est inventé une langue imaginaire pour communiquer avec le monde extérieur. Il lui est donc impossible de se faire comprendre de l'autre, et à ce titre, il est tout à fait inenvisageable de lui proposer une quelconque activité de structuration temporelle. Cela prouve que le langage est un prérequis à la construction du temps. Mais mon impossibilité à proposer une quelconque activité à cette élève soulève une problématique intéressante : Comment proposer une entrée dans la structuration temporelle à des élèves en grande difficulté / en situation de handicap ? Je dois avouer que je n'ai pas de réponse à donner à cette question. Or, il me semble que c'est une interrogation qu'il serait nécessaire de traiter avec un intérêt tout particulier, car il s'agit à l'évidence d'une limite à l'activité de structuration temporelle.

J'en viens désormais à la question de l'évaluation. Elle me semble être au cœur de tous les apprentissages, car une évaluation diagnostique menée en amont informe l'enseignant sur la nécessité de traiter un domaine du savoir, et qu'une évaluation formative se révèle un bon indicateur de réussite pour les élèves. Néanmoins, je notais l'importance, plus tôt dans mon argumentation, du lien transdisciplinaire entre la structuration du temps et l'activité de motricité ou l'activité langagière. Or, agir en transdisciplinarité rend parfois complexe l'évaluation du module rattaché à l'activité de base : lorsque l'enseignant propose à ses élèves une séance de motricité, il a pour objectif l'acquisition d'une compétence motrice. Au cours de son activité, c'est à l'évidence cet objectif premier qui prédominera sur le second, puisqu'il sera plus attentif à réponse motrice de ses élèves qu'à leur structuration temporelle. D'autant plus que la réelle limite à l'évaluation de la construction d'une temporalité chez l'élève, c'est que l'ensemble des activités menées en classe sont des activités de groupe. Or, la temporalité est individuelle, et ne peut donc se concevoir que par un repli sur soi. L'une des limites les plus importantes pour l'enseignant, c'est cette quasi-impossibilité à proposer à l'élève un temps de classe qui lui permette cette intériorisation, cette

réflexion sur sa vision individuelle du temps. Cela impacte de fait l'évaluation de l'enseignant, qui ne peut observer ses élèves qu'au sein du groupe classe, ou d'un groupe plus réduit lors des ateliers. L'évaluation individuelle reste possible, mais elle dénature considérablement la production verbale ou motrice d'un élève, car elle détache la structuration du temps du lien établi par la transdisciplinarité.

Au cours de cette première partie, j'ai tenté de mettre en lumière l'intérêt de la structuration du temps pour l'individu à court et long terme et les médiations permettant l'appropriation des concepts temporels par l'élève. Lors de l'établissement de mon protocole, j'ai fait le pari que la pédagogie ludique serait la plus à même de faire entrer mes élèves dans leur propre temporalité...

2^{ème} Partie :

1. L'intérêt général du jeu

Qu'est-ce que la pédagogie ludique ? Quelles sont les conceptions enseignantes qui se cachent derrière cette appellation ? Finalement, « Jouer en classe, est-ce bien raisonnable ? ⁹ » Les auteurs de l'article susnommé offrent quelques éléments de réponse à ces interrogations. Le réseau Ludus utilise la pédagogie ludique au sein des classes d'histoire-géographie au collège depuis 1999. Ses acteurs témoignent sur leur site de l'intérêt que revêt une telle pratique de classe. La pédagogie ludique, c'est avant tout utiliser le jeu comme un vecteur d'apprentissage pour les élèves. Ces enseignants font donc le pari que l'enseignement de l'histoire-géographie (liée de très près à la structuration de l'espace et du temps) peut être envisagé au travers du média jeu. Il apporte selon eux une plus-value à l'élève que l'on ne retrouverait pas en appliquant une autre pédagogie. Cependant, il ne faudrait pas croire que ces acteurs éducatifs n'envisagent l'enseignement qu'au travers de ce filtre, et encore moins que pédagogie ludique rime avec légèreté. Toute activité ludique menée en classe répond à des critères pensés en amont : le rendement pédagogique, l'éthique ludique, le type de jeu et l'équilibre jouabilité/réalisme.

Selon le réseau Ludus, le « rendement pédagogique¹⁰ » est la première question qu'un enseignant devrait se poser : « Est-il utile de jouer pour faire comprendre telle ou telle notion, pour faire "passer" telle ou telle connaissance ? Le jeu sera-t-il plus efficace qu'une autre méthode moins coûteuse en temps ? ¹⁰ ». A ces interrogations, deux réponses possibles. Le jeu n'est pas utile dans cette situation, et il vaut mieux l'abandonner car il n'est qu'occupationnel, une autre méthode étant plus à même d'amener un résultat. Ou « le jeu permet de faire comprendre au plus grand nombre des notions obscures ou arides ¹⁰ » et « amène les élèves à travailler davantage et à se poser davantage de questions qu'une autre méthode ¹⁰ ». Mieux vaut alors s'en emparer.

⁹ Réseau LUDUS « Jouer en classe, est-ce bien raisonnable ? » [en ligne]. Caen : Académie de Caen, Disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/platon.htm> (consulté le 12/05/2016)

¹⁰ Réseau LUDUS « Un peu de théorie » [en ligne]. Caen : Académie de Caen, Disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/theorie.htm> (consulté le 07/05/2016)

L'éthique ludique est le second critère à prendre en compte. C'est une entrée qui est plus proche de l'enseignement de l'histoire, mais qui pourrait se retrouver dans le cadre de l'ECM. Il faut tout d'abord prendre conscience que « toute situation historique et géographique n'est pas a priori simulable, pour des raisons éthiques. ¹¹ ». Il n'est pas toujours judicieux d'utiliser le jeu comme un vecteur d'enseignement. Certaines thématiques ne s'y prêtent tout simplement pas, c'est l'une des limites de cette pédagogie.

Nous pensons en particulier à la Shoah. Cela peut paraître une évidence, mais le piège est réel. [...] Il est des pièges plus pernicious. Pourquoi ne pas simuler l'expansion coloniale aux 16^es-17^es ? C'est a priori une bonne idée. On se rend compte vite en réfléchissant aux mécanismes du jeu qu'il faudra que les élèves achètent et vendent...des esclaves. C'est pourquoi il faut réfléchir non seulement aux mécanismes de jeu mais aussi (pour ne pas dire surtout) à l'impact moral que le jeu peut avoir sur des élèves transformés en acteurs d'un passé ou d'un présent pas toujours tolérable.¹¹ »

S'il y a un intérêt pédagogique à simuler une situation, et que cette situation est éthiquement viable, se pose désormais la question du type de jeu à simuler et de l'équilibre jouabilité réalisme. Je mets pour le moment de côté les différents types de jeu que je détaillerai plus tard. Cette question de l'équilibre entre jouabilité et réalisme me semble ici plus à propos, car elle est intimement liée au rendement pédagogique et à l'éthique ludique que nous venons d'explorer. Ces trois critères répondent tous à l'établissement d'un juste milieu : le rendement pédagogique, c'est l'équilibre entre l'objectif visé et la manière d'y mener l'élève. L'éthique ludique, c'est l'équilibre entre ce qu'il est moral ou non d'entreprendre. A ce titre, l'équilibre entre jouabilité et réalisme, c'est trouver ce point de bascule entre les faits concrets et leur adaptation ludique. « Trop de réalisme tue la jouabilité et le jeu devient très complexe [...] A l'inverse, une trop grande jouabilité éloigne la simulation de la réalité.¹¹ » C'est donc dans l'entre-deux que l'enseignant doit se placer pour permettre aux élèves de travailler une notion de façon précise. « C'est là qu'intervient l'imagination de l'enseignant. Il convient donc de trouver, lorsque l'on veut créer un jeu pédagogique, le meilleur compromis entre le réalisme [...] et la jouabilité ¹¹ ». Il lui faut adapter les règles du jeu aux faits qu'il veut

¹¹ Réseau LUDUS « Un peu de théorie » [en ligne]. Caen : Académie de Caen, Disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/theorie.htm> (consulté le 07/05/2016)

mettre en exergue dans le cas de l'histoire-géographie, ou aux objectifs qu'il vise dans le cas d'un autre domaine du savoir.

