



HAL
open science

Le jeu et l'apprentissage

Élodie Coutou

► **To cite this version:**

| Élodie Coutou. Le jeu et l'apprentissage. Education. 2015. dumas-01387776

HAL Id: dumas-01387776

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387776>

Submitted on 26 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.

Le jeu et l'apprentissage

Mémoire de Master 2 « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de
la formation" (MEEF) »

Mention : premier degré

*« « Et Si l'on parlait du plaisir d'enseigner... »
...et si l'on parlait aussi du plaisir d'apprendre » Réseau Ludus.*

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée Elodie COUTOU déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport.

Signature :



Remerciements

Je tiens à remercier Mme Goger, pour sa patience et son aide, l'ensemble du personnel de l'école élémentaire Jean Guehenno de Château-Gontier et plus particulièrement Mme Ainé, et le personnel de l'école maternelle Maurice Carême de Quelaines -St- Gault, notamment Mme Guiard. Je remercie également les enfants, les parents et enseignants qui ont répondu aux questionnaires.

Table des matières

INTRODUCTION	6
1 – PARTIE THEORIQUE	8
1.1 – LES MODELES DE L’ APPRENTISSAGE.....	8
1.1.1 – - <i>Le modèle transmissif</i>	8
1.1.2 – <i>Le behaviorisme</i>	8
1.1.3 – <i>Le constructivisme</i>	9
1.1.4 <i>Le socioconstructivisme</i>	9
1.2 – LE JEU EN PEDAGOGIE.....	10
1.2.1 – <i>Définitions</i>	10
1.2.2 – <i>Des conceptions différentes</i>	11
1.2.3 – <i>Les différents types et les classifications du jeu</i>	12
1.3 - LE JEU A L’ECOLE.....	15
1.3.1 – <i>Le rôle du jeu dans les apprentissages</i>	15
1.3.2 – <i>La différence entre les relations « jeu / école » dans les pays nordiques et en France</i>	18
1.3.3 – <i>Le jeu, un outil, une aide pour l’enseignant</i>	19
1.3.4 – <i>Jeux et exercices : une mince frontière</i>	20
1.3.5 – <i>Les limites et les contraintes du jeu dans l’enseignement</i>	21
1.4 – CONCLUSION.....	22
2 – PARTIE EXPERIMENTALE	23
2.1 – QUESTIONNAIRES.....	23
2.1.1 – LES ELEVES ET LE RAPPORT AU JEU DANS LES APPRENTISSAGES.....	23
2.1.2 – LES ENSEIGNANTS ET LE RAPPORT AU JEU DANS LES APPRENTISSAGES.....	29
2.1.3 – LES PARENTS ET LE RAPPORT AU JEU DANS LES APPRENTISSAGES.....	33
2.2 – TEMPS D’OBSERVATION.....	36
2.2.1 – LE JEU ET LES MOYENNES SECTIONS.....	36
2.2.2 – LE JEU ET LES CE2.....	37
2.3 – MISE EN APPLICATION.....	37
2.4 – CONCLUSION.....	39
2.5 – PROJETS ENVISAGEABLES A L’ECOLE PRIMAIRE.....	40
2.5.1 – <i>PROJET ENVISAGEABLE AU CYCLE 1 (ANNEXE IV)(MIS EN PLACE)</i>	40
2.5.2 – <i>PROJET ENVISAGEABLE AU CYCLE 2 (ANNEXE V) (MIS EN PLACE)</i>	43
2.5.3 – <i>PROJET ENVISAGEABLE AU CYCLE 3 (CM1)</i>	44
CONCLUSION	50
BIBLIOGRAPHIE	52
ANNEXES	54

Introduction

Pour beaucoup, la notion de jeu s'oppose à la notion de travail. Dans ce cas on ne peut pas parler de jeu que dans une situation ludique générant le plaisir. Quant à l'école, elle implique la notion de travail, lié à l'effort et aux apprentissages.

Etymologiquement, le mot jeu vient du latin « jocus » qui signifie plaisanterie. Selon le dictionnaire de l'éducation le jeu est une « activité physique ou mentale purement gratuite, généralement fondée sur la convention et la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autres fins qu'elle-même, d'autres buts que le plaisir qu'elle procure. ». Quant au lexique 2002 du professeur il nous définit le jeu en nous énonçant que « ce n'est pas la facilité mais une tension positive vers la maîtrise des situations, vers la construction des compétences. Longtemps, seule l'école préélémentaire utilisa le jeu comme *médiateur* pédagogique. L'école primaire reconnaît aujourd'hui aux jeux des qualités heuristiques. Les jeux de société employés jusqu'alors sont investis d'une valeur opératoire au service des apprentissages spécifiques. Par exemple, l'expérience a montré que travaillant sur le repérage des nœuds sur un quadrillage en géométrie, la bataille navale apparaissait comme un bon médiateur. ».

Toutefois, de nombreuses études se sont penchées sur le sens véritable du jeu. Selon Degrandmont (2007) « *Le malheur du terme « jeu » c'est qu'il ne veut pas dire grand-chose autant dans la langue française que dans d'autres langues. La langue française l'a associé à un éventail d'objets ou d'actions aussi diverses que le jeu de cartes et le jeu de la roulette russe. Les linguistes parlent d'un « mot-valise »* ».

Lorsque l'on pense au jeu on pense très souvent au plaisir. Contrairement à l'idée d'apprentissage où c'est la notion d'effort qui lui est liée. Le jeu est souvent associé à la notion d'activité libre, sans contrainte, contrairement à l'école et aux apprentissages scolaires qui eux sont contraints par des programmes et un temps imparti.

Toutefois, il ne faut pas oublier que la notion de jeu est indiquée dans les programmes d'enseignement à l'école primaire (Bulletin Officiel du 14 février 2002), « *le jeu est l'activité normale de l'enfant [qu'] il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... permet l'exploration des milieux de vie, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales,... [Qu'] il est le point de départ de*

nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant, [que] c'est par le jeu que l'enfant construit ses acquisitions fondamentales », même si son rôle dans les cycles II et III est peu mentionné.

Ce mémoire a été réalisé grâce à de nombreuses lectures. La première partie est purement théorique et se base sur des lectures de mémoires, des livres de spécialistes et sur des articles. Alors que la seconde partie, quant à elle, expérimentale complètera ce mémoire par un recueil de données, un point de vue de divers protagonistes, ainsi que des temps d'observation.

L'école est un lieu, dit « sérieux ». Mais le jeu, est-il vraiment si peu sérieux ? N'y a-t-il pas un peu de sérieux lorsque nous jouons ? Avons-nous tous la même vision du jeu à l'école (point de vue des élèves, des parents, de professeurs) ? Le jeu a-t-il le même impact pour chacun des protagonistes (« aujourd'hui à l'école j'ai joué... » Vs « aujourd'hui à l'école j'ai appris... »). Le jeu peut-il être considéré comme une aide dans les apprentissages scolaires ?

1 – Partie Théorique.

1.1 – Les modèles de l'apprentissage.

En 2010, lors d'une conférence sur les théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, Gérard Barnier traite de la psychologie de l'apprentissage. Pour Barnier la psychologie de l'apprentissage comporte quatre modèles – transmissif – behavioriste – constructiviste et socio-constructiviste. Ainsi donc, dans cette conférence il exprime le fait que selon lui, le modèle transmissif est le modèle de « base ». C'est à partir de ce modèle que les autres ont vu le jour. Pour Barnier le modèle transmissif est « le modèle traditionnelle d'enseignement ».

1.1.1 – - Le modèle transmissif.

Pour illustrer cette théorie, Locke (1632-1704) disait que « l'esprit de l'enfant est une « page vierge » ou « tabula rasa ». Ce modèle est également appelé « modèle de l'empreinte » ou bien encore « modèle d'enseignement ».

Selon cette théorie, l'apprenant, l'élève est comparée à une « page blanche », à savoir que si on ne lui a pas appris, il ne connaît strictement rien du sujet en cours. L'élève est perçu comme n'ayant au préalable aucun savoir. L'élève n'apprend que grâce à l'enseignant. L'enseignant se doit d'être claire dans ses propos et d'expliquer de manière graduée ce qu'il veut que les élèves apprennent. Les élèves, ignorants, interceptent les connaissances que l'enseignant, celui qui a toutes les connaissances, leur transmet. Ce modèle est illustré par le fait que l'enseignant se doit de remplir la page vide (les élèves) des connaissances.

Pour que le modèle transmissif fonctionne, il faut que les élèves soient attentifs et à l'écoute. Dans ce modèle c'est l'enseignement qui est mis en avant et non l'apprentissage. Tous les élèves reçoivent les informations au même rythme. Le rythme est imposé par l'enseignant mais ça n'est pas forcément le rythme de l'élève.

A cause de la passivité de l'élève, ce modèle est de plus en plus mis à l'écart dans les écoles.

1.1.2 – Le behaviorisme.

Le terme « behaviorisme » a été créé par Watson en 1913. Ce modèle est très souvent réduit à la notion de « conditionnement » mis en place par les recherches de Pavlov dans les années 1890 (mais traduites en anglais qu'à partir de 1927). Le conditionnement est le résultat

du schéma « Stimulus → Réponse ». Mais le behaviorisme ne s'arrête pas au conditionnement. Selon les behavioristes, apprendre implique une capacité à donner la réponse attendue.

Tout comme dans le modèle transmissif, l'enseignant a un rôle clé dans l'apprentissage. L'enseignant va mettre en place des exercices avec un accroissement de la difficulté. Avec le behaviorisme, l'enseignant doit se centrer sur l'élève et le but de son apprentissage. L'enseignant donne des exercices simples mais de plus en plus difficiles afin de pouvoir donner en tâche finale, une tâche complexe. La limite du behaviorisme est qu'à force de donner des exercices simples aux élèves ils s'habituent à cette difficulté et soient, au final en échec sur une tâche complexe.

1.1.3 – Le constructivisme.

Jean Piaget (1896-1980) est l'investigateur de cette théorie, dans les années 1990. Via ce modèle, Piaget « répond » au modèle behavioriste, selon lequel l'apprentissage est restreint au conditionnement (Stimulus → Réponse). Parmi les autres modèles, il est celui qui exprime mieux le dispositif de l'apprentissage.

Selon Piaget « l'apprentissage se fait grâce à l'interaction que l'on a entre les objets et autrui ». Piaget définit le schème comme unité de base de l'apprentissage. A l'origine, les schèmes ne sont que des réflexes simples. Pour Piaget, nous sommes capables de modifier nos actions en les rendant plus performantes. Piaget pense que la capacité d'apprendre est liée au développement de l'enfant.

Avec le constructivisme, l'élève est acteur, il construit ses connaissances en s'exerçant. L'élève est confronté à des situations de problèmes, qu'il doit mettre en lien avec ses connaissances.

1.1.4 Le socioconstructivisme.

Ce modèle également appelé « socio-cognitivism » a vu le jour après le constructivisme, c'est une méthode récente. Cette théorie a été défendue par Bandura, Doise, Mugni, et Perret-Clermont. Ces auteurs ont fait ressortir un processus important qui favorise l'apprentissage qu'ils ont appelé « le conflit social ». Le « conflit social » apparaît lorsque deux personnes comparent leurs idées face à une activité proposée. Il y a donc interactions entre pairs ou avec l'enseignant.

Ce modèle a été développé principalement par Vygotski (1896-1934). Selon lui « le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser » (pensée et langage, 1933). Pour Vygotski, il existe une transition (Zone Proximale de Développement) permettant à l'enfant de passer du stade où il ne sait pas à un stade où il a appris.

Ces cinq théories nous ont permis de pouvoir identifier que le plus important était que les enfants agissent, se mettent en action afin de pouvoir bien apprendre. Mais que la « théorie de l'enseignement » de base, le modèle transmissif n'est tout compte fait, pas le modèle à suivre dans sa globalité.

1.2 – Le jeu en pédagogie.

1.2.1 – Définitions.

Roger Caillois a défini le jeu en montrant une interaction entre les constituants du jeu et les constituants de l'institution sociale. Selon Caillois, le jeu a pour but la socialisation. Il a défini le jeu comme une activité libre (il n'y a pas d'obligation quant au choix de l'activité, dans le cas contraire, l'activité n'est plus ludique), séparée (il y a une limite de temps et d'espace fixée au préalable), incertaine (on ne connaît pas la finalité), improductive (la situation finale reste la même que la situation initiale, aucune production de bien ou de richesse), réglée (par la règle du jeu) et fictive (« accompagnée d'une conscience fictive de la réalité seconde »).

Brougère quant à lui, a défini le jeu selon cinq critères :

- La fiction « réelle » ou le second degré : l'enfant « joue pour de faux ». Les joueurs transmettent le message « c'est un jeu ». Il peut y avoir des risques de confusions si les acteurs ne se sont pas mis d'accord au préalable.
- L'adhésion, jouer c'est décider : Si un des joueurs est « forcé » de jouer, il n'y a plus « jeu ». Toutefois, un joueur « obligé » de jouer peut se prendre au jeu et par conséquent l'activité devient un jeu.
- La règle : un jeu sans règle n'existe pas. La règle est indispensable au jeu.
- La frivolité : l'activité est « gratuite » et sans conséquence sur la réalité.
- L'incertitude : on ne connaît pas la finalité du jeu. Le jeu se déroule au fur et à mesure de l'avancement.

1.2.2 – Des conceptions différentes.

La relation entre l'école et le jeu est relativement ancienne et complexe. Lors de la période de la Renaissance avec le mouvement Humaniste, il y eut une association nouvelle liant le jeu et l'apprentissage. En 1534, Rabelais faisait jouer son « Gargantua » aux cartes pour apprendre les mathématiques. Plus de 200 ans plus tard, en 1762, Rousseau (XVIII^e siècle) présentait une approche ludique des apprentissages avec le succès d'Emile, son traité d'éducation. Quant à Madame de Genlis, écrivain, elle fera du jeu un principe pédagogique en devenant éducatrice (« gouverneur ») des enfants du duc d'Orléans, en 1782.

Au XIX^e siècle, le jeu se sépare du domaine de la "frivolité" afin d'évoluer vers du sérieux. Le sérieux du jeu est adopté par le mouvement « d'Education Nouvelle ». Les pionniers de ce mouvement, Cohen (2003) et Pestalozzi (1739-1827), ont incité l'introduction du jeu dans l'éducation, guidés par les théories et traités de Rousseau. Ils inventent l'Ecole Nouvelle. Ce mouvement d'Education Nouvelle permet à l'apprenant de participer activement à sa formation. L'apprenant n'intègre pas seulement que des connaissances mais les apprentissages doivent être liés aux progrès des individus. Les centres d'intérêts des individus sont mis en avant afin de provoquer un esprit de coopération. Avec ce mouvement d'Education Nouvelle apparaît la naissance du principe des méthodes actives et la primordialité de l'apprentissage de la vie sociale.

