



HAL
open science

Jeu libre et postures d'apprentissage des élèves à la maternelle

Nadège Gillet

► **To cite this version:**

Nadège Gillet. Jeu libre et postures d'apprentissage des élèves à la maternelle. Education. 2017.
dumas-01753094

HAL Id: dumas-01753094

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753094>

Submitted on 29 Mar 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Jeu libre et postures d'apprentissage des élèves à la maternelle

Présenté par Nadège Gillet

Écrit scientifique réflexif encadré par Gilles Hagopian

Attestation de non-plagiat

Je soussignée Nadège GILLET, auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF – PE :

« Jeu libre et postures d'apprentissage des élèves à la maternelle »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Peaugres

Le 9 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique

d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Nadège GILLET

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : **Jeu libre et postures d'apprentissage des élèves à la maternelle**, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

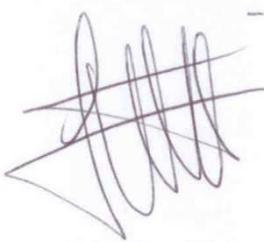
- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Peaugres, le 9 mai 2017

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



Remerciements

Je remercie l'ensemble des personnes qui m'ont aidée de près ou de loin dans la réalisation de ce mémoire et plus particulièrement :

Monsieur Gilles Hagopian, Professeur des Ecoles Maître Formateur, directeur de l'école d'application La Fontaine et maître de mémoire pour son aide et ses précieux conseils, sa compréhension et son regard bienveillant.

Toute l'équipe pédagogique de l'école de Boulieu-lès-Annonay, pour son accueil tout au long de cette année de stage en responsabilité.

Les élèves de la classe de petite section pour avoir participé à l'expérimentation, et leurs parents pour l'autorisation d'enregistrement vidéo.

A ma famille pour son soutien et sa présence.

Sommaire

Introduction	p7
---------------------------	----

Partie 1 - Le jeu : spécificités et rôle dans les apprentissages à la maternelle

1.1 Jeux et situation de jeu : spécificités	p8
1.1.1 Le jeu, une définition complexe.....	p8
1.1.1.1 <i>Un terme polysémique, des points de vue variés</i>	p8
1.1.1.2 <i>Une définition retenue par les documents de cadrage</i>	p10
1.1.2 Types de jeux et classification	p11
1.2 L'école maternelle et le jeu : situation paradoxale ?	p12
1.2.1 Jouer et apprendre, un paradoxe ?.....	p12
1.2.2 Le jeu, vecteur d'apprentissages à l'école maternelle vers une culture commune fondée sur des connaissances et compétences	p13
1.2.2.1 <i>La formation de la personne et du citoyen</i>	p14
1.2.2.2 <i>Des langages pour penser et communiquer</i>	p14
1.2.2.3 <i>Des méthodes et outils pour apprendre</i>	p14
1.2.2.4 <i>La découverte du monde</i>	p15
1.2.2.5 <i>Intérêts et limites du jeu comme vecteur d'apprentissage</i>	p15
1.2.3 Le jeu dans les programmes de l'école maternelle	p16
1.2.3.1 <i>Apprendre en jouant</i>	p16
1.2.3.2 <i>Du jeu libre au jeu structuré et place de l'enseignant</i>	p17
1.2.4 Les postures d'apprentissage des élèves	p18

Partie 2 - Analyse à priori de la situation

2.1 Problématique de recherche, hypothèse	p21
2.2 La recherche : présentation et méthodologie	p22
2.2.1 Description du contexte d'enseignement et du terrain d'étude	p22
2.2.1.1 <i>La commune, l'école et le contexte</i>	p22
2.2.1.2 <i>Le contexte de classe</i>	p23
2.2.2 Caractéristiques de l'expérimentation.....	p23
2.2.2.1 <i>Procédure retenue</i>	p23
2.2.2.2 <i>Le matériel</i>	p24
2.2.2.3 <i>Les participants – l'échantillon</i>	p24
2.2.2.4 <i>Le cadre spatial et temporel</i>	p25
2.2.2.5 <i>Description de la séquence d'enseignement</i>	p25
2.2.2.6 <i>Déroulé de la séquence d'enseignement</i>	p26
2.2.3 Variables et indicateurs	p27
2.2.4 Recueil des données	p29