Il est désormais plus évident de cerner la pédagogie ludique. Loin de n'être que l'utilisation irréfléchie du jeu au sein de la classe, cette manière de concevoir l'enseignement s'entoure de critères qu'il est nécessaire de penser en amont pour ne pas tomber dans l'occupationnel. Ayant prouvé le sérieux de cette entreprise, subsiste l'interrogation : Pourquoi jouer en classe ? A quelle fin utiliser le jeu comme vecteur d'apprentissage ? Quels sont les plus-values d'une telle pratique ?

Sous couvert d'un aspect ludique, le jeu permet de rendre accessible à tout public des notions apparemment complexes. Je reprendrais pour appuyer cette affirmation les mots de Celia Pearce, *game designer* et professeure à l'université de Georgia Tech. Lors d'une interview accordée au magazine JV, spécialisé dans le domaine vidéoludique, elle témoigne des possibilités offertes par le jeu : « Les jeux permettent de se frotter à des systèmes complexes d'une manière interactive¹². »

En dehors de l'Ecole, de nombreuses initiatives ont vu le jour et rejoignent cette idée. Au cours de l'article *Le jeu vidéo peut-il sauver la planète ?*, Christophe Butelet, rédacteur pour le magazine JV évoque « le jeu en ligne *Foldit*, une sorte de puzzle qui permet de manipuler les chaînes d'acides aminés d'une protéine virtuelle pour trouver sa véritable forme ¹²». Il témoigne par la suite du fait qu'en quelques semaines, les joueurs aient réussi à résoudre le problème qui se posait aux chercheurs depuis treize ans à propos de « la structure d'une enzyme liée au sida du singe ¹²». Dans ce cas de figure, le jeu est devenu un outil permettant à des individus de milieux, âges et professions variées et, sans formation scientifique préalable, de résoudre des problèmes d'une grande complexité. Cette expérience expose l'intérêt que revêt le jeu dans la sphère sociale et professionnelle. D'autant plus que cette initiative n'est pas isolée. Le milieu scientifique propose de plus en plus fréquemment ce genre de dispositif pour les résultats qu'il engendre. La suite de l'article traite de plusieurs de ces jeux communautaires, et plus spécifiquement des jeux orientés vers l'écologie.

« Avec *Zooniverse*, la communauté scientifique dispose de plusieurs centaines de personnes pour éplucher des millions d'images et ainsi annoter tout un tas de photos prises par des chercheurs. Par exemple, cela peut permettre de comprendre le mode de vie des pingouins dans des environnements isolés. Plus fort encore, le jeu *Ora* invite le joueur à

¹² BUTELET Christophe. « Le jeu vidéo peut-il sauver la planète ? » *JV – Sortons le grand jeu*. Avril 2016. n°29, p 50-53

protéger une forêt néo-zélandaise de l'invasion d'opossums. Les chercheurs récupèrent ensuite les meilleures stratégies pour les appliquer dans les véritables forêts de la Nouvelle Zélande. Et les initiatives de ce genre se multiplient – écouter le son des baleines pour les classifier, imaginer une alternative au pétrole, identifier les terres cultivables sur des images satellites- et les joueurs fournissent un travail colossal que des ordinateurs sont parfois incapables de réaliser.¹³ »

Outre l'accès à l'information et la réalisation de tâches d'une grande difficulté, le jeu permet d'entrevoir une société nouvelle dans laquelle jouer c'est entreprendre. Jouer permet désormais de contribuer au monde de demain, de changer les conceptions scientifiques, ou de les étayer. En cela, si ces initiatives venaient à se généraliser, jouer en classe pourrait bien devenir un maillon essentiel de la constitution du citoyen de demain. D'autant plus que ces initiatives du monde scientifique reposent sur des conceptions centrales de l'Ecole : la confiance dans les capacités de l'individu et l'importance de l'action collective et citoyenne.

Au sein de la classe, les intérêts de la pédagogie ludique rejoignent logiquement ces expérimentations. Le premier intérêt serait donc d'offrir à l'élève une **possibilité de résolution face à des problèmes alambiqués**. Jouer en classe permettrait d'appréhender des concepts pouvant sembler obscurs au premier abord. Il en résulterait donc **une accessibilité facilitée** pour l'élève, l'attrait du ludisme permettrait d'ailleurs **d'inclure la majeure partie de la classe dans l'activité**. Mais qu'en est-il en réalité sur le terrain ? Le jeu a-t-il véritablement les propriétés qu'on lui prête ?

Dans son dossier pour le magazine JV *Quand le jeu vidéo s'invite en classe*, Kevin Bitterlin, interviewe trois enseignants en collège qui répondent à ces interrogations. Stéphane Cloâtre, professeur de technologie en Ille-et-Villaine, utilise le jeu vidéo *Minecraft* avec sa classe de cinquième. Minecraft est un jeu de type bac à sable, se rapprochant des Lego, dans lequel le joueur possède des blocs qu'il peut assembler pour construire ce qu'il désire. Lors d'un projet mené par cet enseignant autour du thème « La planète inconnue ¹³», les élèves devaient « explorer un monde, analyser matériaux et matières premières, les récolter et exposer leurs découvertes dans un musée in-game ¹³». Les résultats ont dépassé ses attentes : «Les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage et n'auraient pas eu ce résultat avec un autre support que Minecraft. Ils ont appris à se servir d'un plan sur papier, à se répartir le travail, à classifier les

¹³ BUTELET Christophe. « Le jeu vidéo peut-il sauver la planète ? » JV – *Sortons le grand jeu*. Avril 2016. n°29, p 50-53

matières premières. ¹⁴» C'est ici la preuve que par le biais du jeu, les élèves **résolvent des problèmes complexes**, et qu'ils y parviennent **en équipe de façon autonome**. D'autre part, Romain Vincent, professeur d'Histoire-Géographie en Seine-et-Marne, témoigne d'une séance menée en utilisant le jeu de simulation SimCity. Ce dernier plonge le joueur dans la création d'une ville qu'il doit ensuite administrer. « Les élèves adhèrent complètement, surtout ceux qui sont un peu en difficulté, ça les raccroche au wagon. Ils ont compris que ce n'était pas la récré, qu'on faisait là un vrai travail de géographie. Il y a des échanges, de la communication, du travail en petits groupes. ¹⁴ » De l'avis de ce professionnel, utiliser le jeu en classe, c'est aussi permettre **une entrée facilitée à des enfants qui ont des difficultés particulières avec les apprentissages**. Enfin, il est un dernier point de cette interview qui me semble particulièrement pertinent. Stéphane Cloâtre relève que « [d]ans un cours classique, le prof insuffle la dynamique. Avec un jeu vidéo, la place de l'enseignant n'est plus tout à fait la même. Il n'est plus le prescripteur, et les élèves l'oublient très vite. S'ils ont besoin d'un conseil, ils demandent à un camarade. Le professeur est le dernier ressort. ¹⁴» Il me semble alors que l'utilisation du jeu en classe amène une interaction qui est souvent difficile à obtenir de manière spontanée de la part des élèves. Je note que l'enseignant ne forme pas des groupes, ne les oblige pas à travailler de concert. Cela se fait de manière naturelle, et n'a donc pas ce côté artificiel que l'on retrouve quelquefois au sein d'un groupe désigné arbitrairement.