La réflexion contemporaine sur le jeu dans l'apprentissage a été mise en avant par de grands noms comme :

- Roger Cousinet : pour lui la vie sociale devait être au cœur des apprentissages. Il créa une méthode dans laquelle le travail en groupe était important. Pour se faire, il répartit les activités deux groupes en : les « activités de création » (tout ce qui était en lien avec les travaux manuels ou créations « spirituelles ») et les « activités de connaissances » (l'Histoire et la Géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre, la Physique et la Chimie). Le maître avait pour rôle d'être un collaborateur et non plus un transmetteur. Selon Roger Cousinet (1920) « *le plus grand profit que les enfants retirent d'une pareille scolarité, c'est d'avoir certes appris beaucoup de choses, mais c'est surtout d'avoir appris à apprendre* ».

- Célestin et Elise Freinet : bien que Célestin fût plus renommé que femme, elle lui était d'une grande aide et le remplaçait lorsqu'il le fallait et elle lui apporta une dimension originale dans le domaine artistique. Célestin Freinet distinguait trois sortes de jeux : le « jeu-haschich » (refuge dans l'irrationnel et dans le rêve), le « jeu-travail » (obligation

de faire un travail imposé) et le « travail-jeu » (en lien avec la spontanéité de l'enfant). La « méthode Freinet » est fondée sur la liberté des élèves (textes et dessins libres, correspondances entre classes, journal d'école...)

- Maria Montessori : elle créa la pédagogie qui porte son nom. Cette pédagogie est une méthode éducative ouverte, elle est considérée comme « une aide à la vie ». C'est à partir de ses recherches sur des enfants dits « anormaux » qu'elle mit au point sa méthode d'enseignement qu'elle étendra aux enfants dits « normaux ». Sa pédagogie est basée sur la science, la philosophie et l'éducation. Pour Maria Montessori chaque enfant est unique, il n'a pas les mêmes difficultés, les mêmes qualités et surtout le même mode et rythme de vie que ses camarades. Via sa pédagogie, c'est l'autonomie et l'initiative de l'enfant qui sont mises en avant.

Les recherches de Darwin ont su amener aux prémises des apports de Piaget (1896-1980) qui pensait que « *l'évolution de l'enfant reproduit celle de l'espèce humaine* » et de Groos (1861-1946) qui prouva que la relation entre le jeu et l'apprentissage était innée et que le jeu faisait part entière dans l'éducation (*Die Spiele der Tiere* (1898)).

De grands noms de la psychanalyse (S. Freud, M. Klein, D. Winnicott) se sont aussi emparés du sujet qu'est le "jeu et l'apprentissage" en démontrant que le jeu de l'enfant agit comme la base au travail psychanalytique.

Mais avec les recherches de Pauline Kergomard que le jeu vient au centre de la pédagogie. En s'inspirant de Marie Pape-Carpentier, elle « transforma » les salles d'asiles en écoles maternelles. Pauline Kergomard considéra le jeu, et les activités artistiques et sportives comme une pédagogie à part entière. Elle est favorable à l'initiation à l'écriture, la lecture et au calcul avant l'âge de 5 ans. Elle instaura dans les programmes scolaires la place du jeu comme étant le premier travail de l'enfant

1.2.3 – Les différents types et les classifications du jeu.

1.2.3.1 – Les différents types de jeu.

Nicole de Grandmont (*Pédagogie du jeu* (1989)) détaille les différents types de jeu (ludique, éducatif, pédagogique ou coopératif) :

Le jeu ludique est par définition une activité libre et gratuite, essentielle au plaisir et est nécessaire au développement de tout individu.

Le jeu ludique à plusieurs rôles :

- Structurer sans structure pré établie, n'imposant pas de règles.
- Servir à organiser, élaborer son monde intérieur et extérieur.
- Favoriser le développement intellectuel, affectif, psychomoteur.

Le jeu éducatif est défini comme étant un premier pas vers la structure, un contrôle des acquis permettant à l'adulte d'observer les comportements stratégiques. Le jeu éducatif fait diminuer la notion de d'effort en cachant la partie éducative de l'activité. Il devrait être distrayant, sans contrainte perceptible, axé sur les apprentissages.

Le jeu éducatif a pour rôles :

- De cadrer par des structures pré-établies.
- De supporter par le désir d'apprendre du joueur.
- De servir à mieux définir et comprendre son monde intérieur et extérieur.
- De favoriser les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif, psychomoteur.

Le jeu pédagogique quant à lui à plusieurs définitions: une activité axée sur le devoir d'apprendre, une sorte de « testing » des habiletés généralisées, et un plaisir de se performer. Le jeu pédagogique génère un apprentissage précis.

L'intérêt du jeu pédagogique est qu'il est un cadre préétabli et sans variante. C'est la compétence du joueur qui en fait tout son intérêt. Il sert à vérifier et renforcer les compétences du joueurs et fait appel à l'intellectuel, l'affectif et le psychomoteur.

Le jeu coopératif est caractérisé par un objectif commun et collectif, une action et réaction de la part de tous les membres du jeu, un critère de jeu et une évaluation collective. Le jeu coopératif peut se voir ajouter des possibilités d'entraides.

Le jeu collectif est particulièrement présent dans les domaines ayant un lien avec l'enfance. Ils favorisent la socialisation et incitent à l'entraide à la place d'affronter et d'être en concurrence avec autrui.

Les jeux coopératifs sont soit divisés selon la qualité de coopération (coopération totale ou coopération partielle), soit divisés selon des critères plus habituels (l'aire de jeu, l'âge, le matériel nécessaire, le nombre et l'organisation des joueurs, la durée).

1.2.3.2 – Les classifications du jeu.

Classer le jeu selon divers catégories semble être un exercice difficile. Toutefois Piaget, Château, Cailloix et Garon ont classé les jeux selon diverses catégories.

○ Piaget classifie le jeu selon une évolution en trois (parfois quatre) stades :

- Les jeux d'exercices (0 à 18 mois).
- Les jeux symboliques (2 à 7 ans).
- Les jeux perceptifs moteurs ou de construction (2 à 8 ans)
- Les jeux à règles (à partir de 4 ans).

○ Château, quant à lui, répartit le jeu selon les quatre étapes suivantes :

- Les jeux fonctionnels de la petite enfance.
- Les jeux symboliques.
- Les jeux de prouesse.
- Les jeux sociaux.

○ Cailloix décide de séparer le jeu en quatre attitudes fondamentales:

- Les jeux de compétition (Agôn).
- Les jeux du hasard (Alea).
- Les jeux de simulacre (Mimicry).
- Les jeux de vertige (Ilinx).

○ Quant à Denise Garon, elle choisit de classer le jeu selon un système qu'elle appelle le « système ESAR »:

- E : Les jeux d'exercices.
- S : Les jeux symboliques.
- A : Les jeux d'assemblages.
- R : Les jeux de règles simples et complexes.

Bien qu'ils aient des classifications différentes, pour Piaget, Château et Denise Ragon, le « symbolisme » est important. Pour eux cette notion implique que l'enfant joue un « rôle », il fait « comme ci ». L'enfant fait semblant, il imite (souvent les adultes).

Le jeu faisant partie intégrale de la vie de tous les jours, voyons comment nous pouvons l'intégrer aux apprentissages.

1.3 - Le jeu à l'école.

Après s'être intéressé au jeu à travers l'histoire et dans sa généralité, arrêtons-nous sur le jeu à l'école. A l'école, les élèves doivent accroître leurs connaissances et acquérir de nombreuses connaissances dans un temps imparti (environ 36 semaines soit 70% de l'année). Qu'un enseignant se serve de jeu ou non, il se doit de donner des objectifs à ses enseignements. Chaque enseignement se doit d'être utile à la progression des élèves.

1.3.1 – Le rôle du jeu dans les apprentissages.

Le jeu peut aider les apprentissages scolaires. Lorsqu'un enfant joue, il n'y a pas le stress de la note. Quand on joue il n'y a pas « d'erreurs » car qui n'a jamais fait d'erreurs en jouant (que ce soit avancer son pion d'une case en plus, ajouter des lettres au Scrabbles ou encore se redonner la même « case » à la bataille navale) ? Le jeu permet l'interactivité entre les élèves, il aide à l'apprentissage du respect de l'autre et du respect des autres.

1.3.1.1 – *L'espace dédié au jeu.*

L'espace classe, en maternelle est souvent divisé, coin regroupement, coin du professeur (bureau), coin bricolage, coin marchande, coin dédié aux arts visuels...

Pour Winnicott le « coin jeu » est un « espace transitionnel », c'est-à-dire un lieu en transition entre la maison et l'école. Selon lui, l'objet « transitionnel » a pour finalité de disparaître, de ne plus être utilisé. L'espace potentiel est un lieu de créativité et de fantaisie.

L'espace transitionnel doit se transformer en espace potentiel. L'élève doit être libre d'aller d'un espace dans la classe (qui pour lui est l'espace transitionnel) à un autre espace de la classe (qui devient pour l'élève espace potentiel).

1.3.1.2 – *Une continuité de la maternelle vers l'élémentaire.*

En 2001, le ministre de l'Education Nationale québécois a écrit : « *la vocation prioritaire de l'école maternelle est d'épanouir les enfants, de les rendre heureux* ». En CP, le jeu est donc perçu comme la continuité des acquis, des apprentissages appris en maternelle. La pédagogie par le jeu peut participer à un épanouissement. C'est un vecteur de dynamisme et de stimulation.

En France, le jeu devient de moins en moins présent une fois la maternelle finie. A l'école élémentaire, le jeu est souvent présent lors des derniers jours de classe, avant les

vacances. Nombreuses sont les recherches faisant part du rôle spécifique et original du jeu dans les apprentissages à l'école élémentaire.

1.3.1.3 – *La motivation, l'estime de soi et un apport de plaisir.*

- Brougère (2007) précise que le jeu permet en effet de « *déformaliser l'apprentissage scolaire* ». Sauvé souligne combien le jeu favorise l'apprentissage, notamment par le rôle que jouent l'engagement personnel et les émotions. La motivation crée « *des conditions favorables à l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur [...], le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes* » (Sauvé et al., 2007). Le jeu est alors vu comme vecteur de motivation

Dans des jeux, suffisamment faciles pour mettre en réussite mais suffisamment difficiles pour représenter un défi et dépasser ses connaissances antérieures, les jeunes joueurs sont pris dans la « spirale » de la concentration.

Jean-Pierre Ryngaert, professeur à l'université Paris 3 (Sorbonne nouvelle), s'est spécifié dans les relations entre les savoirs et la scène mais aussi aux liens entre l'enseignement et le jeu. Selon lui (2008) « *le jeu dramatique est un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques et qu'il doit donc devenir un instrument simple et familier, favorisant la motivation* ».

- Les élèves en difficulté sont les plus enclins à avoir besoin de regagner une confiance en eux-mêmes. La pédagogie par les jeux permet à l'enseignant de sécuriser les élèves. Les élèves ne sont pas susceptibles d'être mise à mal. Il n'y a aucune obligation de réussir, l'élève sait pertinemment qu'il sera soit gagnant soit perdant.

Jouer permet aussi à l'enfant d'essayer, de faire des tentatives, de tester ses connaissances sans pour autant se mettre en « danger » d'échec. Dans cet environnement apparemment sans performance, l'élève peut commettre des erreurs et en accepter les conséquences sans risque, sans perdre son assurance. Le jeu oblige l'enfant à respecter son adversaire, même lorsque celui-ci l'emporte.

L'aspect positif du jeu est qu'il est réitérable, l'enseignant peut donc se pencher sur les erreurs de l'élève avec celui-ci, afin de l'aider à se performer, s'améliorer afin de ne pas reproduire la même erreur. Pour les enfants qui ont déjà développé un sentiment de nullité

personnelle, le jeu offre l'opportunité de renforcer leur estime d'eux-mêmes. Selon Ferrarotti (1990), « *le jeu est assurément un outil primaire d'ouverture au monde, car toutes les relations qui s'y réalisent sont caractérisées par des émotions de nature positive.* ».

L'estime de soi est augmentée par le jeu car celui-ci n'est pas soumis à la notation, en effet, le stress du contrôle n'est pas présent. Perdre à un jeu n'implique pas un échec scolaire. Rares sont les joueurs (adultes ou enfants) qui gagnent du premier coup, il y a souvent une marche d'erreurs avant de réussir. De plus, jouer avec un pair permet de pointer ses erreurs. L'impact de se voir corriger par un pair est moindre que celui de se faire corriger par l'enseignant.

- Jouer procure, à un enfant, du plaisir et des émotions positives. Ainsi dès lors qu'un enfant joue, il est dans l'action, il est dans l'agir, les notions abordées lors du jeu, rentrent donc « comme par hasard » mais l'enfant les retient plus aisément.

Avec le jeu, les enfants assimilent les notions de « bons » et mauvais » grâce aux notions de « gagnants » et « perdants ». Ces notions (gagnants, perdants, bons et mauvais) sont des situations éphémères, les enfants ne seront pas catégorisés à ces notions à vie.

L'enfant a donc besoin du jeu et du plaisir pour intégrer des stratégies d'apprentissage de gagnant et de perdant.

Certains jeux peuvent être considérés comme stressant lorsque la concentration est demandée, lorsque la mémoire est sollicitée, ou encore lorsqu'il y a une contrainte de temps. Toutefois ce stress n'est pas le même que celui d'une difficulté lors d'un exercice ou d'une évaluation.

1.3.1.4 – Les différents types de jeux dans les apprentissages.

Précédemment, nous avons vu les différents types de jeux (point 1.1.2) dans leurs généralités mais qu'en est-il lorsque l'on s'intéresse plus particulièrement à leur place dans les apprentissages.

En ce qui concerne le jeu éducatif, il permet certains apprentissages comme la compréhension de notions, l'appropriation des concepts, la structuration de la pensées ou encore le développement des connaissances et des habitudes. De plus le jeu éducatif a pour rôle de mieux cadrer, délimiter et appréhender le monde extérieur. Ce type de jeu favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur.

Le jeu pédagogique quant à lui, produit uniquement un apprentissage précis. Il est un renforcement et vérifie les compétences acquises antérieurement.

Et pour finir le jeu coopératif qui a pour but un objectif commun. Ce type de jeu fait prendre conscience de l'importance du travail en équipe, indispensable dans la vie de tous les jours. C'est par le jeu collectif que l'esprit de cohésion et l'entraide arrivent, les élèves les plus à l'aise dans les apprentissages aident les moins à l'aise à progresser (par tutorat ou collaboration).