Partie 3 - Analyse à postériori de la situation et discussion

3.1 Analyse critique de la méthode d'expérimentation	p30
3.1.1 Choix de l'activité.....	p30
3.1.2 Améliorations des variables en ressources matérielles	p30
3.1.3 Limites des variables en ressources humaines / modalités de travail.....	p31

3.2	Observations	p31
3.2.1	Rapidité d'entrée dans la tâche	p32
3.2.2	Interactions et conflits	p32
3.2.3	Durée d'engagement des élèves	p34
3.2.4	Nombre de sollicitations de l'enseignant	p34
3.3	Discussion et conclusion	p34
3.3.1	Ressources matérielles et postures d'apprentissage	p35
3.3.1.1	<i>Influence de la disposition spatiale du matériel dans les postures des élèves</i>	p35
3.3.1.2	<i>Influence du type de matériel dans les postures des élèves</i>	p36
3.3.1.3	<i>Influence de la quantité de matériel dans les postures des élèves</i> ..	p36
3.3.2	Interactions sociales et postures d'apprentissages	p37
3.3.2.1	<i>La coopération, l'entre-aide et le vivre ensemble</i>	p37
3.3.2.2	<i>La reconnaissance</i>	p38
3.3.2.3	<i>L'autorégulation du groupe</i>	p39
3.3.3	La motivation : du jeu vers le projet	p39
3.3.4	Evolution des postures des élèves : du jeu libre vers le jeu structuré ?	p40
	Bibliographie	p43
	Annexes	p44

Introduction

Si les nouveaux programmes réaffirment l'importance de la place du jeu à l'école maternelle et le définissent comme une des quatre modalités spécifiques d'apprentissage, les enseignants disposent d'une grande marge de manœuvre dans leurs choix pédagogiques.

Le rapport « L'école maternelle » n° 2011-108 d'octobre 2011 de l'Inspection générale de l'éducation nationale met en avant une primarisation des références des enseignants de l'école maternelle. Le milieu de vie et d'apprentissage s'appauvrit ; les « coins-jeux » ne sont plus aussi fréquents, sont réduits en nombre, en matériel et parfois inexistantes. Les écrits sont envahissants dès la section des petits avec l'essor du travail sur fiche. Les enseignants distinguent voire opposent les temps d'apprentissages et les temps dits informels ou sociaux alors que ces moments procurent aussi des occasions d'apprendre autrement. Ces éléments seraient les conséquences mal évaluées de l'injonction « l'école maternelle est une vraie école ».

La pratique du jeu est donc encore questionnée dans les pratiques des enseignants. Il subsiste effectivement un statut ambivalent du jeu opposé à l'école : il ne serait pas possible de concilier travail et loisir, sérieux et futilité, évaluable et invisible.

Les difficultés apparaissent tout d'abord lorsque l'on tente une définition du jeu : jeu, jeu éducatif, jeu pédagogique, jeu libre, jeu structuré. La première partie de ce mémoire propose de nous éclairer sur le jeu, ses spécificités et son rôle dans les apprentissages à l'école maternelle.

Ensuite, alors que les programmes prônent le principe « d'apprendre à jouer », des questions demeurent pour moi essentiellement autour des jeux libres : est-ce qu'un élève peut développer les apprentissages attendus par l'école sans la présence physique de l'enseignant lors des jeux libres ? Est-ce que le jeu libre, organisé comme activité d'apprentissage peut avoir une influence sur les postures d'apprentissage des élèves ?

A la suite de ces observations et questionnements, j'ai donc choisi de travailler sur la problématique suivante : en quoi le passage par des jeux libres en petite section permet aux enfants de faire évoluer ou pas leurs postures d'apprentissage ? D'après différentes lectures, mes expériences personnelles et les échanges que j'ai pu avoir avec divers enseignants, je fais les hypothèses que le jeu libre, de par ses variations au niveau des ressources matérielles ou humaines, influence les postures d'élèves et que le jeu libre prépare l'élève à adopter une posture plus adéquate pour entrer dans le jeu structuré.

Pour essayer de répondre à ces interrogations, j'ai mené une expérimentation en jeu libre de construction (Légo® et cubes) auprès d'un groupe de huit élèves de Petite Section.

Les deuxième et troisième parties de ce mémoire apporteront des éléments d'analyse et de discussion.

Partie 1 - Le jeu : spécificités et rôle dans les apprentissages à la maternelle

Les chercheurs et les professionnels qui travaillent auprès des jeunes enfants s'accordent aujourd'hui sur le rôle essentiel du jeu dans leur développement affectif, cognitif, corporel et social.