¹⁴ BITTERLIN Kevin. « Quand le jeu vidéo s'invite en classe » JV – Sortons le grand jeu. Octobre 2015. n°23, p 50-53

2. La pédagogie ludique : une tradition à l'école maternelle

En contexte, dans le cadre de l'école maternelle, l'usage du jeu vidéo reste possible, mais est plus limité car il nécessite l'acquisition d'une motricité fine. Toutefois, l'explosion de la sphère du jeu mobile suite à la démocratisation du smartphone permet aujourd'hui à l'enseignant de concevoir des séances de travail autour de *serious games* entièrement gratuits. Le site Serious-game.fr est en ce sens une véritable mine d'or, puisqu'il classe ces jeux pédagogiques par thématique et par support. J'ai eu l'occasion, lors de ma première année de Master, d'observer une jeune enseignante mener un atelier dirigé centré sur les T.I.C.E. Elle proposait à ses élèves un jeu de motricité fine qui consistait à manier la souris de l'ordinateur pour amener le curseur à toucher un point coloré se déplaçant à l'écran. Les élèves participaient avec plaisir à l'activité, et l'enseignante fut satisfaite des progrès réalisés par sa classe. Toutefois, s'il existe des jeux adaptés à la maternelle, faut-il encore avoir à sa disposition un parc numérique suffisant pour les besoins de la classe. Les financements sont difficiles à obtenir de la part des acteurs locaux, la mairie privilégiant l'installation de matériel connecté pour les écoles élémentaires. Ainsi, je n'ai pas pu faire le choix du numérique pour installer mon dispositif, et je me suis tourné vers le jeu de société.

Jouer à l'école maternelle c'est s'inscrire dans une tradition pédagogique. J'ai constaté par mon expérience du terrain que l'école maternelle, bien plus que l'école élémentaire, vise l'apprentissage par le jeu. Dès l'entrée dans la classe, les coins-jeux dénotent une forte propension aux activités ludiques : ce sont d'ailleurs les outils du maître en petite section dès lors qu'il souhaite amener les élèves à verbaliser, à mettre un mot sur un objet connu et reconnu. Du côté des Institutions, le bulletin officiel du 26 Mars 2015 rappelle qu'à l'école maternelle, on doit « apprendre en jouant ¹⁵». Les programmes encouragent le fait de jouer en classe, car « [l]e jeu favorise la richesse

¹⁵ Ministère de l'éducation nationale. « Programme d'enseignement de l'école maternelle » [en ligne] Paris : Ministère de l'éducation nationale. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 [consulté le 12/05/16]

des expériences vécues par les enfants [...] et alimente tous les domaines d'apprentissage ¹⁵». Après avoir listé les bienfaits du jeu, rejoignant alors mon propos – « exercer leur autonomie, agir sur le réel, [...] expérimenter des règles et des rôles variés ¹⁵» - les rédacteurs livrent une typologie des jeux à la maternelle : « Il revêt plusieurs formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction, de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. ¹⁵ ».

Bien que cette typologie ait l'intérêt d'être englobante, regroupant la plupart des jeux rencontrés à la maternelle dans les divers domaines du savoir, elle mérite quelques précisions. Je ferai à nouveau appel au Réseau Ludus pour ce faire. Les enseignants regroupés sous cette bannière ont décidé de créer leur propre typologie des jeux. Il ne s'agit pas ici d'une formulation officielle des types d'activités ludiques, mais elle présente l'avantage de les classer par familles servant un domaine d'apprentissage et un objectif précis. Pour ces enseignants, il existerait quatre types de jeux.

Les jeux d'adresse « sont les plus simples à imaginer : jeux de billes, marelle, jeux de tir ou de course sur ordinateur, quilles, fléchettes ... ¹⁶». Bien qu'ils ne présentent « presque aucun intérêt en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique ¹⁶» pour ces professeurs en collège ; ils ont pour la plupart un intérêt véritable en maternelle pour organiser des séances de motricité ou des ateliers de motricité fine.

Les jeux symboliques « sont les plus connus. Il est possible de les répartir entre jeux de cartes, [...] jeux sur plateau, [...] jeux papier/crayon. Ces jeux sont dits symboliques car leur matériel ne représente rien de particulier [...] [C]ette catégorie a peu de rapport avec nos préoccupations pédagogiques (ces jeux sont d'ailleurs enseignés pour eux-mêmes) ¹⁶» Là encore, en tant que professeur polyvalent, les jeux symboliques me sont utiles pour développer les interactions sociales entre mes élèves, pour leur apprendre à respecter des règles de jeu, ou encore pour leur permettre d'acquérir les clés de la numération dans le domaine mathématique.

Les jeux d'émulation dont «[l]e principe [...] est simple : il faut trouver la solution à partir d'une situation fermée, plus rarement les bonnes solutions. Il y a donc une émulation (compétition) pour soit trouver la solution, ou bien être le seul à trouver la solution ou encore être le premier à trouver la bonne solution. ¹⁶» Les rédacteurs incluent dans cette catégorie « les puzzles, les jeux de question-réponse, les jeux de

¹⁶ Réseau LUDUS « Petite classification des jeux » [en ligne]. Caen : Académie de Caen, Disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/classification.htm> (consulté le 12/05/2016)

lettres, les jeux d'observation et de mémoire, les jeux de sept familles, les jeux de l'oie. ¹⁶» Cette catégorie est fréquemment mise en œuvre en maternelle, et je l'utilise particulièrement lors de mes ateliers dirigés, de mes séances de découverte du monde, de langage oral ou de défi mathématique. Elle vaut pour la compétition qui s'instaure entre les élèves, pouvant se révéler hautement stimulante, et permettre une meilleure entrée dans les apprentissages.

Les jeux de simulation qui est la « catégorie [...] la plus riche car la plus complexe. Le dénominateur commun des jeux qui suivent est tout simplement de reproduire une situation problématique, que les joueurs font essayer de résoudre en en tirant le plus grand profit possible (ce qui déterminera l'éventuel gagnant).¹⁶» Y sont inclus « les jeux de plateau, [...] les jeux d'histoire [...] (qui reproduisent un conflit armé), [...] les jeux sur ordinateur, [...] les jeux de cartes de simulation, [...] les jeux coopératifs (il faut coopérer pour gagner), [...] les jeux de rôle ¹⁶». Encore une fois, il est possible de retrouver ces jeux dans les classes de maternelle : *Le verger* est un jeu coopératif dans lequel les élèves joignent leurs forces, pour combattre un corbeau désirant manger les fruits du verger. Les enseignants jouent à divers jeux de plateaux avec leurs élèves : petits-chevaux, serpents et échelles, etc. Les jeux de rôles sont plus difficiles à mener, mais observables dans les classes dès la grande section.

L'école maternelle présente donc le très net avantage de pouvoir s'emparer de l'ensemble des types de jeux présentés par le réseau Ludus. C'est une richesse sur laquelle peut s'appuyer l'enseignant en situation de classe : les jeux d'adresse sont au service des progrès psychomoteurs ; les jeux symboliques amènent l'élève vers l'abstraction et l'acquisition des outils de numération ; les jeux d'émulation et de simulation développent les interactions sociales et placent les élèves tantôt dans le rôle de partenaires, tantôt dans le rôle d'adversaires, participant dès lors à la réversibilité de la pensée chez l'enfant. D'autant plus qu'à l'inverse de l'enseignant d'histoire géographie en collège, le professeur des écoles est un enseignant polyvalent qui traite de l'ensemble des domaines du savoir. C'est un avantage certain, car au cours de sa pratique ludique de la classe, il sera à même d'agir dans la transdisciplinarité. De fait, les séances de jeu ne seront pas isolées des autres activités : l'enseignant harmonise l'ensemble de ses pratiques pour les rendre cohérentes. L'élève joue au jeu de l'oie, mais il sait pourquoi il le fait, il sait que cela a un lien avec l'activité de graphisme durant laquelle il a appris à tracer une spirale, avec l'activité d'exploration du monde où il a observé des escargots. Il joue à ce jeu parce qu'il sera amené à créer, avec ses

camarades, un plateau de jeu en arts visuels et à le réemployer lors d'une séance de langage où ils prendront en charge un groupe de petite section pour leur apprendre à jouer. Plus encore que dans les classes supérieures, il me semble que le jeu en maternelle est un outil fondamental, car il amène une plus-value et une cohérence face aux apprentissages pour des élèves encore très jeunes et très enclins à jouer de manière naturelle. Le jeu à la maternelle, c'est offrir à l'enfant une vision rassurante de l'école et lui donner envie de devenir élève.