1.3.2 – La différence entre les relations « jeu / école » dans les pays nordiques et en France.

Notons tout d'abord que dans la langue française, il n'y a que le mot « jeu » pour exprimer cette notion. On lui attribue un adjectif pour qualifier le jeu (jeu éducatif, jeu ludique...)

Comparons avec la langue anglaise, pour définir le mot « jeu » on utilise « play » (activité libre dont les règles se construisent au fur et à mesure que l'on avance dans le jeu) ou « game » (activité cadrée avec des règles prédéfinies au départ (notices...)). Pour l'utilisation de « jeu à l'école » nous utiliserons donc le sens de « game ».

Henriksen (2004) explique qu'au Danemark, le jeu de rôle fait partie des outils éducatifs utilisés par les enseignants. Le jeu est ancré dans le paysage éducatif danois. Au Danemark la question n'est plus de se demander si le jeu a une fonction éducative mais plutôt de s'interroger sur comment le rendre plus efficace.

Le jeu de rôle en classe, est différent du jeu de rôle traditionnel de par son objectif (l'aspect ludique sert seulement de support aux apprentissages et n'est pas le but de l'apprentissage.). Au Danemark, les Efterskoler (« écoles alternatives ») existent depuis 1539, Les Efterskoler permettent une grande liberté pédagogique (de nouvelles pédagogie et des choix méthodologiques beaucoup plus variés), tout en prenant gardant à l'esprit les programmes nationaux.

Il y a au Danemark des écoles basant toutes leurs pédagogies sur la pratique de jeu de rôle. Ainsi donc cette pédagogie permet à des élèves ayant des besoins particuliers et des élèves en situation de décrochages scolaires de faire part entière à des classes dites « standards »

Depuis la rentrée 2013, une école de la commune Billund (ville de création des Lego), a ouvert ses portes. Cette école prendra en compte les programmes danois tout en y pratiquant la pédagogie Montessori. Les Lego seront donc utilisés dans pratiquement toutes les activités. Cette école n'accueille que les élèves de 3 à 7 ans mais il est prévu qu'elle accueille à partir de la rentrée 2015, des élèves jusqu'à 16 ans. Kjeld Kirk Kristiansen a voulu que la moitié de ses écoliers soient étrangers, ainsi donc il a créé une école internationale au Danemark (site web de l'école : <http://www.isbillund.com/>)

En France, le jeu, perçu comme un divertissement, a dû mal à intégrer aux apprentissages en élémentaire. Cependant, depuis 1999, l'académie de Caen a créé le Réseau Ludus. Ce réseau propose des scénarios de jeu pour la classe en Histoire et en Géographie. Les élèves comprennent et apprennent des faits, des notions, des mécanismes, des attitudes dans les programmes étudiés. Le site du Réseau Ludus met en ligne des ressources très diversifiées. Les auteurs parlent de « jeux pédagogiques » qu'ils différencient des « jeux éducatifs ».

1.3.3 – Le jeu, un outil, une aide pour l'enseignant.

Nous avons donc vu que le jeu motivait les élèves. Cette motivation permet une concentration plus active et un par conséquent un recours à la mémoire plus important.

Le jeu permet à l'élève d'être actif, ce qu'il n'est pas forcément lorsqu'il ne comprend pas, ou n'adhère pas (n'aime pas) une activité. Grâce au jeu l'élève n'est pas seulement un élève mais redevient un enfant à part entière. Il a un rôle à jouer. Le jeu permet à l'enfant de le sensibiliser à la responsabilité, à l'intérêt pour autrui, ses pairs. On peut très bien imaginer que l'enseignant n'est plus qu'observateur, et que par conséquence les élèves adoptent par eux-mêmes des méthodes de travail.

Lors de jeux collectifs, l'enfant ne s'intéresse plus à lui-même uniquement mais à son « équipe » ; l'enfant-élève se dépasse et se surpasse. L'élève se doit de s'impliquer dans le jeu pour faire « gagner » son équipe, et ainsi être reconnu par ses pairs.

Chaque enseignant possède une liberté pédagogique, ce qui lui laisse la liberté d'accorder au jeu la place qu'il souhaite dans ses enseignements. Le but de l'enseignant étant d'atteindre les objectifs fixés par les programmes, quel que soit l'ordre de sa programmation annuelle, dans lequel il décide de faire ses apprentissages.

D'après les recherches de Nicole de Grandmont (2007) le jeu devrait avoir 3 places au primaire :

- permettre d'explorer des notions et des concepts souvent trop abstraits
- permettre d'expérimenter ou d'appliquer les notions et les concepts découverts
- permettre de vérifier, tel un test, si les notions et concepts découverts sont acquis.

On gardera le jeu pédagogique pour la fin de l'apprentissage afin de vérifier si les connaissances et/ou compétences ont été acquises.

L'enseignant se doit de proposer des jeux faciles, afin d'éviter la mise en échec de l'élève, mais il se doit de proposer des jeux ayant une difficulté afin que l'élève puise dans ses connaissances pour parvenir à franchir cette difficulté.

1.3.4 – Jeux et exercices : une mince frontière.

On pourrait penser que la frontière entre jeux et exercices est relativement grande. Toutefois, Lopez (1998) mettait en garde contre le risque de confondre jeu et exercice. Selon lui : « *On pourrait marquer la frontière entre le jeu et l'exercice quand l'activité proposée n'est plus application d'un savoir antérieur ou activité à objectif d'apprentissage précis, mais pratique décalée où le domaine du concret, de la réalité (le matériel linguistique à apprendre), s'estompe au profit du surgissement de l'illusion personnelle ou collective que crée le jeu* ». C'est la motivation des élèves par rapport à leur travail qui est souvent l'argument principal pour distinguer le jeu de l'exercice.

Quand Brougère (2007), expliquait que le jeu déformalisait l'apprentissage scolaire, Sauvé, quant   lui, faisait la distinction par l'implication personnelle et l'émotion crée par la tâche.

1.3.5 – Les limites et les contraintes du jeu dans l'enseignement.

- Il est sûr que l'usage du jeu est limité. L'apprentissage ne peut se faire sans exercice, sans mémorisation des leçons. Tout apprentissage a pour finalité un « contrôle » de connaissances.

Jouneau-Sion (2009) relève l'importance de la coupure dans le jeu pour que les élèves puissent revenir sur ce qu'ils ont effectués. Le jeu n'est pas une fin en soi, et il est essentiel que le professeur pense à faire « un avant-jeu » et « un après-jeu » pour favoriser l'analyse réflexive

Les enseignants faisant parti au réseau Ludus (Réseau vu dans 1.2.2) considèrent que *« le meilleur jeu est celui que l'on invente pour ses élèves ; transposer tel quel un jeu du commerce, aussi intéressant soit-il, est rarement possible. »*

Le jeu peut en effet avoir un « effet pervers », un effet néfaste dissuadant la plupart des enseignants qui auraient pu vouloir utiliser une pédagogie par le jeu. Cet effet pervers, Nicole de Grandmont en parle sur son site « pédagogie et philosophie du jeu », c'est celui « d'entrave aux apprentissages ». L'effet pervers est le suivant, la « pseudo » facilité d'un jeu peut inciter les élèves à ne pas fournir suffisamment d'efforts. De plus, si le jeu est perçu comme trop ludique pour les élèves, il deviendra un obstacle à l'apprentissage

- Jouer ne comporte pas seulement des limites, il y a aussi la notion de contraintes qui entre en jeu (contrainte temporelle et de gestion). Un enseignant ne peut savoir à l'avance le temps précis de réalisation d'un jeu. Les élèves peuvent être motivés et être calmes comme être tout le contraire, ce qui peut faire varier le temps du jeu. La compréhension de la consigne peut aussi être un facteur de « perte » de temps. Ainsi donc l'enseignant doit avoir à l'esprit que des paramètres indépendants du jeu, peuvent faire varier la durée « de jeu », de mise en situation. La contrainte au niveau de la gestion du matériel peut mettre à mal la séance (exemple : préparation du matériel : allumer l'ordinateur, mettre en place tous les jetons...). Avec certains jeux les élèves peuvent rapidement être en action. Toutefois il ne faut pas oublier que chaque élève est différent. Un élève peut rapidement se mettre en action avec un jeu alors qu'un autre élève aura plus de mal, le jeu ne lui conviendra pas. Tout comme il faut varier les supports et les situations d'apprentissage, il faut varier les types de jeux afin de ne pas habituer les élèves.

1.4 – Conclusion.

Lors de cette partie théorique nous avons donc pris conscience que le jeu est un allié de taille pour l'enseignant dans les apprentissages scolaires.

Tout d'abord, nous avons noté qu'il y a avait différents modèles en ce qui concerne l'apprentissage et que le lien entre jeu et apprentissage n'était pas récents et nous avons su aussi distinguer les différents types de jeu (ludique, éducatif pédagogique et coopératif).

Puis nous nous sommes intéressés au jeu en pédagogie avec une comparaison entre la France et le Danemark. Ensuite nous avons développé les rôles du jeu et son aide au sein des apprentissages scolaire. Nous avons perçus que le jeu engendrait de la motivation et une augmentation de l'estime de soi et nous avons différencié le jeu de l'exercice. Toutefois, malgré l'importance du jeu nous avons su en percevoir les contraintes et les limites dans les enseignements

Les élèves doivent garder à l'esprit qu'ils sont, même s'ils pratiquent une activité ludique, à l'école et donc qu'il doit y avoir une fin pédagogique et un apprentissage. On peut donc se demander ce qu'il en est sur le terrain, comment le jeu est perçu par les différents protagonistes.

2 – Partie expérimentale.

Nous nous sommes demandé si nous avons tous la même vision de l'utilité du jeu à l'école. C'est pour répondre à cette question que des questionnaires ont été réalisés en interrogeant des élèves (moyenne section et CE2), des enseignants ainsi que des parents.

De plus des temps d'observation ont été effectués dans une classe de moyenne section et dans une classe de CE2.

2.1 – Questionnaires.

Les questionnaires ont su apporter des réponses aux questions suivantes, à savoir si le jeu pouvait être considéré comme une aide dans les apprentissages scolaires et s'il avait le même impact sur les différents protagonistes (les enfants ont-ils l'impression de jouer ? Les parents ont-ils l'impression que leurs enfants jouent ? Les enseignants ont-ils l'impression de faire jouer leurs élèves lors des apprentissages ?).

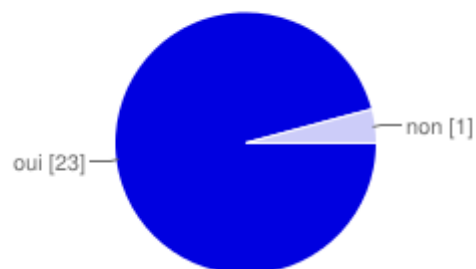
Ainsi nous verrons donc dans une première partie ce qu'en pensent les élèves, puis dans une deuxième partie , le rapport des enseignants aux jeux, et pour finir, le point de vue des parents.

2.1.1 – Les élèves et le rapport au jeu dans les apprentissages.

2.1.1.1 – Moyenne section.

Le questionnaire a été réalisé auprès d'une classe de 24 élèves de moyenne section dont la moyenne d'âge était de 4/5 ans. Certains élèves ont répondu avec sincérité, d'autres ont répondu aux questions pour me faire plaisir.

Est ce que tu aimes l'école



oui	23	96 %
non	1	4 %

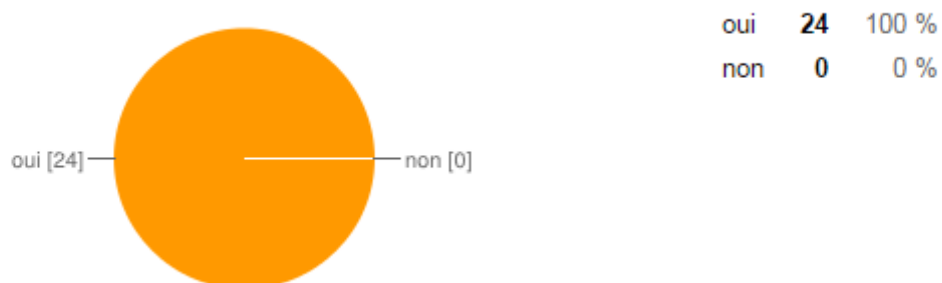
si oui pourquoi

il y a des copains et des copines
c'est bien
activités
ma maman m'a dit que j'aimais l'école
plein d'activités, jeux, travail, on va dehors, on joue dans les grands jeux, on dessine
j'aime tous dans l'école

il y a des ateliers et de la motricité. on apprend des chansons
on voit plein de choses
à cause de ma maman
Pour me montrer parce que je suis beau
j'aime les activités
apprendre quelque chose
il y a des copains et des copines

Aux vues des résultats il s'est avéré que les élèves de moyenne section (âgés de 5 ans) aimaient l'école à 96%. Mais comme je l'ai évoqué précédemment, certains élèves ont répondu « oui » afin de me faire « plaisir ». Bien que les réponses fussent extrêmement variées, les raisons principales, de l'appréciation de l'école, étaient d'effectuer des activités et de voir leurs camarades de classe.

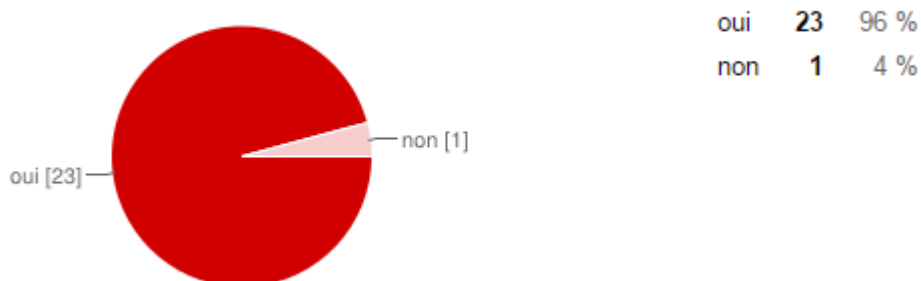
Est ce que tu as l'impression de jouer à l'école?



J'ai voulu tout d'abord savoir si les élèves avaient l'impression de jouer à l'école. Ils étaient à 100% d'accord avec le fait de jouer à l'école. Certains élèves m'ont demandé, avant

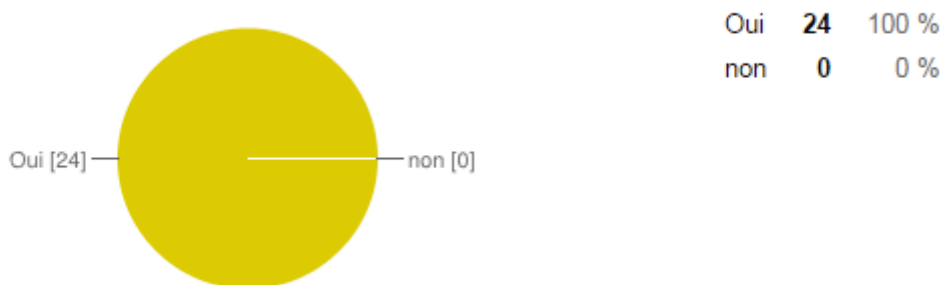
de répondre si c'était en récréation ou dans la classe, je leur ai répondu que c'était « jouer à l'école » en générale du matin au soir.