Le jeu accompagne l'enfant au quotidien de sa plus jeune enfance à sa vie d'adulte : il touche, manipule, développe sa motricité et sa mobilité. C'est en jouant que l'enfant crée ses expériences, ajuste et stabilise sa relation aux autres et au monde qui l'entoure. Il expérimente des stratégies, des sensations, des émotions et construit sa pensée. Mais qu'est-ce que le jeu ? A-t-il sa place à l'école où la vocation première est d'apprendre et travailler ?

La première partie de ce mémoire se propose de nous éclairer sur ces questions. Elle nous aidera à mieux cerner le jeu, ses spécificités et sa relation avec la classe.

1.1 Jeux et situation de jeu : spécificités

1.1.1 Le jeu, une définition complexe

Le mot « jeu » vient du mot latin *jocus* signifiant « plaisanterie » ou « badinage », qui a aussi donné en français « jouet ». Il prend rapidement le sens de *ludus* signifiant « amusement », « divertissement » en latin. Si l'on parcourt différentes documentations, on s'aperçoit que ce qui est appelé « jeu » recouvre des objets et des pratiques très différentes.

1.1.1.1 Un terme polysémique, des points de vue variés

En cherchant à expliquer ce mot, il est possible de voir que de très nombreux chercheurs ont essayé d'examiner la pratique du jeu et d'en définir les contours. Les éléments suivants sont une synthèse de deux documents : Approche théorique du jeu de Maryse METRA, fév. 2006 et Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant – article tiré du CD Rom : « Jouer à l'école maternelle.... c'est apprendre » - Coll. Les outils de l'AGEEM.

Du point de vue de la psychologie. Pour **Jean Piaget**, biologiste psychologue, le jeu est un moyen de s'informer, d'étendre ses connaissances et savoir-faire et d'aborder le monde qui

nous entoure. Dans l'évolution du comportement, **Jean Piaget** et **Henri Wallon**, médecin psychologue, décrivent trois périodes et trois formes d'action selon l'âge de l'enfant :

1. la période sensori-motrice (0-2 ans) : l'enfant ne joue que lorsque l'objet est présent : il s'agit d'interactions entre lui et le monde qui l'entoure. L'enfant répète par pur plaisir des gestes appris et assimilés. : il lance, manipule...
2. la période représentative, ou pensée symbolique (2-6 ans) : l'objet est devenu «permanent», l'enfant n'a plus besoin de lui pour jouer car il peut être imaginé. L'enfant peut alors «faire semblant », se mettre en scène, imiter ; il joue en interaction avec les autres enfants.
3. la période sociale des opérations concrètes (7-11 ans) : elle se caractérise par les « jeux à règles », véritable institution sociale se transmettant de génération en génération.

Le jeu permet de passer de l'action à la pensée dans la mesure où il évolue de sa forme initiale d'exercice sensori-moteur à une seconde forme de jeu symbolique ou d'imagination.

Pour **Lev Vygotsky**, psychologue « le jeu crée la zone de développement proximal de l'enfant ; l'enfant se situe toujours au-delà de son âge moyen, comme s'il était au-dessus de lui-même. [...] C'est justement dans cette quête de la meilleure combinaison qu'apparaît la créativité en son essence ».

Du point de vue psychanalytique. Pour **Donald Winnicott**, médecin psychiatre psychanalyste, « la capacité à être seul est la condition de l'activité ludique ». Le jeu permet à l'enfant de construire son identité en permettant l'exploration du monde en liberté. Il ne peut se développer que dans un environnement spécifique et sécurisé pour l'enfant. L'enfant joue par plaisir, pour exprimer l'agressivité, pour maîtriser l'angoisse, pour accroître son expérience ou pour établir des contacts sociaux. **Philippe Gutton** pense également que l'enfant construit sa personnalité en jouant : « Il aura dans le jeu un instrument fondamental pour la construction de son identité ». Pour **Sigmund Freud** le jeu est opposé à la réalité ; il est soumis au principe du plaisir et apporte à l'enfant la sécurité. Il est indispensable à son équilibre et lui permet d'établir, de rétablir un équilibre dynamique.