Au cours de la deuxième partie, j'ai démontré que le jeu pouvait être un outil pédagogique pertinent. Son attractivité offre une entrée facilitée dans l'activité : il induit une socialisation des joueurs, qui acceptent les contraintes collectives et les règles de fonctionnement ; il permet d'aborder des sujets parfois complexes pour l'apprenant, en lui offrant une résolution accessible. Dans la suite de ce mémoire, j'explorerai les possibilités de mise en place du jeu dans le cadre de la structuration du temps.

3^{ème} Partie :

1. Présentation générale du protocole

Durant la phase de création du protocole, j'ai décidé de m'appuyer en grande partie sur les écrits de Chantal Bolotte et Amélie Alletru, qui m'ont beaucoup inspiré et m'ont donné l'impulsion de départ. Au cours de la deuxième partie de ce mémoire j'ai insisté sur le fait que selon les auteures, le temps ne s'enseigne pas, mais qu'il se construit par une série de médiations. C'est l'idée maîtresse de mon protocole : j'essaierai de m'effacer le plus possible durant les activités de travail afin de favoriser le lien entre l'élève et le savoir. Le pôle enseignant du triangle didactique subit dans une transformation. Habituellement, son rôle est d'enseigner à son apprenant. Or, il prend ici la forme d'un intensificateur de lien entre l'élève et le savoir. Le maître doit offrir des médiations à l'élève, insister sur ces médiations, mais doit s'affranchir le plus possible d'un quelconque rôle d'intermédiaire. C'est à l'élève qu'il incombe de faire du lien entre les activités mises en place au sein de la classe. Il doit devenir acteur de son propre apprentissage. Néanmoins, pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignant agisse explicitement et que l'élève comprenne pourquoi il travaille. Cette manière de travailler en classe me semble assez proche de la pédagogie active.

Afin de permettre à mes élèves de s'associer, et pour laisser une place prépondérante à la recherche, j'ai fait le choix de placer au cœur de mon protocole, un projet commun au groupe classe. Ce projet émane d'une volonté première des élèves car c'est une réponse à leur problématique de base : Qu'allons-nous faire aujourd'hui ? A quel moment sonne l'heure des parents ? Le projet consistera donc à créer une horloge des activités de la journée qui sera modulable et lisible par des élèves de moyenne section. Je mettrai à leur disposition des activités et des outils pour la créer, mais ils seront au cœur de la phase de production. Par leurs échanges et leurs choix, ils décideront en délibération de chaque étape de création. En ce sens, je pense accompagner l'élève dans sa phase de réflexion, et non l'obliger à réaliser un outil dont il ne percevra pas forcément l'intérêt. De la même façon, chacune des étapes de

réalisation prendra une toute autre dimension, puisqu'elle aura été le fruit d'une volonté collective et d'un vote démocratique durant les temps de langage.

Néanmoins, il est un point sur lequel je n'ai pas encore communiqué. Il est pourtant l'un des éléments centraux de mon mémoire. Quelle sera donc la place du jeu au cours de ce protocole expérimental ? Pour comprendre ma manière d'appréhender la mise en place du jeu, il est nécessaire de faire une brève rétrospective des enseignements que j'ai pu recevoir au cours de mes deux années d'étude à l'ESPE de Tours-Fondettes. Durant les cours dispensés par les enseignants spécialistes ès enseignement de la langue française, j'ai appris qu'il est nécessaire de plonger les élèves dans un bain de langue afin de les amener à la maîtrise du français. L'idée m'étant agréable, je l'ai tout d'abord retenue pour son éclat plus que pour son principe. Puis, à la conception de mon protocole, cette idée a resurgi : Pourquoi ne serait-il pas envisageable de plonger mes élèves dans un bain temporel ? Si l'idée est effective dans le domaine langagier, elle pourrait l'être dans le domaine de la structuration du Temps. C'est ainsi que m'est venue la volonté d'immerger le projet de création de l'horloge dans un bain temporel composé de trois types d'activités différentes. Je décidai donc d'adjoindre à ce grand projet commun au groupe classe, des temps de travail liés à la construction du temps circulaire par le concours de la pédagogie ludique. Toujours dans le cadre des médiations évoquées par Chantal Bolotte et Amélie Alletru.

Sur la plage horaire dédiée à la motricité, j'ai décidé de construire une séquence de jeu qui imposerait à l'élève un rythme circulaire : une première action en entraînerait une deuxième, qui en entraînerait une troisième, pour revenir à la première. C'est une logique de jeu qui est assez fréquente en motricité dans les jeux collectifs traditionnels. « Le facteur n'est pas passé » est en cela un bon exemple. Un facteur est désigné au départ et porte un colis. Les autres joueurs ferment les yeux et chantent. Le facteur tourne et pose le colis derrière un élève. Les joueurs regardent derrière eux. Celui qui a le colis doit attraper le facteur. Le facteur doit s'asseoir à la place de l'élève qui tente de lui barrer la route. S'il réussit, il y a un nouveau facteur et on recommence le jeu. Les jeux dansés et les rondes répondent exactement à la même logique. C'est un mode de fonctionnement tout à fait classique, et donc très facilement appréhendable par les élèves. Inspiré par ce type de jeu cyclique, je décide de prendre appui sur le jeu du facteur que je remanierai et renommerai « Jeu de l'horloge ». L'exercice est simple : au milieu de la salle, un cerceau dans lequel on place un élève qui jouera l'aiguille. Quand l'aiguille tourne, « le temps passe » et les élèves tournent autour de lui. Quand l'aiguille

s'arrête, « le temps se fige » et les élèves se statufient. J'inclurai par la suite des variables de vitesse, de signal et de sens de rotation (horaire et antihoraire). L'intérêt moteur est de faire réagir les élèves à différents signaux. En cela je prépare l'activité prévue pour la période 5. L'intérêt temporel résidant dans le fait que ces actions successives seront verbalisées par le groupe classe, dans le but de créer une horloge de motricité très simplifiée. Ladite horloge devrait permettre à l'élève de comprendre le fonctionnement d'un tel outil (enchaînement des actions et répétition).

La plage horaire dédiée, en début d'année, à un temps de repos ne présente plus d'intérêt pour les élèves au début de la période 4. Je l'emploierai donc à la mise en place d'une activité de jeu de société en demi-classe : l'autre moitié du groupe sera en décroisement avec ma collègue de petite section. Je proposerai à mes élèves deux types de jeux distincts. L'un présentera un plateau de jeu répondant à une logique circulaire (type Petits-chevaux ou Monopoly) dans lequel le joueur doit revenir à sa case de départ pour obtenir un bonus ou terminer la partie. L'autre répondra à une logique linéaire (type Jeu de l'oie ou Mille-bornes), poussant le joueur à viser une case d'arrivée différente de celle du départ. Le but de l'activité consistera à verbaliser la différence entre les deux plateaux de jeu et à comprendre lequel répond à une logique proche de celle de l'horloge. Bien entendu, j'agis ici dans la transdisciplinarité, puisque mes élèves travailleront aussi la reconnaissance des constellations jusqu'à 4 dans le même temps.

Enfin, il sera indispensable au cours de la mise en place de ce protocole de marquer les transitions entre les différents temps de la journée de classe. C'est une étape que j'ai personnellement souvent négligée dans ma pratique, et qui est pourtant centrale pour la représentation du temps structuré. Ces transitions se matérialiseront par des jeux de doigts (monsieur pouce, la baleine qui tourne, jeux de rythmes frappés) et des sonorités distinctes (clochette, xylophone, guitare). Il s'agira finalement d'établir un nouveau rituel filé sur la journée qui préparera les élèves à l'emploi de l'horloge. Cela devrait permettre au groupe classe de mieux comprendre que les activités se succèdent au cours de la journée.