Est ce que tu joues pendant les récréations?



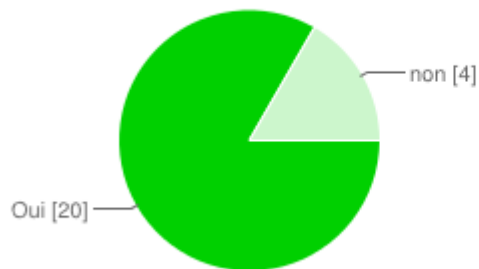
A la question « est ce que tu joues pendant les récréations » seulement 1 élève n'avait pas l'impression de jouer lorsqu'il était en récréation. Après l'avoir observé, j'ai pu constater que l'enfant joue lors de la récréation. Ayant redemandé, à plusieurs reprises, à cet élève s'il avait joué lors de la récréation, ses réponses furent toutes positives.

Est ce que tu joues quand tu es dans la classe?



Aux vues des réponses à la question « est-ce que tu joues quand tu es dans la classe ? » on peut remarquer que 100% des élèves de la moyenne section que j'ai questionnés pensent jouer en classe et lors de la récréation. Et que par conséquent les réponses à la question 2 (« est-ce que tu as l'impression de jouer à l'école ? ») et les réponses aux questions 3 et 4 semblent être en concordance.

Est ce que tu apprends quand tu joues?



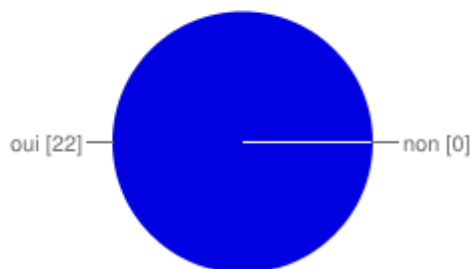
Oui	20	83 %
non	4	17 %

Malgré leur jeune âge les élèves de moyenne section, sont à 83% à penser apprendre des choses lorsqu'ils jouent. Seulement 4 élèves (17%) ne perçoivent pas l'apprentissage dans le jeu, cela étant dit on peut se demander si à 4/5 ans les apprentissages sont réellement perceptibles pour les enfants et s'ils font le lien entre « aujourd'hui j'ai joué » et « aujourd'hui j'ai appris ».

2.1.1.2 – CE2.

Le questionnaire a été réalisé auprès d'une classe de 22 élèves de CE2 dont la moyenne d'âge était de 8/9 ans. Ce questionnaire était anonyme, ils pouvaient par conséquent répondre avec toute la sincérité, l'honnêteté et la spontanéité qu'ils ont. Cependant, ils ont tous insisté pour mettre leur prénom.

Est ce que tu aimes l'école



oui	22	100 %
non	0	0 %

si oui pourquoi

j'aime l'école parce qu'on peut se faire des copains et on apprend des choses

j'aime l'école car je m'ennuie chez moi

j'aime l'école parce que j'ai des amis et j'aime les maths avec la maitresse

parce que j'aime bien écrire

j'aime bien travailler

j'aime ma maîtresse et j'apprends beaucoup de chose.

parce qu'il y a mes copains

j'aime l'école parce qu'on joue à la récréation

j'aime l'école parce qu'on apprend des choses

J'aime beaucoup de matières comme l'art visuel, la conjugaison et les dictées

parce que j'apprends des choses que je ne connais pas

j'aime l'école parce que quand je serais grand je saurais plus de chose et aussi parce que j'aime les maîtres et les maîtresse surtout ma maîtresse

parce qu'on apprend de nouvelles choses

parce que j'apprends à travailler à lire et à écrire et je vois mes copains; et ma maîtresse est gentille

je préfère les contrôles

parce qu'au moins je ne serais pas bête

j'aime l'école parce que j'adore les maths et jouer avec mes copains et copines

j'aime l'école parce que j'aime bien travailler

oui parce qu'on travaille puis ça nous fait apprendre et c'est cool

J'aime l'école parce qu'il y a des TAPs

moi je l'aime par moment mais là je l'aime bien parce qu'on travaille, je joue et je dessine

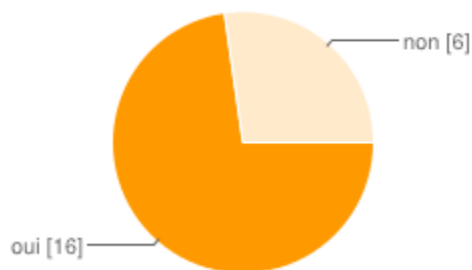
j'aime l'école parce qu'on apprend beaucoup. je n'aime pas l'école parce qu'on pourrait jouer chez nous

1

Les élèves de CE2 ont tous répondu à l'unanimité (100%), qu'ils aimaient l'école. Les raisons sont très variées. Les élèves aiment l'école parce qu'ils apprennent des « choses » nouvelles, qu'ils ne connaissent pas, parce qu'ils travaillent. Ils aiment aussi l'école parce qu'ils aiment leur maîtresse et aussi parce qu'ils y retrouvent leurs copains.

¹ Les phrases ont été recopiées telles que les élèves les ont écrites.

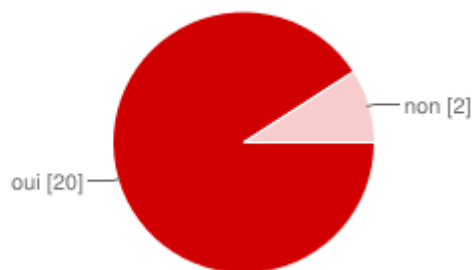
Est ce que tu as l'impression de jouer à l'école?



oui	16	73 %
non	6	27 %

A la question « est-ce que tu as l'impression de jouer à l'école ? » les élèves sont 73% à avoir l'impression de jouer et donc 27% à penser qu'ils ne jouent pas à l'école. Ainsi pour eux, l'école est un lieu ludique, où ils jouent.

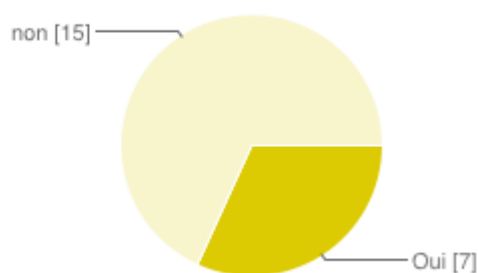
Est ce que tu joues pendant les récréations?



oui	20	91 %
non	2	9 %

Ils sont 91% de la classe, soit 20 élèves à jouer pendant les récréations. Seuls 2 élèves disent ne pas jouer pendant les récréations. On peut se demander si les 2 élèves ont répondu par une généralité ou un cas précis. A savoir, le fait qu'ils aient joué ou non lors de la récréation précédente pourrait avoir un impact sur leur réponse.

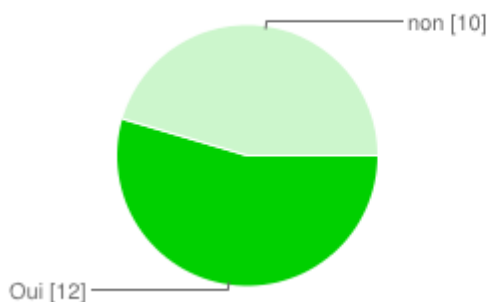
Est ce que tu joues quand tu es dans la classe?



Oui	7	32 %
non	15	68 %

A la question « est-ce que tu joues quand tu es dans la classe, 68 % des élèves estiment que non, ils ne jouent pas quand ils sont dans la classe, contre 32% des élèves qui estiment jouer lorsqu'ils sont dans la classe.

Est ce que tu apprends quand tu joues?



Oui	12	55 %
non	10	45 %

A la question « est-ce que tu apprends quand tu joues », on peut voir que 55% des élèves ont répondu oui. Toutefois la question n'est pas assez précise, j'aurais dû demander « est-ce que tu apprends des choses nouvelles quand tu joues à l'école », ainsi posée, la question aurait été, peut-être, plus pertinente et plus précise. Certains élèves ont répondu « oui » et « non » à cette question.

2.1.2 – Les enseignants et le rapport au jeu dans les apprentissages.

Le questionnaire a été réalisé uniquement auprès d'enseignants du premier degré. Le questionnaire était en libre accès sur internet. 25 réponses ont été collectées. Le questionnaire préservait l'anonymat des personnes qui répondaient.

Une enseignante en « ASH » a souhaité répondre à mon questionnaire mais sans répondre au questionnaire en ligne, ses réponses n'ont pas été intégrées aux pourcentages, mais ils seront analysés.

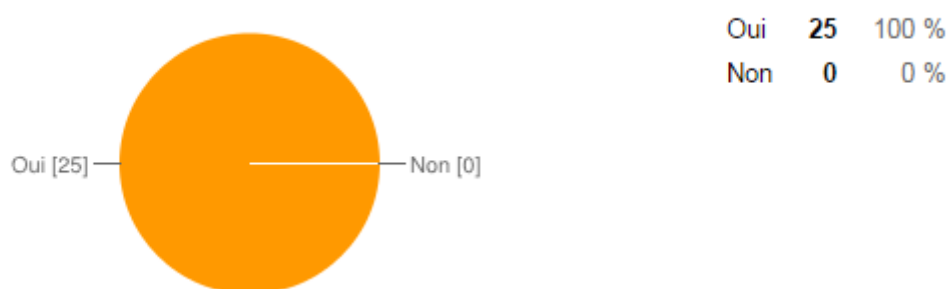
En quelle classe enseignez-vous?



Pour cette question, j'ai décidé de la diviser selon les 3 cycles. Lors de la passation du questionnaire une PE m'a conseillée d'ajouter « ASH », ce que j'ai fait, car après réflexion il est vrai que c'était plus logique.

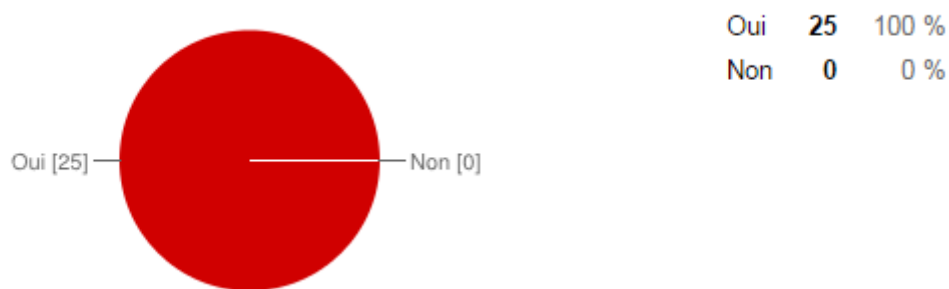
Sur 25 PE qui ont répondu à ce questionnaire, 56% enseignent dans le cycle 1, 16% enseignent dans le cycle 2 et 28% dans le cycle 3, et 1 enseignante en « ASH ».

Selon vous, l'apprentissage par le jeu est-il primordial en maternelle?



A la question « selon vous, l'apprentissage par le jeu est-il primordial en maternelle ? » tous les enseignants (y compris celle en « ASH ») m'ont répondu qu'il était primordial d'intégrer le jeu aux apprentissages en maternelle.

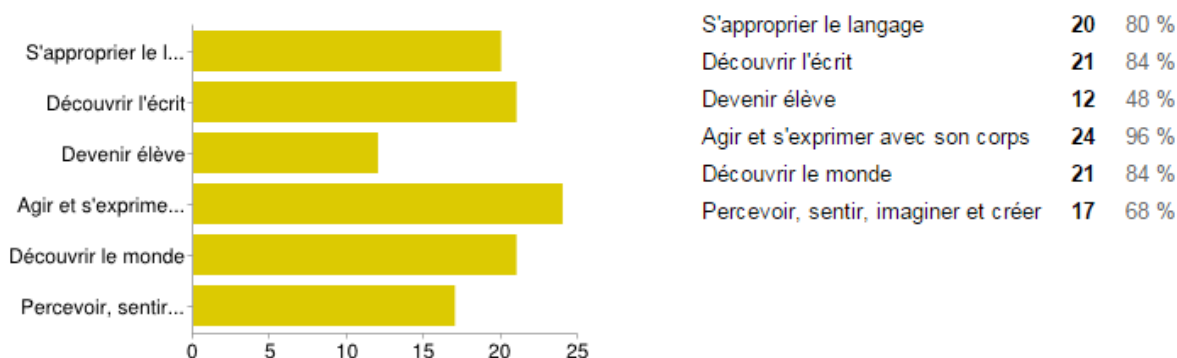
Selon vous, l'apprentissage par le jeu est-il important en élémentaire?



Quant à l'importance des jeux dans les apprentissages en élémentaire, 100% des enseignants interrogés sont en accord avec le fait que le jeu est important.

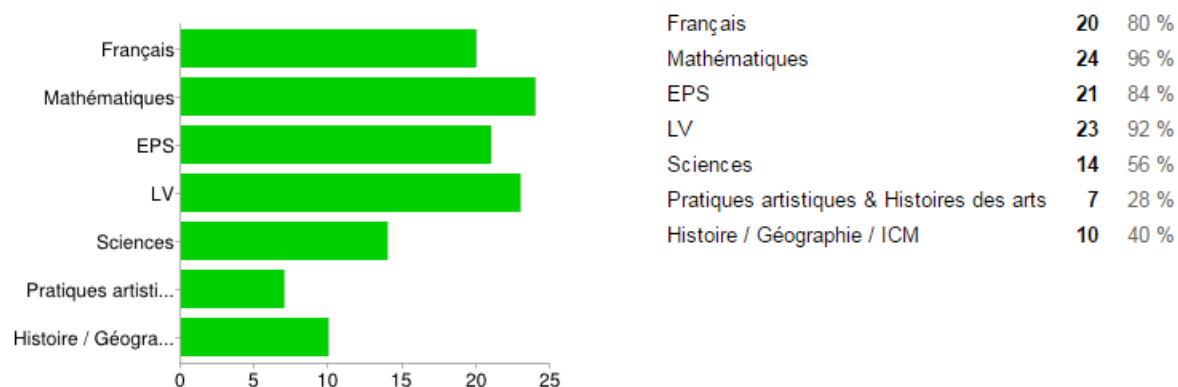
Ainsi, avec les deux questions précédentes, nous pouvons donc voir que pour les enseignants le jeu est important tout au long de l'école primaire.