Du point de vue de la sociologie et l'anthropologie. **Roger Callois** définit le jeu comme « une occupation isolée du reste de l'existence, et accomplie en général dans des limites précises de temps et de lieu. Dans son livre « Les jeux et les hommes », publié en 1967, il le qualifie d'« activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive ». Il montre le rôle et l'intérêt du jeu pour l'homme pour son intégration dans la société et sa socialisation.

Du côté des sciences de l'éducation et des pédagogues. Selon **Gilles Brougère**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université, on trouve dans le jeu l'idée de construction de soi, de découverte de l'autre et d'apprentissage : « agir, apprendre, s'éduquer sans le savoir par des exercices qui récréent ». Pour lui, le jeu est un terme polysémique qui ne permet pas de définir précisément ce qui relève du jeu ou pas. Il s'applique à une multitude d'activités et caractérise essentiellement la capacité à s'abstraire un instant de la réalité, à s'engager dans un espace de liberté. Il préfère proposer cinq critères tous présents pour mieux caractériser l'activité de jeu¹ :

- Le **second degré** : la fiction « réelle », faire semblant : activité fictive, séparée du monde réel.
- La présence d'une **décision** (l'adhésion, prendre des initiatives, faire des choix).
- La **règle** (indispensable pour la structuration du jeu, au préalable, en cours de jeu, négociables ou pas...).
- L'**incertitude** du dénouement (l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit).
- La **frivolité** ou l'absence de conséquence de l'activité.

Le jeu est vu comme un dispositif permettant de développer des apprentissages, comme un appui pédagogique et éducatif. Pour **Michelle Ayme**, ancienne directrice d'école, « tout est jeu et apprentissage en même temps ; jouer n'est pas aussi innocent que l'on pourrait le supposer »². Le jeu n'a pas de but immédiatement utile mais est indispensable pour que les enfants « se construisent ».

1.1.1.2 Une définition retenue par les documents de cadrage

Finalement, tous ces auteurs s'accordent sur le caractère fondamental du jeu pour l'enfant. Dans le document de cadrage général d'Eduscol et à partir de toutes ces visions, une proposition de définition a été faite, partant de l'action de l'enfant. « L'enfant joue :

- s'il choisit de **s'engager dans l'action**, de lui-même ou suite à un processus d'adhésion ;
- s'il **décide librement** de ses modalités d'action, **dans un cadre défini** (règles sociales ou/et règles de jeu) ;
- si ses actes s'inscrivent **dans une réalité qui est la sienne**, sans conséquence sérieuse dans le monde réel ;
- si ses actes n'ont d'autre but que **le plaisir** lié au jeu lui-même, dans ses aspects individuels et/ ou sociaux ;
- s'il retire de son action un plaisir immédiat ou qu'il agit dans la perspective d'un plaisir différé. »

¹ Gilles Brougère - Jouer / Apprendre – 2006

² Michelle Ayme – Article issu des Cahiers Pédagogiques – Le jeu en classe – n°448 – Décembre 2006

Pour mieux appréhender cette notion de jeu, les théoriciens ont essayé de procéder à des classifications, des essais de typologie pour organiser la connaissance, tirer des points de repère communs. Nous allons essayer de les analyser pour approcher de plus près cette question du « jeu ».

1.1.2 Types de jeux et classification

Les essais de classement et typologies sont nombreux et divers, tous différents selon l'approche retenue (psychologique, éducative...) ou le champ envisagé (crèche, école...).

Roger Caillois propose une typologie à vocation « universelle », qui tente de classer tous les jeux quels qu'ils soient. Il distingue quatre catégories selon que, dans les jeux considérés, prédomine le rôle de la compétition, du hasard, du simulacre ou du vertige :

- Les jeux faisant intervenir l'idée de compétition (Agôn),
- Les jeux fondés sur le hasard (Aléa),
- Les jeux de fiction, d'imitation, de faire-semblant (Le Mimicry),
- Et le jeu de perte de perception, de vertige, d'étourdissement physique (L'Ilinx).

Dans cette proposition, un même jeu peut appartenir à plusieurs catégories. Cette classification a eu beaucoup de succès et a été poursuivie par Michel Boutin (le livre des jeux de pions).

Jean Piaget propose, lui, un classement en lien avec les trois stades de développement de l'enfant :

- jeux d'exercice / sensori-moteurs (intervention du corps et des cinq sens),
- jeux symboliques (faire semblant),
- jeux de règles (« activité ludique de l'être socialisé »).