Quant à la question de l'évaluation, j'ai désiré jouer la carte de l'immédiateté, être en mesure de relever les paroles exactes de mes élèves à un instant donné. Saisir cette spontanéité n'est pas chose aisée, mais peut se concevoir par un dispositif trépied-caméra installé dans un coin de la salle. C'est la solution que j'ai choisie pour évaluer mes élèves en langage et être à même de proposer aujourd'hui un relevé de leurs

réactions qui soit le plus précis possible. Je reviendrais plus tard sur les difficultés que m'ont posées un tel matériel et les solutions que j'envisagerai à l'avenir.

2. Déroulé des différentes séquences

Qu'en est-il de la pratique de terrain ? Comment se sont déroulées les différentes activités prévues en amont ? Quelle fut la réception des élèves et quelles informations offre l'enregistrement de leurs réactions ? Toutes ces questions se verront attribuer une réponse détaillée au cours de cette sous-partie. Je conseille au lecteur de garder en tête que toutes les séquences que je détaillerai ont été mises en œuvre parallèlement au cours de ma journée.

Je commencerai par détailler les séances de motricité s'étant succédées durant la période. Il est possible de diviser ce temps en deux parties : l'une se centrant sur le jeu de l'horloge, l'autre étant consacrée à une variation de ce même jeu. Ces deux activités ayant une durée équivalente de trois séances. On pourrait y adjoindre une première séance d'entrée dans l'activité par le jeu du facteur détaillé plus avant. L'objectif du jeu de l'horloge, c'est avant tout de permettre à l'élève une transposition du cadran réalisé en classe au sein de la séance de jeu collectif. C'est lui permettre de vivre le temps en jouant la circularité. Quant à la variation proposée plus tard dans la séquence, elle remplit des objectifs propres à la motricité, à savoir le changement de rythme et de signal (passage d'un rythme calme à un rythme soutenu / passage d'un signal auditif à un signal visuel). Toutefois, chaque début de séance commence par une transition mentale visant à faire vivre l'imaginaire de l'élève et à lui rappeler les règles : « Fermez les yeux. Vous allez imaginer que vous marchez sur le cadran de l'horloge. Vous êtes les heures et les minutes. Au milieu de la salle, dans un cerceau, un enfant jouera le rôle de l'aiguille. Quand il tape dans ses mains, le temps s'écoule et vous courez. Quand il tape à nouveau, le temps se fige, vous vous transformez en statue. » Pendant trente minutes, nous réalisons ce jeu. A chaque partie, l'élève dans le cerceau choisit un autre de ses camarades afin de le remplacer. Une fois la séance terminée, nous en discutons au coin regroupement. Cela m'a permis de recueillir les impressions de mes élèves et d'être à même de les retranscrire dans le cadre de ce mémoire :

En motricité, durant la séance n°2 :

Enseignant : Qui peut me rappeler ce qu'il fallait faire durant ce jeu ?

Hippolyte : Au milieu, il y avait un cerceau avec un enfant dedans. Quand il tape dans ses mains, on tourne et quand il tape encore, on fait la statue.

Enseignant : Et ça vous rappelle quelque chose quand ça tourne ?

Noa : Ca va à fond la caisse !

Enseignant : Ecoute bien ma question Noa : Ça te rappelle quelque chose quand ça tourne ?

Mohammed : C'est comme une tornade.

Lynn : Un escargot.

Enseignant : Quelque chose dans la classe ?

Lisa : Ah mais oui ! J'ai compris ! C'est comme l'aiguille !

Enseignant : Quelle aiguille Lisa ?

Lisa : De l'horloge, ça tourne.

En motricité, durant la séance n°3

Enseignant : Qu'est-ce qu'il faut faire lorsque le prisonnier tape dans ses mains une première fois ?

Lexie : Il faut courir autour du cerceau, c'est le temps qui court

Enseignant : Oui, c'est le temps qui passe. Vous vous rappelez, c'est la phase que je vous dis lorsque vous courez. Qu'est-ce que ça veut dire ?

Issa : C'est l'horloge.

Clovis : Ah oui ! J'ai compris ! C'est comme l'aiguille en fait.

Enseignant : C'est-à-dire ? Explique-nous ce que tu as en tête.

Clovis : Bah le cerceau au milieu, c'est comme l'aiguille. Quand on court, c'est comme quand l'aiguille bouge.

Enseignant : Vous êtes d'accord les autres ? [*Oui*] Et quand je dis le temps s'arrête, que devez-vous faire ?

Mohammed : La statue.

Enseignant : Et pour l'aiguille, qu'est-ce qu'elle fait ? [*Pas de réponse des élèves*] L'aiguille tourne, et ensuite ? [*Pas de réponse*]

Le lien semble établi pour quelques élèves de la classe ; ils comprennent que l'ensemble des activités que nous réalisons ont un intérêt commun : la structuration du temps. Néanmoins, lors de ces deux temps de production verbale, je n'enregistrerai que sept élèves pour un effectif total de vingt-sept élèves. Cela demandera une analyse plus poussée de ma part dans une prochaine sous-partie. De plus, si le compte-rendu des séances suivantes n'apparaît pas ici, c'est parce qu'il m'a semblé artificiel, ne relevant plus d'une forme de spontanéité, mais d'un psittacisme qui ne sert pas les intérêts de l'activité. J'ai donc décidé de ne pas le faire apparaître lors de mes retranscriptions. La spontanéité des réactions sera un point qu'il me faudra évoquer au cours de l'analyse de mes productions.

J'évoquerai désormais le créneau horaire réservé au jeu de société. La séquence de travail est à nouveau partitionnée : trois séances sont dédiées à un jeu de plateau suivant une logique circulaire (Le jeu des petits-chevaux), les trois séances suivantes introduiront un jeu à la logique linéaire (le jeu de l'oie), et une séance finale verra la réunion des deux plateaux et un questionnement à leur sujet. C'est ce questionnement final qui présente un intérêt dans le cadre du mémoire et je propose au lecteur la lecture du compte rendu écrit des paroles des élèves :

Lors de la séance de jeu de société n°3 (Jeu des petits chevaux) :

Enseignant : Quel était le but du jeu ?

Clovis : Il fallait tourner tout autour avec le cheval pour gagner.

Issa : En lançant le dé.

Enseignant : Où est-ce que l'on commence la partie ?

Diane : Sur le carré de la couleur du cheval

Enseignant : Et où faut-il arriver pour gagner Boris ?

Boris : ...

Enseignant : Quelqu'un peut aider Boris ?

Léo F : Il faut arriver sur le même carré en faisant tout le tour.

Enseignant : Ça vous rappelle quelque chose dans la classe ?

Clovis : Oui, c'est un peu comme le globe !

Enseignant [Revient avec le globe] : Montre-moi pourquoi.

Clovis : La gommette c'est la France, et si je tourne, elle fait un tour et elle revient.

Enseignant : D'accord ! Et vous voyez un autre objet qui marche de cette façon ?

Jawed : C'est comme l'horloge en fait !

Enseignant [avec l'horloge] : Ah oui ? Pourquoi ça ?

Jawed : L'aiguille elle bouge et elle fait tout le tour. On fait les ateliers, la récréation, l'heure des parents. C'est très long. Et ça revient au début de l'école.

Lors de la séance de jeu de société n°7 (Face aux deux plateaux) :

Enseignant : J'ai remis le jeu des petits-chevaux. Montre-moi, Lexie, la case où l'on commence quand on est vert.

Lexie : Quand on est vert, on commence là [Pointe du doigt le carré vert]

Enseignant : D'accord. Et quand on est vert, on finit où alors ?

Lexie : Là ! [Montre la même case]

Enseignant : Est-ce que c'est la même case ou pas les autres ?

Elèves : *Non !*

Enseignant : Ce n'est pas la même case ?

Lexie : Si, c'est la même case.

Elèves : *Non* [Ils pointent du doigt des cases différentes]

Je décide de passer à l'autre plateau, pensant faire émerger des conceptions différentes.

Enseignant : Montre-moi ce que tu dois faire au jeu de l'oie.

Léo B : Aux petits-chevaux il y a des carrés, alors que là y'en a pas.

Lexie : En fait on doit tourner en rond et là [Montre le plateau des petits chevaux] on doit tourner en L. On doit se mettre en L tout le temps, en L à l'envers et en L à l'endroit.