Disciplines dans lesquelles le jeu dans les apprentissages est important (en maternelle)



Les enseignants ont pu classer les domaines selon l'importance du jeu en maternelle. A 96%, le jeu est primordiale dans « Agir et s'exprimer avec son corps », à 84% le jeu est important dans « découvrir l'écrit » et « découvrir le monde ». Il est important à 80% de mettre du jeu dans « s'approprier le langage ». Paradoxalement, le jeu est important à 68% pour « percevoir, sentir, imaginer et créer. Et pour finir le jeu n'a pas une place prépondérante pour ce qui est du « devenir élève » (48%). L'enseignante en « ASH » ne se sentant pas trop concernée par la question n'a pas souhaité y répondre, les résultats restent donc inchangés.

Disciplines dans lesquelles le jeu dans les apprentissages est important (en élémentaire)

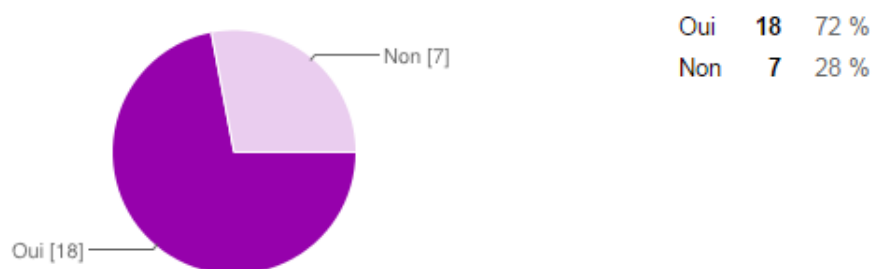


Après avoir classé les apprentissages de la maternelle, j'ai demandé aux PE de classer les disciplines en élémentaire.

Ainsi, selon les PE questionnés, le jeu est important à 96% dans l'apprentissage des mathématiques, à 92% dans l'apprentissage des langues vivantes, 84% en ce qui concerne l'EPS, 80% dans l'apprentissage du Français. Quant aux Sciences, à l'Histoire / Géographie / ICM et les pratiques artistiques et Histoire des arts le jeu est important dans ses disciplines à respectivement 56%, 40% et 28%.

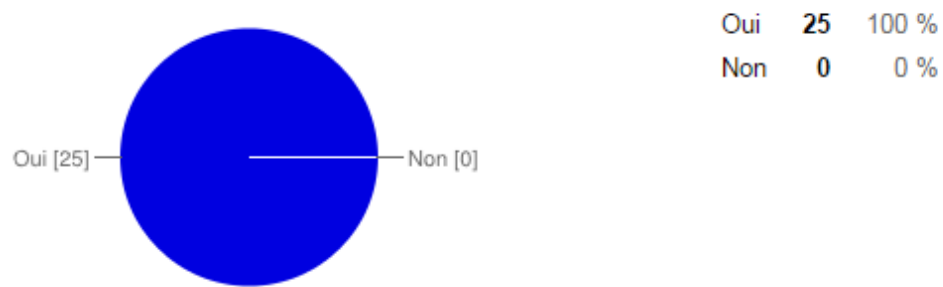
L'enseignante en ASH a classé les disciplines dans l'ordre suivant : Mathématiques, Français, Sciences, Histoire / Géographie / ICM, LV, Pratiques artistiques et Histoire des arts et EPS.

Est-il plus difficile d'intégrer le jeu aux apprentissages en élémentaire qu'en maternelle?



72% des PE ayant répondu au questionnaire pensent qu'il est plus difficile d'intégrer le jeu aux apprentissages en élémentaire qu'en maternelle. Toutefois avec la réponse de l'enseignante en ASH les résultats sont vus à la hausse pour les « oui » à savoir 74% de oui et 26% de « non ».

Serait-il bon d'intégrer plus de jeux en élémentaire pour faciliter les apprentissages ?



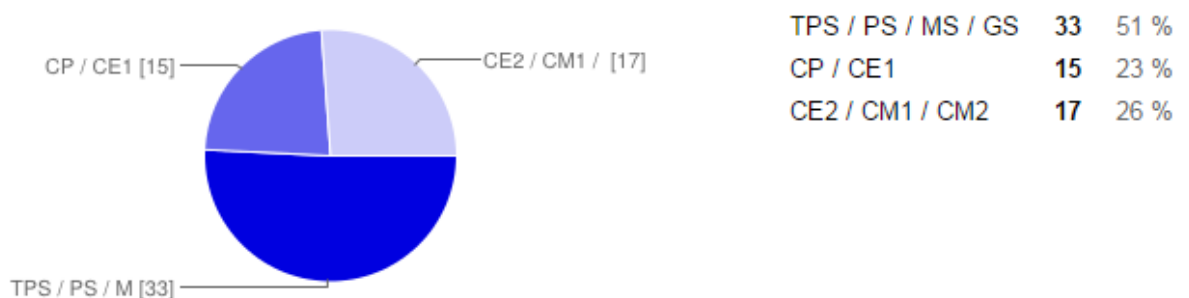
Contrairement à la question précédente, ils sont 100% à penser qu'il serait bon d'intégrer plus de jeux en élémentaire pour faciliter les apprentissages (l'enseignante en ASH ayant répondu pareil, les résultats sont inchangés).

Au vu du questionnaire, le jeu a une place importante au sein des apprentissages. Selon les enseignants interrogés, le jeu est plus ou moins important selon les disciplines. Ainsi, malgré le fait que le jeu soit difficile à mettre en place, il serait bon de l'intégrer dans les apprentissages.

2.1.3 – Les parents et le rapport au jeu dans les apprentissages.

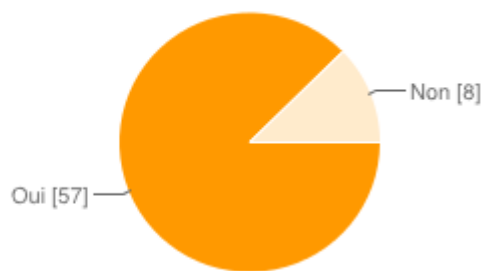
Le questionnaire a été réalisé auprès de parents dont les catégories sociales professionnelles n'ont pas été demandées. Uniquement des parents dont les enfants étaient scolarisés dans le premier degré devaient répondre. Le questionnaire était en libre accès sur internet. 65 réponses ont été collectées. Le questionnaire préservait l'anonymat des personnes qui répondaient.

En quelle classe est votre enfant?



33% des parents ayant répondu aux questionnaires ont des enfants scolarisés en cycle 1, 23% des parents ont des enfants scolarisés en cycle 2 et 26% en cycle 3.

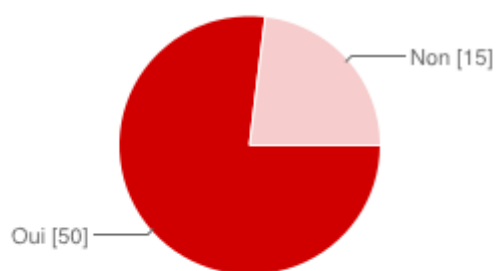
Le jeu est-il important dans les apprentissages de votre enfant?



Oui	57	88 %
Non	8	12 %

Selon 88% des parents, ayant répondu au questionnaire, le jeu est important dans les apprentissages alors que 12% des parents pensent que le jeu n'est pas important dans les apprentissages de leurs enfants.

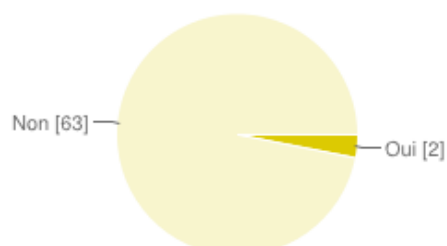
Faut-il plus d'exercices ludiques pour bien apprendre?



Oui	50	77 %
Non	15	23 %

Les résultats à cette question sont relativement similaires à ceux de la question précédente. Les parents sont 77% à penser qu'il faut plus d'exercices ludiques pour bien apprendre contre 23% qui pensent que plus d'exercices ludiques ne sont pas nécessaire à un bon apprentissage.

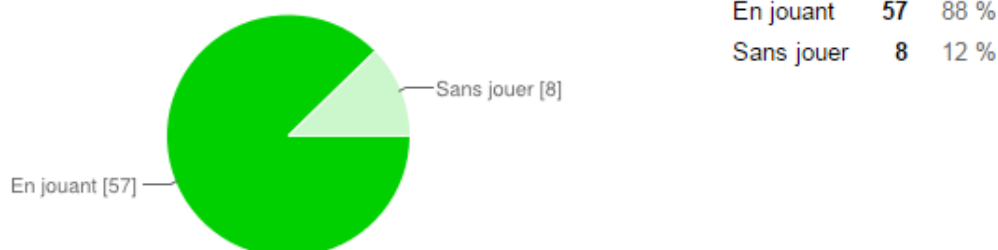
Le jeu à l'école, est-il, selon vous, une perte de temps?



Oui	2	3 %
Non	63	97 %

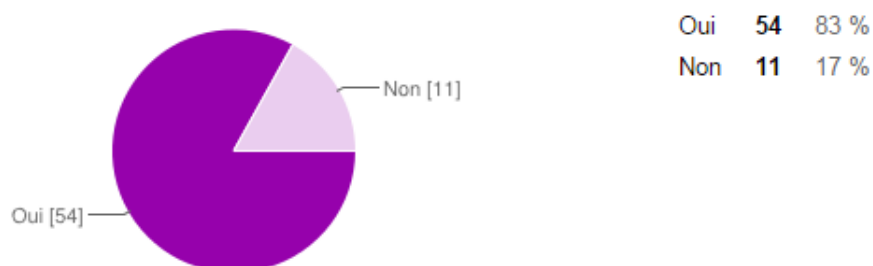
Paradoxalement à la question précédente, seul 3% des parents pensent que le jeu à l'école est une perte de temps. Ils sont donc 97% à penser que le jeu est important et qu'il est n'est pas une perte de temps dans les apprentissages à l'école.

Votre enfant apprend-il mieux en jouant ou sans jouer ?



88% des parents pensent que leurs enfants apprennent mieux en jouant, quel que soit le jeu. Et 12% des parents pensent que leurs enfants apprennent mieux sans jouer.

Serait-il bon d'intégrer plus de jeu en élémentaire pour faciliter les apprentissages ?



Ayant eu l'avis des enseignants sur la question je voulais avoir celui des parents. Les enseignants pensaient à 100% que l'intégration de plus de jeux en élémentaire faciliterait les apprentissages alors que les parents ne sont que 83% à penser la même chose. Toutefois, un petit bémol peut se poser au niveau de cette question. Peut-être que les parents ne font pas la distinction entre maternelle, élémentaire et primaire. Il aurait peut-être été judicieux de préciser entre parenthèse « élémentaire « du CP au CM2 ». Toutefois, je ne pense pas que ce soit la seule explication.

2.2 – Temps d’observation.

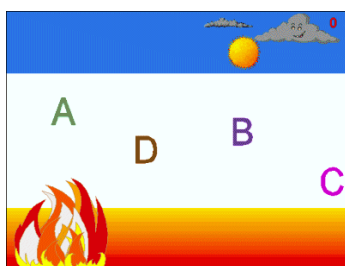
2.2.1 – Le jeu et les moyennes sections.

Lors de mon stage en moyenne section, j’ai pu remarquer, et je remarque toujours que les élèves aiment varier les activités, car ils se « lassent » relativement facilement. Les puzzles qui nous apparaissent comme des jeux, sont pour eux des activités constructives. Ces activités leurs permet de mettre en place des stratégies d’apprentissages. Ainsi un lors d’un temps « libre » en début d’après-midi (certains MS étaient encore à la sieste), j’ai demandé à un élève comment il procédait pour faire les puzzles il m’a expliqué qu’il commençait par les contours et qu’ensuite il remplissait le milieu. Ainsi l’élève a pu expliquer à ses camarades sa technique.

Lors du temps d’accueil du matin et lors du temps « libre » de l’après-midi, les élèves ont l’occasion de « jouer librement ». Ils ont pour cela à leurs dispositions, le coin « bibliothèque », le coin « marchande », le coin « bricolage » et le coin « lego » en plus des puzzles.

Ainsi la transition entre le « temps libre » et le « temps des apprentissages » se fait en passant par le coin regroupement. Les élèves perçoivent ce temps au coin regroupement comme un moment d’apprentissage (nombre de présents, d’absents, rappel de la date, déroulement de la journée, présentation des ateliers...). Mais lorsqu’ils « partent » à certains ateliers les élèves ont l’impression de jouer. Ainsi les ateliers ne nécessitant que peu d’attention sont perçus comme « jeu ».

Exemples : sont perçus comme jeux les activités suivantes : utilisation de l’ordinateur (tip tape), construction d’objet avec des mobilos, cahier d’autonomie (coloriage ou pâte à modeler)



tiptape



mobilos

Ne sont pas perçus comme des jeux les activités suivantes : relier les prénoms des camarades à leurs photos, tracer des formes géométriques imposées, recopier

des mots imposés à la bonne place... Ces activités ne sont pas perçues comme « jeux » car elles ne divertissent pas l'enfant. Bien que les activités précédentes soient imposées par l'enseignant tout comme ces dernières, elles apparaissent, aux enfants plus ludiques.

2.2.2 – Le jeu et les CE2.

Durant mon stage, j'ai observé et prêté attention aux élèves et souvent ils disaient « je n'aime pas l'école, c'est dur », « je n'aime pas l'école, c'est nul)... Mais leurs résultats, du questionnaire, montrent le contraire.

Ayant effectué mon premier stage dans une classe de cycle 3 (CE2), j'ai pu observer avec précision le déroulement de la classe, avec les divers moments. Lorsque les élèves ont fini leurs travaux ils ont un « plan de travail » à réaliser. Les activités du plan de travail changent en fonction des élèves les plus « lents ». Tant qu'une activité n'a pas été effectuée par tous les élèves, celle-ci reste sur le plan de travail. La PE y intègre des coloriages magiques, des jeux avec des cartes des multiplications. On peut donc se demander si les 32% des élèves ayant répondu « oui » à la question « est-ce que tu joues quand tu es en classe ? » ont pris conscience que ces activités sont considérées comme des jeux.

Les élèves ont surtout l'impression de « jouer », se divertir lors des cours d'EPS. La distractibilité apparaît plus importante en EPS car ils ne sont pas assis derrière leurs tables en classe, ils sont hors de la classe et par conséquent ils écrivent peu. Lors des enseignements de LV, les élèves ont l'impression de jouer car l'enseignante propose des jeux de rôles comme jouer à la marchande pour se rappeler des noms des aliments, ou faire des duos pour se présenter...