D'après **H. Wallon**, les jeux peuvent être classés en jeux purement fonctionnels, jeux de fiction, jeux d'acquisition ou jeux de fabrication.

Denise Garon, psychopédagogue a présenté une classification en 1982 selon le système ESAR qui s'appuie sur ce classement Piagétien :

- E pour les jeux d'exercice (exercices sensoriels et moteurs simples, sans but apparent, plaisir immédiat)
- S pour jeux symboliques (représentation d'un objet par un autre, faire semblant, imitation, jouer à des rôles sociaux)
- A pour jeux d'assemblages (combinaison, construire, agencer...)
- R pour jeux de règles simples et complexes (raisonnements, combinaisons logiques, stratégies...)

Même si cette approche est remise en question par les neurosciences, ce classement reste intéressant pour les pédagogues, permettant une approche des jeux selon une compétence visée.

Nous pouvons voir que la multitude et la variété infinies des jeux montrent qu'il est extrêmement difficile de choisir un principe de classement qui permette de les répartir tous dans un petit nombre de catégories. Ce mémoire portant sur la place du jeu à l'école, nous retiendrons cependant la typologie actuelle proposée dans les documents de cadrage Eduscol et relevant du champ éducatif en milieu scolaire :

- Les jeux d'exploration : dans des situations de découverte, jeux d'exercice...
- Les jeux symboliques : imitation, rôles, mise en scène
- Les jeux de construction
- Les jeux à règles : compétition, coopération, adresse, hasard, stratégies, mémoire, observation

Pour conclure cette partie, si le jeu a toujours été présent dans notre société, sa place et le regard porté n'ont cessé d'évoluer. Jacques Henriot écrivait : « Le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir. »(1989 -Sous couleur de jouer, La métaphore ludique, Paris, José Corti). Nous allons nous attacher dans la prochaine partie à regarder les enjeux du jeu à l'école et en classe.

1.2 L'école maternelle et le jeu : situation paradoxale ?

1.2.1 Jouer et apprendre, un paradoxe ?

Comme l'évoque Roger Caillois dans « Les jeux et les hommes », l'idée même de jeu implique délasserment, divertissement, « évoque une activité sans contrainte mais aussi sans conséquence pour la vie réelle ». Evelyne Vauthier, Inspectrice de l'Education Nationale à Paris, rappelle dans son article « Un mode d'apprentissage efficace » issu du dossier pédagogique n°448 que de façon historique, le jeu a toujours été vu comme ne produisant rien, s'opposant au sérieux de l'étude ; il a donc été longtemps banni de l'école et est encore trop souvent considéré comme incompatible avec l'apprentissage.

Les auteurs qui se sont intéressés à cette question ont des points de vue contrastés.

Par exemple, **Célestin B. Freinet**, pédagogue, distinguait le « jeu-travail » - jeu dit éducatif, stratégie pédagogique élaborée par l'adulte - et le « travail-jeu » sur lequel repose sa

pédagogie : un travail qui apporte autant de satisfaction que le jeu, vu plutôt comme « jeu de détente compensatrice ». Pour lui, « baser une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations. ». Pour **Jean Château**, psychologue et professeur des universités, le jeu en classe reste cadré et lié à la notion de sérieux et de rentabilité. Le travail scolaire doit se situer à mi-chemin entre le jeu et le travail.

En revanche, **Jérôme Bruner**, psychologue américain, pensait que le jeu à l'école permettait de stimuler l'élève dans ses apprentissages, d'utiliser la participation active et les laisser explorer, découvrir par eux-mêmes.

Gilles Brougère, quant à lui, dans son ouvrage « Jouer/Apprendre » n'arrive pas à choisir entre « jouer et apprendre » ou « jouer ou apprendre ».

Il y a là pour tous ces auteurs une **contradiction** entre le jeu plaisir opposé au travail, à l'effort, à l'apprentissage : « Cette frivolité est sans doute ce qui apparaît le plus contradictoire avec le sérieux de l'acte éducatif. Mais le paradoxe est bien là : supprimer la frivolité, c'est prendre le risque de faire également disparaître le jeu. Le sérieux tue le jeu, mais la frivolité est ce qui permet au jeu de rejoindre dans ses effets une action éducative sérieuse, parce ce que l'absence de conséquence offre à l'enfant un espace spécifique d'expérience » (1995 - Gilles Brougère – Jeu et éducation).