Il est visible durant ces séances que certains élèves atteignent l'objectif que je m'étais fixé au début de la période. Certains liens sont établis avec d'autres objets à la logique circulaire en période 3, et même avec l'horloge de la classe ! La séance 7 fait apparaître une distinction entre les deux plateaux de jeu, qui semble néanmoins difficilement explicable par les élèves. Il règne toutefois une grande confusion dans ces deux groupes, dont les facteurs seront analysés dans une prochaine sous-partie.

Il est temps de revenir sur l'activité au cœur de mon protocole, à savoir la conception de l'horloge de la journée de classe. La première séance est à diviser en deux parties : l'une en filigrane tout au long de la journée, l'autre mise en œuvre durant les ateliers. Puisqu'il s'agissait d'une séance de découverte de l'objet « horloge », j'ai commencé par laisser mes élèves manipuler, verbaliser, expérimenter de façon totalement libre durant l'atelier dirigé. Les résultats furent en concordance avec mon diagnostic préalable, à savoir que l'objet était connu de tous, mais que la logique circulaire n'était pas encore développée dans la plupart des cas (les élèves n'ont pas été en capacité d'affirmer qu'une fois que l'horloge fait un tour, elle réitère son parcours). D'autre part, le fil rouge de la journée de classe fut le relevé précis des activités se succédant sur le cadran de l'horloge. L'intérêt n'était pas tant de savoir combien de temps s'écoule entre deux activités, mais plutôt de comprendre qu'il existe plusieurs activités successives dans une journée, et que l'aiguille pointe ces différents temps.

La seconde séance d'ateliers fut entièrement dédiée à un tri de photographies de la journée de classe. Installé à une table, je présentai individuellement trois clichés à l'élève, qui devait nommer l'activité, préciser son contenu et replacer les photographies dans l'ordre chronologique. Cela me permit de remplir une grille d'évaluation attestant des compétences de chaque élève en début de séquence. Ledit tableau fait état d'une proportion importante d'élèves en capacité d'évoquer le contenu des activités (24 élèves sur 26), et d'une proportion encore trop faible d'élèves capables de les nommer et de les replacer chronologiquement. (Respectivement 8 sur 26 et 10 sur 26) (cf. Annexe 1). A noter que cinq d'entre eux sont déjà capables de répondre aux compétences visées par cette évaluation et qu'une élève est en grande difficulté et difficilement évaluable car n'ayant pas encore développé un langage compréhensible.

La troisième séance est à nouveau divisée en deux temps : un temps de langage prenant place en amont du temps d'atelier dirigé. Durant ce temps d'échange, les élèves sont amenés à penser un cahier des charges leur permettant de créer leur horloge. Je leur fais verbaliser les différentes parties de l'objet (partie ronde, cadran extérieur, aiguille) et leur demande quel matériel sera nécessaire à la réalisation. Je note au tableau toutes les idées des élèves. Ils doivent décider en délibération de ce qui est réalisable et écarter le reste. J'aurais dans cette partie une voix égale à celle d'un élève de la classe pour que le vote reste démocratique. Une fois le vote réalisé, le cahier des charges peut être établi : le cadran extérieur sera réalisé avec du carton que les élèves souhaitent peindre. Une fois peint, le cadran se verra enrichi de graphismes décoratifs. L'aiguille sera elle aussi réalisée avec du carton rigide. Le temps d'atelier dirigé sera donc désormais entièrement consacré à la réalisation de l'horloge jusqu'à la sixième séance. Ma tâche sera d'organiser au mieux les temps de conception afin de permettre aux élèves d'atteindre l'objectif qu'ils se sont eux-mêmes fixé.

La septième et dernière séance fut une séance d'évaluation formative me permettant de prendre en compte l'avancée de mes élèves et les progrès réalisés au cours de la séquence tous domaines confondus. La question étant de savoir si leur conception du temps a évolué depuis la toute première séance d'activité sept semaines plus tôt, avant immersion dans ce bain temporel. A nouveau, je présente à mes élèves les trois photographies ayant servi de support à l'évaluation diagnostique. Néanmoins, elles doivent désormais être intégrées au schéma reprenant l'horloge de notre classe. (cf. Annexe 2) Le relevé effectué dans la grille d'évaluation (cf. Annexe 3) fait apparaître des résultats encourageants, puisque la proportion d'élèves capables de nommer les activités est désormais de 22 sur 27, contre 8 sur 26 en début de période. D'autre part, le nombre d'élèves capables de replacer chronologiquement les moments de la journée est de 13 sur 27 contre 10 sur 26 en début de période. Une légère augmentation qui mérite une analyse plus poussée dans une troisième sous-partie.

3. Analyse

Durant cette phase d'analyse, je reviendrai sur les résultats obtenus et tenterai de les interpréter en fonction du contexte de classe. « Pourquoi ces résultats ? Répondent-ils aux attentes que je m'étais fixé ? Comment les expliquer ? Quelles seraient les possibilités de mise en œuvre s'il m'était donné de refaire une séquence dans ce domaine ? »

Premièrement, je reprendrai sur les résultats obtenus lors de l'évaluation formative et du possible écart identifié avec l'évaluation diagnostique. Je noterai tout d'abord que les résultats obtenus sont majoritairement positifs (grand taux de réussite dans trois des quatre compétences visées), mais qu'il subsiste une stagnation dans le tri par ordre chronologique. 10 élèves sur 26 en étaient capables lors de la première séance, 13 sur 27 en sont capables sept semaines plus tard. Il s'agit donc d'un échec. Mais la question demeure : Pourquoi la séquence n'a pas permis aux élèves de développer cette compétence précise ? A cela, trois raisons possibles :

La première raison qui me vienne à l'esprit est la grande différence qui subsiste entre l'emploi du temps de ma collègue et le mien. Nous n'effectuons pas les activités dans le même ordre chronologique, ce qui a pu mener les élèves à faire cette erreur. Il est possible que la distinction entre les deux modes de fonctionnement soit assez difficile à établir pour des enfants de cet âge. D'autant plus que ma collègue est garante de la classe à hauteur de 80% du temps scolaire, puisque je ne suis présent que le lundi dans cet établissement. Tous ces éléments réunis ont donc pu être à l'origine de l'erreur d'un bon nombre d'élèves.

La deuxième raison que j'évoquerai est liée au rare recours à des activités de tri d'images en classe. C'était la seconde fois que mes élèves étaient confrontés à un tri par ordre chronologique. Je l'avais auparavant expérimenté suite à la confection de la compote de pommes en période 3, ce qui avait déjà posé problème à la majorité des enfants. Cela nécessiterait certainement une séquence dédiée.

La troisième raison viendrait d'une erreur de programmation de ma part. En effet, cette période fut presque entièrement dédiée à la conception d'une horloge que nous

n'avons finalement que très peu utilisée en classe. Je pense que c'est là le véritable nœud du problème. Il aurait fallu concevoir l'outil en amont pendant la période 3 et l'utiliser activement lors de la période 4. J'ai aujourd'hui la certitude que les résultats n'auraient pas été les mêmes et qu'une évolution se dégagerait nettement.

Lors de l'analyse des résultats obtenus, le cas de deux élèves m'a fortement interpellé : celui de Gerlude et celui de Diane. Il me semble judicieux de m'y intéresser.

Gerlude est une élève très agréable en classe, mais qui présente une difficulté majeure à communiquer avec ses camarades ; ou plutôt à se faire comprendre par autrui. Cette petite fille n'a pas réussi à s'approprier les codes linguistiques propres à la langue française, et évolue dans une famille parlant un idiome africain. Ayant des difficultés à se positionner, elle semble s'être créé une langue imaginaire associant des mots issus du français, des mots issus de sa langue maternelle et des mots inventés. Au début de la période 4, les seuls mots qui m'étaient intelligibles étaient mon prénom, le sien, et les formules de politesse basiques (bonjour, merci, au revoir). C'est ce qui explique ma difficulté à évaluer cette élève, puisqu'une grande partie des activités reposaient sur le domaine langagier. D'autre part, l'élève ne comprenant pas les consignes, il a été impossible de lui faire réaliser le travail demandé aux autres élèves, ce qui explique ma notation Non-Acquis. Je m'interroge toutefois encore sur les possibilités de mise en œuvre pour cette élève, dans le cadre de cette activité ou de celles que je mène actuellement. La différenciation est encore difficile, mais le tutorat semble actuellement une bonne solution, qui l'aide à progresser dans les domaines évalués, et dans son apprentissage du français.