2.3 – Mise en application.

Ayant eu la chance d'effectuer mon second stage de M1 et mon premier stage de M2 avec la même MAT, j'ai pu donc avoir une plus « grand » liberté de mise en action.

Lors de mon stage de M1, la PE décida de faire apprendre « La cigale et la fourmi » mais avec pas la fable de La Fontaine, mais avec une pièce de théâtre. J'ai donc vu les élèves apprendre la pièce de théâtre. La pièce de théâtre était plus longue que la fable mais ça ne

leur posait aucun problème. Les élèves savaient qu'une fois la pièce de théâtre apprise, ils pourraient la jouer en binôme.

Lors de mon stage en M2, j'ai eu la chance de voir les élèves apprendre « la cigale et la fourmi » mais cette fois-ci la fable de La Fontaine. La fable ne laisse pas de place à l'improvisation, seulement au niveau de l'intonation.

Ainsi donc j'ai pu comparer leur façon d'apprendre et aussi leur motivation. L'apprentissage de la pièce de théâtre a été pour eux plus facile que d'apprendre la fable de La Fontaine.

Tout d'abord la fable de La Fontaine a été écrite en 1668 et la pièce de théâtre durant cette dernière décennie. Certains termes de la fable peuvent avoir depuis lors changé d'écriture, ce qui peut être relativement dur à comprendre pour des élèves de CE2 («ôût » pour « aout »...). De plus la fable de La Fontaine est écrite en rime, ce qui peut perturber les élèves (« la cigale ayant chanté, Tout l'été, Se trouva fort dépourvue, Quand la bise fut venue : »). De plus l'apprentissage de la fable menait à une évaluation. Les élèves étaient évalués par leurs pairs selon des critères précis mis en place depuis le début de l'année entre l'enseignant et les élèves (intonation, oublis ou ajouts de mots, audibilité par rapport aux autres). Toutefois, les élèves avaient l'occasion d'améliorer leur note si celle-ci ne leur convenait pas. L'enseignante favorisait l'amélioration des notes pour les élèves ayant eu à partir de B, puis une fois que tous les élèves, qui le souhaitaient, avaient amélioré leur note, elle autorisait les autres élèves à pouvoir améliorer leur note (sauf ceux qui avaient eu A+ bien évidemment).

Quant à la pièce de théâtre, aucune évaluation n'était présente en fin de son apprentissage. La pièce de théâtre était plus vite apprise car les élèves étaient impatients de pouvoir mettre en action ce qu'ils avaient appris. De plus, avec l'apprentissage de la pièce de théâtre, ils ont appris à prendre conscience de l'autre, de l'aider en cas d'oubli, de ne pas lui faire remarquer une erreur mais de passer à la phrase suivante. La phase de mise en action était divisée en 2. Tout d'abord, les élèves apprenaient une première partie de la pièce de théâtre et avait l'opportunité d'avoir un souffleur. Ainsi avec cette première partie d'apprentissage les élèves étaient en mesure de connaître différents rôles des « acteurs » dans une pièce de théâtre, à savoir les acteurs ET le souffleur. Dans une seconde partie, les élèves passaient devant la classe en ayant appris toute la pièce de théâtre. Lors de cette seconde partie, le rôle de souffleur était supprimé.

Ainsi donc, malgré la longueur de la pièce de théâtre par rapport à la fable de La Fontaine, les élèves apprenaient plus rapidement la pièce. C'est certainement dû au fait qu'ils s'amuse en apprenant, que le but de l'apprentissage est de se mettre en scène, en action et qu'il n'y a le stress de la notation. Grâce à la pièce de théâtre et le travail en binôme, les élèves (qu'ils soient acteurs ou observateurs) ont pu donc améliorer « Les compétences sociales et civiques » du socle commun de 2006. Les élèves ont donc appris une pièce de théâtre tout en s'amusant (en la mettant en scène). J'ai pu donc constater que malgré que la finalité de la pièce de théâtre fût de « s'amuser » les élèves ont pris au sérieux cet apprentissage.

2.4 – Conclusion.

Bien qu'ils y aient 4 et 5 ans d'écart entre les Moyennes Sections et les CE2 leurs réponses sont relativement similaires exceptées pour 2 questions.

A savoir « est-ce que tu joues quand tu es dans la classe ». Il est vrai qu'un enfant de maternelle avouera plus facilement que « aujourd'hui j'ai joué » contrairement à un enfant en élémentaire qui dira « aujourd'hui j'ai appris ». Les enfants de maternelle sont à 100% d'accord avec le fait qu'ils jouent en classe alors que c'est plus mitigé en ce qui concerne le CE2, ils sont 32% à penser comme les élèves de maternelles et 68% à penser qu'ils ne jouent pas lorsqu'ils sont dans la classe.

A la question « est-ce que tu apprends quand tu joues » les réponses des maternelles sont plus tranchées que celle des CE2. A savoir que les maternelles sont 83% à avoir l'impression d'apprendre en jouant contre 55% en CE2. 17% des élèves de maternelle et 45% des élèves de CE2 ne pensent pas apprendre lorsqu'ils jouent

Concernant le rapport au jeu des enseignants, pour eux, le jeu est important, primordial que ce soit en maternelle ou en élémentaire. Toutefois à la question portant sur l'importance du jeu dans les apprentissages en élémentaire, les résultats m'ont quelque peu dérouté. Je m'attendais à avoir des pourcentages très élevés en ce qui concernait les apprentissages en EPS, LV et pratiques artistiques et Histoire des arts. Des pourcentages relativement moyens pour les sciences et Histoire / Géographie / ICM et un pourcentage relativement faible pour le Français et les Mathématiques. On peut toutefois se demander quels sont de jeux les enseignants mettent en place pour les disciplines.

Quant aux parents, ils sont relativement pour qu'il y ait plus d'exercices ludiques dans les apprentissages (77%) et que pour eux le jeu est important dans les apprentissages de leurs enfants (88%). Pour les familles, le jeu à l'école n'est pas une perte de temps à 97%. En ce qui concerne le jeu à l'école les parents sont 88% à penser que leurs enfants apprennent mieux en jouant et ils sont 83% à vouloir intégrer plus de jeu dans les apprentissages en élémentaire.

2.5 – Projets envisageables à l'école primaire.

Il est envisageable de mettre en place des projets de jeux à l'école primaire. Ainsi la mise en action et la création du jeu se fera par la collaboration des élèves. Les élèves apprendront donc en s'amusant.

2.5.1 – Projet envisageable au cycle 1 (annexe IV)(mis en place).

Il est possible de mettre en place des jeux d'orientation au cycle 1. Les élèves s'amusent tout en apprenant à se déplacer via des aides.

Jeux d'orientation : dans les programmes :

Selon le BO du 19 juin 2008, dans « Découvrir le monde » et plus particulièrement dans « Se repérer dans l'espace » les jeux d'orientation sont réalisables. Ainsi, plusieurs axes peuvent être suivis :

- Se situer par rapport à des objets ou à d'autres personnes.
- Situer des personnes par rapport à des objets, personnes ou repères.
- Se déplace et se repérer dans l'espace de l'école et dans son environnement immédiat.
- Distinguer droite/gauche.
- Effectuer des itinéraires selon des consignes variées.
- Plan horizontal / plan vertical.
- Conserver des positions relatives à des objets, éléments représentés.

Selon le BO spécial n°2 du 26 mars 2015, « Découvrir le monde » est devenu « explorer le monde », et « Se repérer dans l'espace » est devenu « Se repérer dans le temps et

l'espace ». Le temps et l'espace ne sont dissociés que dans « objectifs visés et éléments de progressivités.

Ainsi donc grâce au nouveau BO du 26 mars 2015, les élèves, en fin de maternelle sont capable de :

- Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères.
- Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères.
- Dans un environnement bien connu, réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation (dessin ou codage).
- Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, droite, gauche, dessus, dessous...) dans des récits, descriptions ou explications.

Jeux d'orientation : dans l'enceinte de l'école maternelle:

Nous avons vu précédemment que dans le BO du 19 juin 2008, du domaine « Découvrir le monde » et plus particulièrement dans « Se repérer dans l'espace » que les jeux d'orientation étaient réalisable ainsi nous allons détaillés les compétences suivantes :

- Se situer par rapport à des objets ou à d'autres personnes : l'élève doit être capable de savoir, de comprendre et de maîtriser le vocabulaire, s'il est au-dessus, en dessous d'un objet ou encore être capable de savoir si situer entre des camarades de classes (exemple : « *au-dessus de la chaise, en dessous de la table, je suis à côté de Pierre, je suis à côté de Pierre et Paule donc je suis entre Pierre et Paul* »).

- Situer des personnes par rapport à des objets, personnes ou repères : Les élèves sont capables lorsqu'ils jouent à des jeux d'orientation, d'expliquer où se trouve un de leur camarade qui peut « servir d'objet » (exemple : « *Paul est dans le bureau du directeur à gauche de la photocopieuse* »).

- Se déplace et se repérer dans l'espace de l'école et dans son environnement immédiat : l'élève doit être capable de se déplacer dans l'école, mais il doit aussi être capable de repérer des lieux de l'école. A savoir lors de ma séance d'orientation les élèves devaient être capable à la vue d'une image de savoir dans quel lieu de l'école il devait aller (dortoir moyen, dortoir petit, bureau du directeur, WC, couloirs, bibliothèque, ordinateur dans la bibliothèque).

- Distinguer droite/gauche : les élèves sont capables de différencier leur droite et leur gauche ainsi, ils pourront guider leurs camarades lors qu'ils cachent des objets et qu'ils doivent expliquer où l'objet est situé (exemple : « *à droite de la photocopieuse, je suis à gauche de Pierre et à droite de Paul* »).

- Effectuer des itinéraires selon des consignes variées : L'élève doit être capable d'expliquer, en utilisant un vocabulaire précis, le trajet qu'il a effectué, entre son point de départ et l'endroit où il a placé l'objet que son groupe ou son binôme doit aller chercher. Lors de ma séance de motricité, les élèves partaient de la salle de motricité pour aller cacher des objets dans l'école seulement dans les lieux qui leur étaient autorisés (dortoir moyen, dortoir petit, bureau du directeur, WC, couloirs, bibliothèque, ordinateur dans la bibliothèque), puis après avoir caché l'objet, l'élève devait expliquer à son binôme où aller dans l'école, puis où était l'objet.

Détaillons donc maintenant les compétences selon le BO spécial n°2 du 26 mars 2015.

- Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères : Contrairement au précédent BO, dans celui-ci l'élève ne doit plus seulement situer des personnes par rapport à des objets mais situer des objets par rapport lui-même ou par rapport à d'autres objets, la notion de personnes est supprimée (exemple : « le Kapla est à droite de la photocopieuse, le mobilo est situé à gauche de Pierre »).

- Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères : ça ne change pas de l'ancien BO, les élèves doivent toujours être capables de savoir se situer par rapport à d'autres élèves et par rapport à des objets (exemple : « au-dessus de la chaise, en dessous de la table, je suis à côté de Pierre, je suis à côté de Pierre et Paule donc je suis entre Pierre et Paul »).

- Dans un environnement bien connu, réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation (dessin ou codage) : Les élèves doivent être capables de réaliser un parcours à partir d'une carte (exemple : « Avec la carte de l'école déplacée vous dans les lieux indiqués »).

- Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, droite, gauche, dessus, dessous...) dans des récits, descriptions ou explications : Dans le BO du 19 juin 2008 les marqueurs spatiaux n'étaient pas précisés alors qu'ici ils sont regroupés dans la même compétence. Ainsi donc les élèves sont en capacité d'expliquer avec précision la place exacte des objets qui ont été dissimulés dans l'espace école (exemple : « Pour trouver le Kapla, tu dois sortir de la salle de motricité, aller à gauche, puis vas dans le dortoir des petits, puis à gauche pour aller dans le fond du dortoir et à droite du bureau tu trouveras le Kapla »).

Ainsi les jeux d'orientation, au cycle 1, permettent donc de travailler les capacités motrices des élèves avec le déplacement. Ils travaillent la découverte du monde par la

« découverte » de l'école et son repérage. De plus, et sans oublier, cette activité permet aussi et surtout aux élèves de s'approprier le langage oral.

2.5.2 – Projet envisageable au cycle 2 (annexe V) (mis en place)

Il est autant possible de mettre en place des jeux d'orientation au cycle 1 qu'au cycle 2. Les élèves s'amuse tout autant et apprennent à se déplacer dans l'école et dans un environnement inconnu.

Jeux d'orientation ; dans les programmes :

Selon le BO du 19 juin 2008, dans « Découverte du monde » et plus particulièrement dans « Se repérer dans l'espace et le temps » les jeux d'orientation sont réalisables. De plus les jeux d'orientation sont aussi et surtout dans l'EPS dans « adapter ses déplacements à différents types d'environnement », les élèves doivent être capable de se « *déplacer et se repérer (donc « découverte du monde » + « EPS ») déplacer de façon adaptée et se repérer dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser, s'immerger...), dans des milieux variés (terrain plat, vallonné, boisé, eau calme, neige, bassin...), sur des engins (ou montures) instables (bicyclette, roller, ski, poney...), dans des environnements progressivement plus éloignés et chargés d'incertitude (parc public, bois, forêt, montagne, plan d'eau...)* ».

Ainsi, plusieurs axes peuvent être suivis : (CP + CE1)

- Se déplacer sur un parcours imposé dans l'école ou dans un parc en exploitant les repères donnés : le parcours imposé peut être soit un plan soit des explications écrites (exemple : « Pour trouver le trésor longer le couloir, puis passer devant les salles de classes sortir sous le préau, aller dans la cours de récréation, le trésor se trouve sous la table de ping-pong »).
- Suivre un parcours imposé en suivant les indications données par le maître ou un autre élève, une grille photographique ou un plan : Les élèves se mettront en groupe. Chaque groupe aura pour mission de trouver un trésor. Tout d'abord, les élèves devront trouver sur le plan l'emplacement du trésor, puis en suivant les indications ils devront se rendre sur les lieux du trésor.