Diane est quant à elle une élève en réussite. Elle ne présente pas de fragilités particulières et a été très active lors des phases de production langagière et de création de l'horloge. Toutefois, au regard des résultats obtenus lors de l'évaluation, je remarque qu'elle est la seule élève à avoir acquis la compétence « ranger dans l'ordre chronologique » en début de séquence, et à avoir fait chemin arrière lors de l'évaluation formative, obtenant la notation « en cours d'acquisition ». Cette simple remarque est à même de me faire m'interroger sur la légitimité de mes évaluations. Je proposai trois photographies à trier à mes élèves. Or, trier trois images peut amener à une confusion que je n'avais pas prise en compte alors : le nombre de photographies étant restreint, un élève en difficulté peut avoir la chance de les organiser dans le bon ordre, et de passer ainsi pour un élève en réussite. Bien que le garde-fou d'une seconde validation

orale ait été mis en place, les élèves devant verbaliser les actions dans l'ordre, c'est un vide évaluatif qui pourrait remettre en cause à lui seul l'ensemble des résultats obtenus.

J'achèverai mon propos en analysant les phases de productions orales. Il s'agit d'un domaine qui fut au cœur de ma pratique de classe durant cette séquence, et qui présente pourtant des faiblesses importantes : « Les résultats attendus n'ont pas toujours été obtenus. Pourquoi ? »

Une première réponse à cette question serait d'ordre technique. J'ai fait le choix durant cette période d'évaluer mes élèves en utilisant une caméra numérique positionnée sur un trépied. Si je devais refaire cette séquence aujourd'hui, j'opterais pour une solution différente, car une foule de problèmes techniques s'est déclarée durant mes différentes activités : manque de batterie, carte SD pleine, coupures pendant la prise de vue, mauvais cadrage à la suite d'une collision avec le dispositif, etc. L'aspect technique était intéressant et m'a offert quelques images dont j'ai tiré les comptes rendus que j'ai livré au lecteur ; mais il a pris le dessus sur la pratique de classe, notamment durant ces moments essentiels de langage oral.

Une seconde réponse viendrait de ma distribution de la parole. Je remarque que lors des phases de bilan, l'échange est construit entre une poignée d'élèves et l'enseignant. La grande majorité de la classe reste silencieuse, ou se désintéresse de la production orale. C'est un constat que je dresse à posteriori, mais qui me permet de réfléchir à des outils de gestion de la parole donnée en classe. Il est important que les petits parleurs soient les premiers à être interrogés pour éviter qu'un groupe de sept élèves, comme c'est ici le cas, ne monopolise ce temps d'échange. Je dois désormais me pencher sur cette interaction qui m'a fait défaut en période 4 pour progresser dans ma pratique professionnelle.

Conclusion

Pour conclure ce mémoire, je répondrai à ma problématique de départ : Est-il concevable que jouer en classe permette une meilleure appropriation du concept de temps ? Si le propos reste centré sur ce questionnement, je dirai que le mémoire que je propose à la lecture n'apporte pas de résultats suffisants pour confirmer ou infirmer que l'utilisation du jeu en classe fait évoluer le concept temporel chez l'élève. L'évaluation formative ne rend pas compte de cet objectif et l'enregistrement des productions orales, bien qu'allant quelquefois dans le sens d'un lien entre jeu et structuration du temps, ne permet pas de se positionner face à la problématique.

Toutefois, ce que propose mon mémoire, c'est une vision différente de ce domaine, une réflexion sur la manière d'enseigner le temps à l'école. Je propose de faire une rétrospective qui mettra en lumière cette analyse. J'ai d'abord dressé un premier constat de mes observations de terrain : la structuration du temps semble être le plus souvent reléguée aux seuls rituels du matin. C'est finalement cette remarque première qui m'a fait me pencher sur le sujet et l'importance de son actualisation. Je notais dans une première partie que la structuration du temps offre l'acquisition de nombreuses composantes sociales à l'enfant, qui de ce fait devient élève. C'est donc un domaine majeur qui doit être traité comme tel. Sans prétendre être à l'initiative d'un renouveau en la matière, j'ai voulu innover et tenter une approche en lien avec les préconisations des chercheurs et des experts. La médiation est alors apparue comme une bonne approche de la structuration du temps. Restait à mettre en forme cette nouvelle entrée. Il me fallait un angle d'attaque suffisamment ancré à l'école maternelle pour qu'il semble naturel aux élèves, tout en permettant une émulation et un intérêt suffisants pour que tous se sentent concernés par l'activité. Connaissant les bienfaits de la pédagogie ludique, que j'avais étudiée auparavant, j'ai donc fait le pari de lier structuration temporelle et jeu en classe.

Le jeu est un vecteur puissant qui est capable de hisser l'apprenant à une nouvelle strate de connaissance. C'est en ce sens que j'ai souhaité appuyer ma séquence sur

cet outil, car j'avais l'intime conviction qu'il pourrait donner des résultats concrets. Bien que n'ayant pas atteint l'objectif que je m'étais fixé au départ, j'ai été agréablement surpris de constater que l'utilisation du jeu en classe a permis d'obtenir d'autres résultats que je n'avais pas envisagés. Je connaissais de manière théorique les bienfaits de la pédagogie ludique, que j'ai détaillés dans la seconde partie du mémoire. Néanmoins, grâce à ce dispositif, j'ai pu prendre conscience de l'incidence du jeu sur la manière d'appréhender un projet de classe : j'écris ces lignes un mois après avoir finalisé la création de l'horloge, et l'engouement qui était apparu lors des phases de conception ne s'est pas tari. Après discussion avec ma co-titulaire, je suis en mesure d'affirmer que les élèves demandent d'eux-mêmes à utiliser l'horloge chaque jour, et qu'ils savent nommer avec exactitude les moments de la journée. Même les élèves les plus en difficulté se prêtent à l'activité et comprennent quel est le rôle et l'intérêt de cet objet. C'est bien ici le signe d'un apprentissage potentiel qui se met en place sur la durée. A court terme, les bénéfices n'en sont encore qu'au stade des indices, mais ils permettent déjà d'appréhender la complexité et la richesse de la structuration temporelle à long terme. Le jeu semble avoir ouvert une porte mentale et l'horloge est une source de questionnements au quotidien. Les élèves en sont demandeurs, parce qu'ils savent grâce à cet outil qu'ils ont un métier d'élève qui est divisé en plusieurs moments clés. Cela leur fournit un cadre et leur apporte une sécurité affective.

D'autre part, penser et mener ce dispositif en classe m'a enrichi sur le plan professionnel. Ma pratique de classe est encore jeune, je suis quelquefois amené à faire des erreurs ; mais ce sont ces erreurs qui me permettent *a posteriori* d'évoluer et de proposer à mes élèves des séquences de travail d'une plus grande qualité. Ce que j'ai appris en menant ce projet, c'est que le métier que j'exerce ne saurait se fixer dans une zone de confort sans aller au détriment des apprentissages. Bien entendu, c'est une tâche longue et fastidieuse que de renouveler sa pratique de classe ; c'est aussi une exposition, une prise de risque lorsque tout est installé et fonctionne. Néanmoins, je suis convaincu qu'il n'est d'autre moyen d'atteindre la justesse et de permettre à l'élève de se rendre acteur de ses apprentissages. La pratique de classe doit être enrichie par les lectures de l'enseignant, par le recours à des acteurs externes qui lui permettront d'éviter de se scléroser. Ce travail de recherche n'est pas illusoire, et ne sert pas comme fin, le sésame menant à la validation du Master : c'est l'opportunité de faire ses premiers pas dans ce que doit être le travail d'un enseignant impliqué dans sa pratique. Ma mission en tant que professionnel de l'éducation, c'est donc de me former, par le biais

d'une veille active, d'un intérêt renouvelé pour les nouveaux outils à ma disposition, et de tenter de mettre en œuvre ce savoir au sein de ma classe.

A posteriori, il subsiste des regrets quant à mon dispositif. Si l'opportunité m'était offerte de recommencer le travail que j'ai effectué, je construirais l'horloge en amont avec mes élèves, pour ne m'intéresser qu'au fonctionnement de cet outil au cours de la séquence. A mon sens, c'est l'un des problèmes les plus importants de mon dispositif, et c'est en grande partie ce qui expliquerait le manque de résultats concrets. Je réfléchirais aussi à une autre phase de jeu que j'introduirais pendant le temps de langage du matin. Le « bain de Temps » que j'ai désiré mettre en œuvre au cours de la période m'a semblé après analyse un peu pauvre. Il aurait fallu introduire une autre séquence de travail pour étayer le dispositif : peut-être que son adjonction aurait favorisé le lien entre les différentes phases de travail. Il aurait aussi permis de mettre en mots le temps, ce qui m'a sans doute fait défaut lors de cette première itération. Toutefois, il ne faudrait pas croire que l'ensemble de la séquence de travail a été effectuée en vain. Un mois après avoir finalisé la mise en œuvre de ce projet, je remarque que mes élèves ne me posent plus la question qui était à l'origine de cette étude. Lorsqu'ils se demandent « quand sonnera l'heure des parents », ils vont d'eux-mêmes examiner la pendule, et comptent les moments qui restent à effectuer avant la fin de la classe. C'est la preuve qu'un travail cognitif est à l'œuvre. L'horloge est un outil permettant à l'élève une réflexion sur le temps. Ce projet leur a donc permis d'être plus autonomes, de gérer eux-mêmes leur temps de travail, et donc, à leur niveau, d'entreprendre de se structurer dans le temps.

Bibliographie

- BERGSON Henri, « Chapitre IV ». In : L'évolution créatrice. Paris : Alcan, 1908 (pp. 295-399)
- BITTERLIN Kevin. « Quand le jeu vidéo s'invite en classe » *JV – Sortons le grand jeu*. Octobre 2015. n°23, p 50-53
- BOLOTTE Chantal et ALLETRU Amélie, « Apprendre à penser, mettre en mots le temps ». In : ALLETRU Amélie, et Marc LORET Jeu et temporalité dans les apprentissages. Paris : Retz : FNAME, 2015 BARRY Valérie, BOLOTTE Chantal... [et. al] ; sous la direction de Thérèse AUZOU-CAILLEMET, Nadine JUHEL
- BUTELET Christophe. « Le jeu vidéo peut-il sauver la planète ? » *JV – Sortons le grand jeu*. Avril 2016. n°29, p 50-53
- LEGEAY Marie-Paule, « S'inscrire dans la temporalité : nécessités, particularités et difficultés ». In : ALLETRU Amélie, BARRY Valérie, BOLOTTE Chantal... [et. al] ; sous la direction de Thérèse AUZOU-CAILLEMET, Nadine JUHEL et Marc LORET Jeu et temporalité dans les apprentissages. Paris : Retz : FNAME, 2015
- Ministère de l'éducation nationale. « Programme d'enseignement de l'école maternelle » [en ligne] Paris : Ministère de l'éducation nationale. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 [consulté le 12/05/16]
- Réseau LUDUS « Jouer en classe, est-ce bien raisonnable ? » [en ligne]. Caen : Académie de Caen, Disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/platon.htm> (consulté le 12/05/2016)
- Réseau LUDUS « Petite classification des jeux » [en ligne]. Caen : Académie de Caen, Disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/classification.htm> (consulté le 12/05/2016)
- Réseau LUDUS « Un peu de théorie » [en ligne]. Caen : Académie de Caen, Disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/theorie.htm> (consulté le 07/05/2016)
- SAINT-AUGUSTIN, « Livre XI ». In : *Confessions*. trad. Péronne et Ecalles remaniée par P.Pellerin. Nathan : 1998

Annexes

Annexe I : Tableau de relevé - Evaluation diagnostique	46
Annexe II : Document proposé en évaluation formative	47
Annexe III : Tableau de relevé – Evaluation formative.....	48

Annexe I : Tableau de relevé - Evaluation diagnostique

EVALUATIONS DIAGNOSTIQUES	Replacer les images dans l'ordre chronologique	Nommer quelques moments de la journée	Préciser le contenu des différentes activités
Boris	ECA	ECA	ECA
Clovis	A	A	A
Diane	A	ECA	A
Gabriel	A	ECA	A
Gerlude	NA	NA	NA
Hippolyte	A	ECA	A
Issa	A	ECA	A
Jade	ECA	ECA	A
Jawed	ECA	A	A
Kamille	ECA	ECA	A
Léana	ECA	A	A
Léo B.	ECA	ECA	A
Léo F.	ECA	ECA	A
Lexie	A	A	A
Lisa	A	A	A
Lola	ECA	ECA	A
Louise	ECA	A	A
Luca	ECA	ECA	A
Lynn	ECA	ECA	A
Mathéo	A	A	A
Maya	ECA	ECA	A
Mohammed	ECA	ECA	A
Noa	Abs	Abs	Abs
Nolhan	A	ECA	A
Olivier	ECA	ECA	A
Shelsea	A	A	A
Solène	ECA	ECA	A
PROPORTION DE REUSSITE	10/26	8/26	24/26

Annexe II : Document proposé en évaluation formative

Horloge des activités de la journée _____

ÉCA

PRENOM : LEA VA

Replace les activités de la journée dans l'ordre chronologique

The activity clock is a semi-circle divided into three segments: a blue segment labeled '1', a green segment labeled '2', and a red segment labeled '3'. A large black arrow points from the red segment towards the blue segment. Three photographs of children in a classroom are placed around the clock: one in the blue segment (1) showing children at a table, one in the green segment (2) showing children on the floor with toys, and one in the red segment (3) showing children at a table with toys.

Annexe III : Tableau de relevé – Evaluation formative

EVALUATIONS FORMATIVES	Replacer les images dans l'ordre chronologique	Nommer quelques moments de la journée	Préciser le contenu des différentes activités	Préciser le fonctionnement de l'horloge
Boris	ECA	A	A	ECA
Clovis	A	A	A	A
Diane	ECA	A	A	A
Gabriel	A	A	A	A
Gerlude	NA	NA	NA	NA
Hippolyte	A	A	A	A
Issa	A	ECA	A	A
Jade	A	ECA	A	ECA
Jawed	A	A	A	A
Kamille	ECA	ECA	A	ECA
Léana	ECA	A	A	A
Léo B.	ECA	A	A	A
Léo F.	ECA	A	A	A
Lexie	A	A	A	A
Lisa	A	A	A	A
Lola	ECA	A	A	A
Louise	ECA	A	A	A
Luca	ECA	ECA	A	A
Lynn	ECA	A	A	A
Mathéo	A	A	A	A
Maya	ECA	A	A	A
Mohammed	ECA	A	A	A
Noa	A	A	A	A
Nolhan	A	A	A	A
Olivier	A	A	A	A
Shelsea	A	A	A	A
Solène	ECA	A	A	A
PROPORTION DE REUSSITE	13/27	22/27	26/27	23/27

Kevin HEUZARD

Intérêts et limites d'une structuration du temps par la pédagogie ludique

Résumé : L'utilisation de la pédagogie ludique en classe peut-elle permettre aux élèves de mieux se structurer dans le temps ? Quels sont les intérêts et les limites d'une telle pratique ?

Mots clés : Structuration du temps, Pédagogie ludique, Maternelle

Interests and limits of a structuring of time by the playful pedagogy

Abstract : Does a teaching method, based on play, enable pupils to be better structured in the time ? What are the interests and the limits of this method ?

Keywords : Time structuration, Playful pedagogy, Infant school