- Mettre en relation le plan (espace représenté) et le terrain (espace perçu) : Les élèves devront prendre conscience que le plan qui leur a été remis par l'enseignant ou les plans créés par leurs camarades sont leurs représentations de l'espace perçu, l'espace réel.
- Elaborer et coder un parcours pour le soumettre à un autre groupe : Les élèves devront se mettre en groupe, chaque groupe disposera d'une feuille A3. Sur cette feuille A3, ils devront faire un plan de l'école (locaux + extérieur (cours et préau). Ils auront pour consigne d'inscrire sur le plan une aide pour trouver le trésor, à l'aide d'une croix colorée. Puis ils devront mettre dans une enveloppe sur laquelle une croix, de la couleur choisie sur le plan, sera apposée. Dans l'enveloppe les élèves devront écrire sur un papier le lieu de la cachette de leur trésor. Puis donner leur plan à un autre groupe.
- Décoder le parcours proposé par un autre groupe : Les élèves auront en mains le plan d'un groupe. Ils devront décoder le code, à savoir repérer les différents lieux de l'école représentés sur le plan. Une fois que les élèves auront décodé le plan d'un autre groupe, ils devront trouver l'emplacement de l'aide sur le plan. Une fois, l'aide trouvé, ils devront se rendre sur les lieux, prendre l'« enveloppe aide » et de lire l'indication sur le lieu de la cachette du trésor. Une fois le trésor trouvé, l'équipe qui sera arrivée la première recevra un « cadeau »

Ainsi les jeux d'orientation, au cycle 2, permettent donc de travailler, tout comme pour le cycle 1, les capacités motrices des élèves avec le déplacement. Les élèves travaillent aussi leur capacité à se déplacer et se repérer dans l'école. L'activité permet aussi aux élèves de prendre conscience qu'ils n'ont pas tous la même vision d'un lieu, qu'un plan peut être différent d'un élève à un autre. En cycle 2, c'est surtout le langage écrit qui est mis en avant (avec l'écriture de l'aide sur le lieu du trésor).

2.5.3 – Projet envisageable au cycle 3 (CM1)

Réalisation d'une carte : dans les programmes :

Selon le BO du 5 janvier 2012 en Géographie et plus particulièrement dans « Territoire à différentes échelles » les jeux sont possibles, avec une création de carte (ici la carte de l'Europe. Ainsi les compétences demandées sont les suivantes :

- Savoir situer les frontières européennes.
- Connaître les pays de l'Union Européenne.

- Savoir les situer sur une carte, en lien avec l'histoire et l'instruction civique et morale.

Réalisation d'une carte : l'Europe:

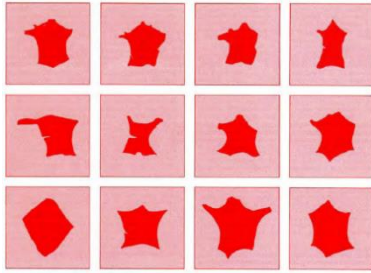
Nous avons vu précédemment que dans le BO du 5 janvier 2012 des compétences en géographie, nous allons donc les détailler afin de pouvoir créer un jeu en classe :

- Savoir situer les frontières européennes : Ainsi après avoir créé une carte (carte créée par tous les élèves) de l'Europe (pas seulement une carte de l'Union Européenne), les élèves devront tracer des frontières relativement épaisses car les pays seront découpés. Ainsi les élèves (par binôme) posséderont « les pays entre leurs mains », ils devront donc, tel un puzzle, recréer l'Europe et plus particulièrement l'Union Européenne.

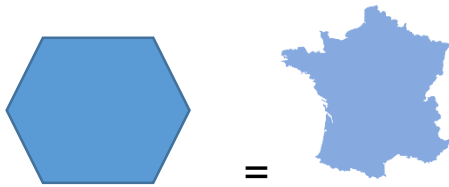
- Connaitre les pays de l'Union Européenne : Après avoir créé une carte les élèves devront être capables de placer les pays dans les différents territoires / emplacement, c'est-à-dire que la carte ne sera pas découpée comme précédemment. Les élèves posséderont une carte vierge de l'Europe et devront retrouver les différents pays. Une différenciation, une aide pourra être mise en place. On pourra soit mettre le nom des pays ne faisant pas partie de l'Union Européenne ou bien mettre donné le nom de tous les pays sur une feuille annexe ou encore faire un mixte des deux, donner une carte avec d'inscrit les pays ne faisant pas partie de l'Union Européenne ET avoir sur une feuille annexe les pays appartenant à l'Union Européenne.

Travail sur les frontières :

Travailler sur les frontières permet aussi aux élèves de prendre conscience des formes géométriques et ainsi de travailler la compétence « *décrire une figure en vue de l'identifier parmi d'autres figures ou de la faire reproduire* ». Maryse Clary fait travailler les élèves sur les formes (plus particulièrement ici sur l'hexagone). Elle demande aux élèves de « figurer la France par un hexagone ». Les élèves connaissent la forme de la France sur une carte, ils sont capables de la repérer lorsqu'on leur demande de rechercher la France dans une carte de l'Europe. Maryse Clary fait travailler ses élèves sur des représentations mentales.



On peut remarquer que tous les élèves n'ont pas la même représentation d'un « hexagone », mais grâce aux représentations mentales l'élève sera capable de mettre en lien un hexagone et la France.



Grâce à Enrique Alonso, un jeu, à quatre niveaux, sur l'Europe et ses pays a été mis en ligne. On peut l'appeler « jeu » car des points sont attribués dès que l'on a une bonne réponse. Le « but » du jeu est de replacer les pays au bon endroit.

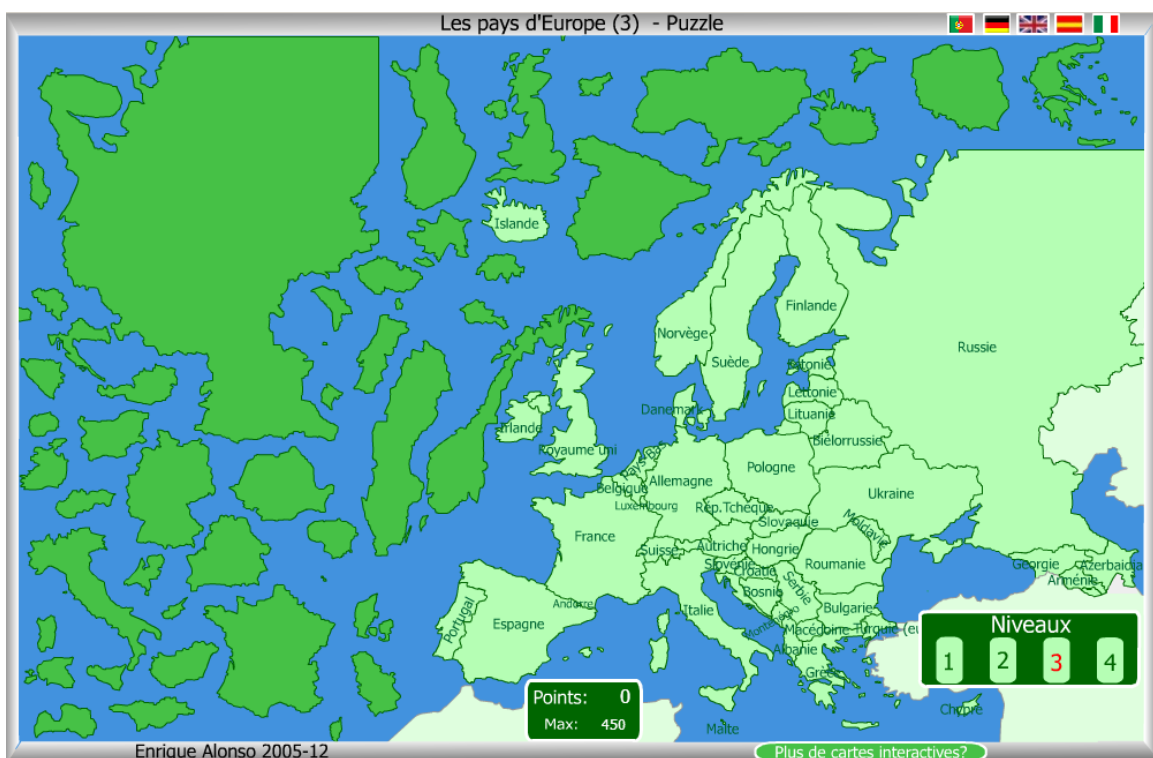
Niveau 1 : Le nom des pays est inscrit sur la carte de l'Europe et sur les pièces de puzzle.



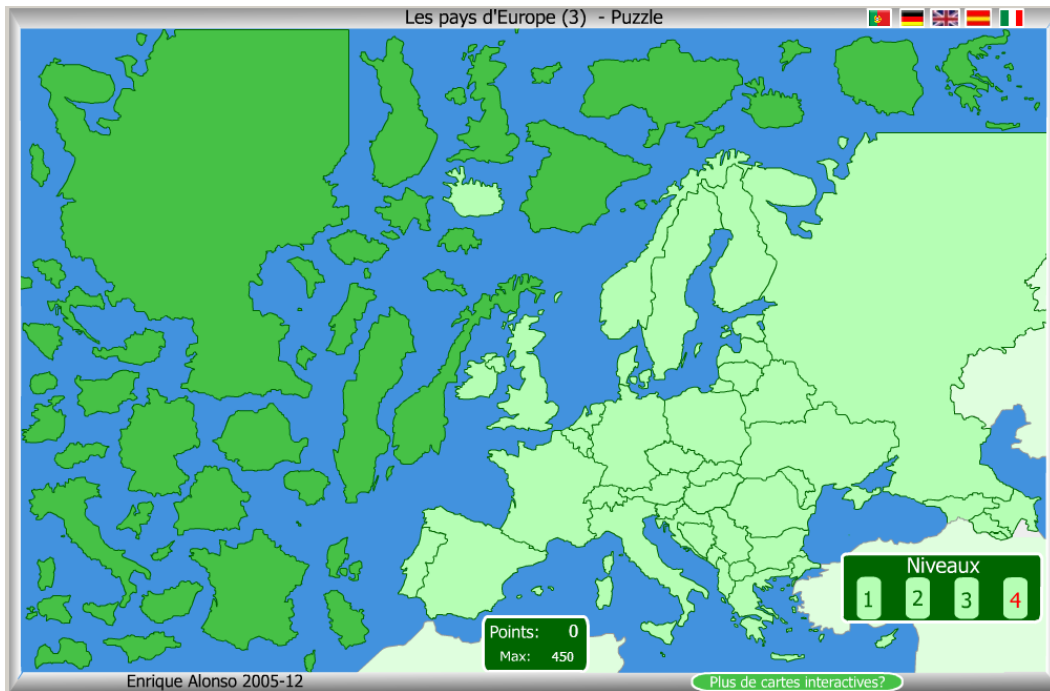
Niveau 2 : Le nom des pays est inscrit seulement sur les pièces de puzzle.



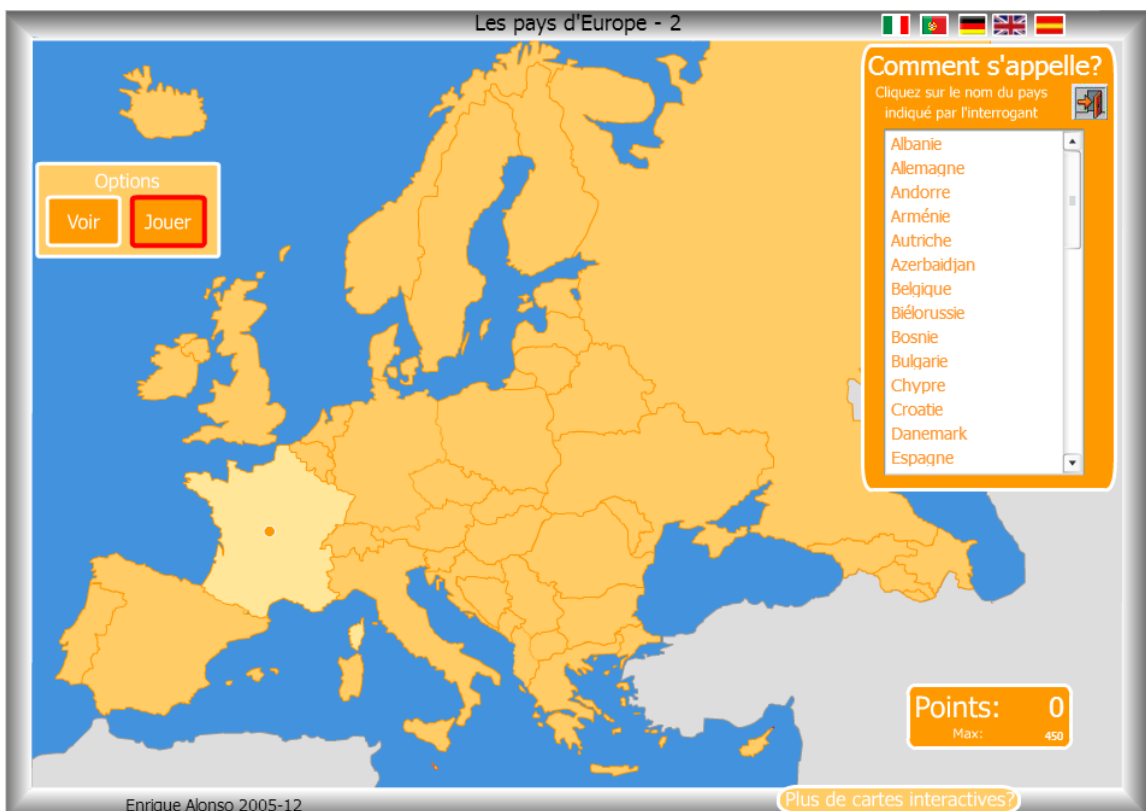
Niveau 3 : Le nom des pays est inscrit seulement sur la carte de l'Europe.



Niveau 4 : Le nom des pays est inscrit ni sur la carte de l'Europe ni sur les pièces de puzzle.



Le lien permet donc de jouer avec des puzzles (comme vu ci-dessus) mais aussi de jouer en associant le pays qui « clignote » avec son nom dans la liste à droite



En plus de mêler la Géographie et les TUIC, le site permet aussi d'apprendre le nom des pays en langue étrangères (italien, portugais, espagnol, allemand et en anglais).

Si l'on ne dispose pas d'assez de matériel informatique, on peut fabriquer le jeu sur un carton. On place une carte de l'Europe sur le carton puis on découpe des pièces en fonction des différents pays.

Ainsi avec des jeux comportant des cartes, au cycle 3, les élèves ont la capacité de retenir plus facilement le positionnement des pays, savoir quels pays est frontaliers avec tels pays. On peut aussi mettre en place des jeux où les élèves se mettent en action, ils jouent, « jouer au conseil municipal »

Conclusion.

Nous avons donc vu que théoriquement le jeu est un atout précieux dans les apprentissages scolaires et que le jeu et l'école avait une relation de longue date. Mais que cette relation s'intensifiait depuis une bonne décennie, grâce aux travaux de recherches des pédagogues, psychologues, psychiatres, psychanalystes et professeurs.

Nous avons pu constater qu'il y avait différents types de jeux (ludique, éducatif, et pédagogique) et que chacun d'entre eux avait une fonction et une utilité particulière.

Nous nous sommes rendu compte que certains pays étaient plus avancés dans la relation qu'entretiennent le jeu et l'école. Ainsi, au Danemark, des écoles alternatives ont été créées (les Efterskoler). Toutefois, la France n'était pas en reste puisque dans l'académie de Caen, le réseau Ludus propose depuis 1999, des scénarios de jeux sont présentés pour les enseignements en Histoire ou en Géographie.

Nous avons pu noter que le jeu n'avait pas un rôle mais des rôles dans les apprentissages. Nous avons remarqué qu'il y avait une continuité de l'école maternelle vers l'école élémentaire et que le jeu tendait à se faire une place dans cette dernière.

De plus, nous avons aussi observé que le jeu était un vecteur de motivation (pas d'échec au niveau scolaire, donc on a envie de réussir), qu'il augmentait l'estime de soi (pas d'échec en cas de perte) et qu'il apportait du plaisir (plaisir de gagner).

Nous avons pu percevoir l'importance des différents jeux et que malgré leurs différences, ils avaient un intérêt particulier et différent dans les divers apprentissages. Une distinction entre le jeu et l'exercice a pu être effectuée et des différences notoires ont été révélées.

Et enfin nous avons donc dans la première partie vue, que, bien que le jeu est un outil, une aide pour l'enseignant (comme par exemple aider les élèves en difficulté), il ne fallait pas négliger ses limites (effet pervers du jeu : la facilité).

En ce qui concerne le recueil de données, nous avons pu constater que malgré le peu de place que prends le jeu à l'école élémentaire, tous les protagonistes sont tombés d'accord sur le fait de plus les insérer dans les apprentissages. Mais que malgré tout, le jeu reste encore comme « inaccessible » en élémentaire et comme indispensable en maternelle.

A la vue du questionnaire enseignant on a l'impression que la liberté pédagogique (et l'insertion de plus de jeux) est restreinte par cette volonté de finir la programmation scolaire.

Quant aux parents, pour eux le jeu n'est pas « essentiel » mais il est important dans les apprentissages.

Il serait bien qu'un jour, les élèves sortent de l'école (maternelle et élémentaire) en disant « aujourd'hui j'ai appris en jouant ».

Bibliographie

BERNHARD J-J. (2005). *Jouer le jeu, Pour une nouvelle dimension éducative et sociale*, Ed Nathan Pédagogie.

BROUGÈRE Gilles. (2000). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan. (1re éd. 1995).

BROUGERE, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Ed Hachette Education.

BRUEL, C & LEGENDRE, B. (1984), *Jouer pour changer*. Ed Le sourire qui mord.

HUERRE Patrice. (2007). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*. Paris : Nathan.

HUIZINGA, J. (1951). *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. Ed Economica.

JULLEMIER, G. (1989). *Jouer, c'est très sérieux*. Ed Hachette Ecoles.

JULLEMIER, G. (2005). *Jouer pour apprendre aux cycles 1 et 2*. Ed Hachette Education.

LIEURY, A, & DE LA HAYE, F. (2011). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Les topos.

LAUTREY, J. (2011), *Psychologie du développement et de l'éducation*. PUF.

MICHEL, G. & PURPER-OUAKIL, D. (2006). *Personnalité et développement, du normal au pathologique*. Dunod.

SAUTOT, J-P. (2005). *Jouer à l'école, Socialisation, culture, apprentissage*. Ed CRDP de l'académie de Grenoble.

WINNICOTT D. (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Périodiques :

BAILLY R. (2001). « *Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott* », *Enfances & Psy*, n°15. p. 41-45.

RENAUD M.& SERDIDIL M. (2001). Un rôle pédagogique pour les jeux de rôles ? *Les cahiers pédagogiques*, n° 396.

RAILLON L. (1993). Cousinet Roger, *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin, p. 225-236.

Dictionnaire:

Le Petit Larousse illustré (1997)

Champy P. & et Étévé C. « Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation », Editions Nathan

Boissy J. « Le Lexique 2002 du professeur des écoles ». Editions Accès

Sitographie

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace> (décembre 2006)

<http://france.catsfamily.net/main/sub.php?rub=AJ2>

http://www.lepoint.fr/monde/danemark-a-l-ecole-des-lego-16-07-2013-1705404_24.php

http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal (9 avril 2014)

<http://www.isbillund.com/>

http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf

<http://www.mgm.fr/PUB/Mappemonde/M486/p7-11.pdf>

<http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/europa3f.html>

Annexes

Annexe 1	Questionnaire élèves	p.a
Annexe 2	Questionnaire enseignants	p.c
Annexe 3	Questionnaire parents	p.f
Annexe 4	Feuille de route et photos des objets	p.h
Annexe 5	Plan d'élèves et photo de la chasse aux trésors	p.l

Annexe I:
Questionnaire élève MS et CE2

Questionnaire élèves: MS (24) et CE2 (23)

1 – Est-ce que tu aimes l'école ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

2 – Est-ce que tu as l'impression de jouer

Oui

Non

3 – Est-ce que tu joues pendant la récréation ?

Oui

Non

4 – Est-ce que tu joues quand tu es dans la classe ?

Oui

Non

5 – Est-ce que tu apprends des choses quand tu joues ?

Oui

Non

Annexe II:
Questionnaire PE

Questionnaire PE:

1 – En quelle classe enseignez-vous ?

- TPS / PS / MS / GS
- CP / CE1
- CE2 / CM1 / CM2

2 – Selon vous, l'apprentissage par le jeu est-il primordiale en maternelle ?

- Oui
- Non

3 – Selon vous, l'apprentissage par le jeu est-il primordiale en élémentaire ?

- Oui
- Non

4 – Le jeu à l'école est-il, selon vous, une perte de temps ?

- Oui
- Non

5 – Disciplines dans lesquelles le jeu dans les apprentissages est important (en maternelle) (cocher votre choix)

- S'approprier le langage
- Découvrir l'écrit
- Devenir élève
- Agir et s'exprimer avec son corps
- Découvrir le monde
- Percevoir, sentir, imaginer et créer

6 – Disciplines dans lesquelles le jeu dans les apprentissages est important (en élémentaire) (cocher votre choix)

- Français
- Mathématiques
- EPS
- LV
- Sciences
- Pratiques artistiques et histoire des arts
- Histoire / Géographie / ICM

7 – Est-il plus difficile d'intégrer le jeu aux apprentissages en élémentaire qu'en maternelle ?

- Oui
- Non

8 – Serait-il bon d'intégrer plus de jeu en élémentaire pour faciliter les apprentissages ?

- Oui
- Non

Annexe III:
Questionnaire parents

Questionnaire parents:

1 – En quelle classe est votre enfant ?

TPS / PS / MS / GS

CP / CE1

CE2 / CM1 / CM2

2 – Le jeu est-il important dans les apprentissages de votre enfant ?

Oui

Non

3 – Faut-il plus d'exercices ludiques pour bien apprendre ?

Oui

Non

4 – Le jeu à l'école est-il, selon vous, une perte de temps ?

Oui

Non

5 – Votre enfant apprend-il mieux en jouant ou sans jouer ? ?

En jouant Oui

Sans jouer Non





6 – Serait-il bon d'intégrer plus de jeu en élémentaire pour faciliter les apprentissages ?





Oui

Non

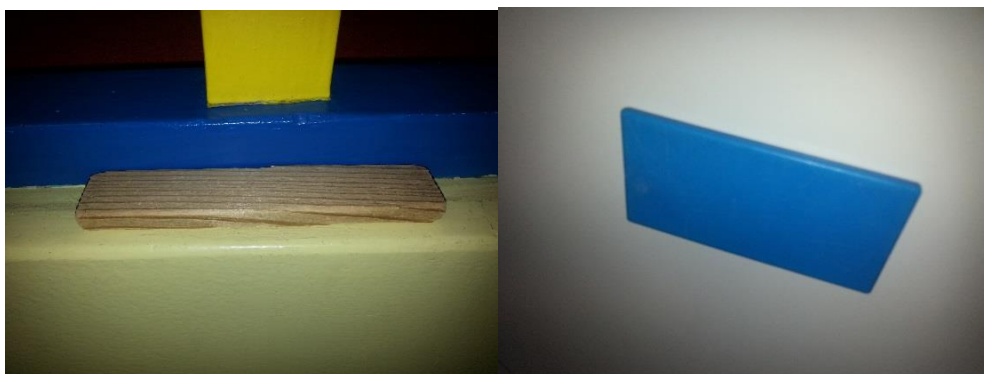
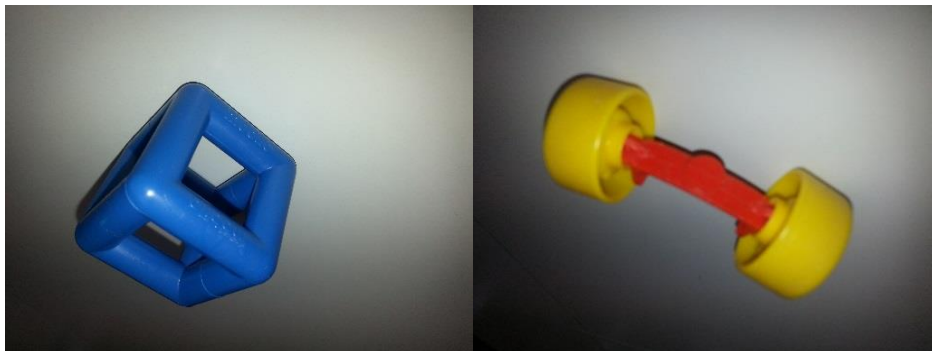
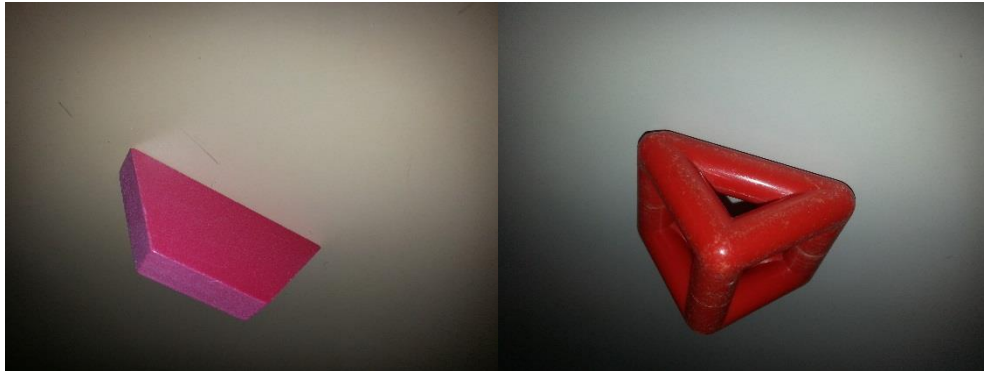
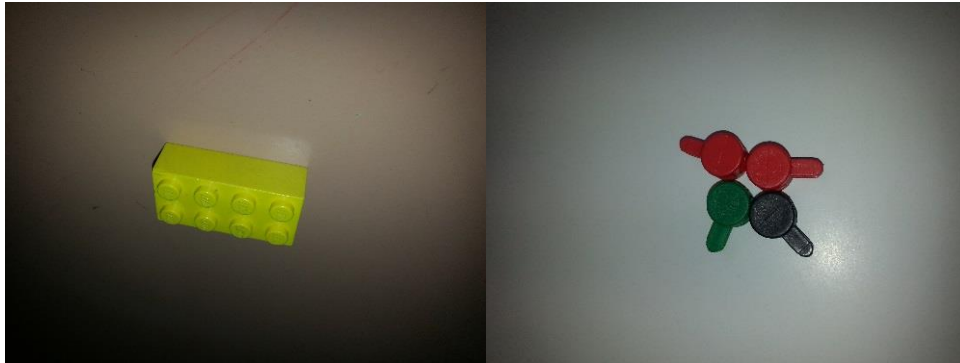
Annexe IV:
feuille de route et photos des objets.

Feuille de route :

1		
7		
3		
8		

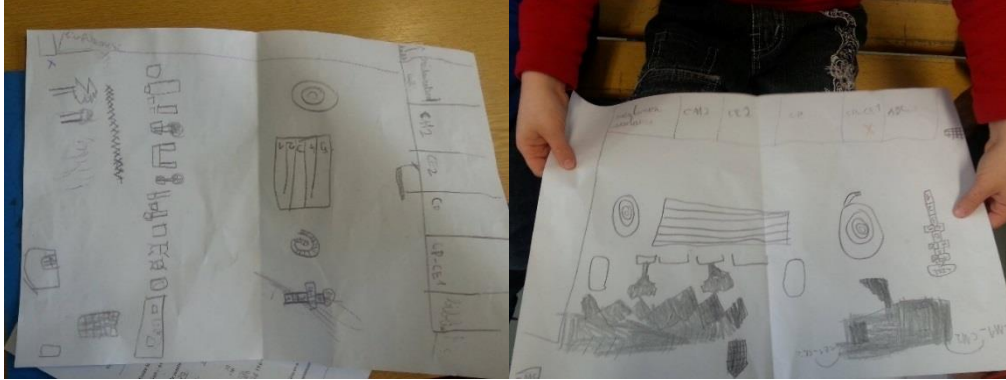
5		
4		
2		
6		

Photos des objets à replacer sur la feuille de route :



Annexe V:
Plan d'élèves et photo de la chasse aux
trésors.

Plans des élèves.



Découverte du plan des élèves par un autre groupe.



Recherche des trésors par les élèves



Le trésor reformé par les élèves.



Résumé.

Le jeu est considéré comme « ludique » contrairement à l'école qui est un lieu de « sérieux ». Mais le jeu est-il si distrayant, ne peut-on pas s'en servir d'aide dans les apprentissages ? Avons-nous tous la même perception du jeu ? Le jeu a-t-il le même impact sur différents publics ? C'est à ces questions que ce mémoire tentera de répondre au travers de recherches, de lecture, d'observation et de recueil de données.

Ce mémoire ne prétend pas imposer une pédagogie mais seulement essayer de percevoir l'aspect éducatif du jeu dans les apprentissages scolaires.

Mots-clés : jeu, apprentissages scolaires, maternelle, élémentaire, France, Danemark, théories de l'apprentissage, différentes perceptions.

Summary.

The Game is considered as “fun” as opposed to the school which is a place of “serious”. If the game is so distractive why can't we use it to help in learning? Do we all have the same perception of the game? Does it play the same effect on different people? These are the questions this dissertation will try to answer through research, reading, observation and data collection.

This dissertation doesn't claim to impose a pedagogy but only try to discern the educational aspect of the game in school learning.

Keywords: game, school learning, kindergarten, elementary, France, Denmark, theories of learning, different perceptions.