Rappelons toutefois que les nouveaux programmes d'enseignement de l'école maternelle mettent le « jeu » à l'honneur et le présentent comme une des modalités spécifiques d'apprentissage.

En essayant de prendre de la distance quant à cette contradiction, nous allons plutôt essayer pour la suite de nous attacher à la vraie question de fond qui nous interroge dans ce mémoire et qui n'est pas forcément de savoir si le jeu a sa place en classe mais plutôt comment il peut prendre une place efficace.

1.2.2 Le jeu, vecteur d'apprentissages à l'école maternelle vers une culture commune fondée sur des connaissances et compétences

Comme le souligne Evelyne Vauthier, par le jeu, l'élève acquiert des méthodes de travail, le sens de l'ordre, de l'enchaînement logique, du raisonnement, du travail en groupe. Le jeu permet à l'enfant de « devenir élève ».

En maternelle, l'objectif de la scolarisation d'un enfant est de poser les premières bases d'apprentissage et de vivre ensemble, en cohérence avec le socle de connaissances, de compétences et de culture qui constituera ensuite la référence centrale pour la période de scolarité obligatoire.

Nous allons voir en quoi le jeu peut être un vecteur pour ces apprentissages à l'école.

1.2.2.1 La formation de la personne et du citoyen

Le jeu va permettre à l'enfant d'acquérir les bases de la vie en société.

Source de joie, de création et de réussites, le jeu va permettre à l'enfant d'exprimer ses sentiments et ses émotions, de développer sa réflexion et son discernement tout en respectant les règles et les autres : attendre son tour, trouver sa place au sein du groupe, respecter une consigne. Jouer c'est entrer dans un monde, avec ses limites et ses règles.

Les jeux à règles (compétition, coopération) vont l'amener à se confronter aux autres et à résoudre les conflits sans agressivité, à gérer ses frustrations, en communiquant et échangeant un point de vue, en argumentant, en faisant preuve de diplomatie, en négociant, en recherchant un consensus. Il découvre à travers sa fonction de partenaire, qu'il a un rôle à jouer, une forme de responsabilité au sein de son équipe pour la faire gagner et être ainsi reconnu par les autres dans la classe. L'enfant s'engage et développe son sens des responsabilités.

Le jeu est ainsi une première introduction aux formes sociales de la vie de l'enfant.

1.2.2.2 Des langages pour penser et communiquer

Le jeu va permettre également à l'enfant de développer son langage par les nombreuses situations de communication qu'il entraîne.

Les jeux d'exploration ou les jeux symboliques vont placer l'enfant dans des situations de découverte et d'interaction avec les autres. L'enfant parle, communique, s'exprime, échange pour rappeler ce qui a été fait, pour envisager ce que l'on va faire ensemble, comment, pourquoi. Les jeux à règles conduisent l'enfant à s'exprimer, à s'expliquer de façon claire et organisée, avec un vocabulaire adéquat pour être compris par l'autre. Toute situation de jeu va être l'occasion de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Le jeu permet ainsi à l'enfant de développer et perfectionner son langage pour penser et communiquer.

1.2.2.3 Des méthodes et outils pour apprendre

Par le jeu, l'enfant va apprendre à apprendre, seul ou collectivement, en acquérant des méthodes, des outils, des attitudes.

Le jeu permet de développer l'esprit d'initiative, et de logique. Il aide l'enfant à s'organiser : comprendre une règle, planifier, se concentrer, mémoriser, rechercher une information et la traiter, développer des stratégies, raisonner, prendre des décisions.

Le jeu va permettre également à l'enfant d'expérimenter sans crainte de l'erreur. Il permet l'implication de tous les élèves même les plus en difficulté devant la « gratuité » des actions. Il contribue ainsi à développer la confiance en soi.

La part de hasard dans le jeu change également le rapport au savoir et introduit entre les élèves d'une même classe des relations plus saines, limite les stigmatisations des plus fragiles.

Enfin, jouer est vécu comme un moment de plaisir et, prendre plaisir est un vecteur essentiel pour ancrer des apprentissages. Le jeu, par sa forme ludique et attrayante permet la motivation, le plaisir de jouer.

1.2.2.4 La découverte du monde

Le jeu va également contribuer à poser les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique nécessaire pour comprendre le monde qui nous entoure.

Les jeux symboliques, par l'imitation, les rôles, la mise en scène vont permettre à l'enfant de développer imagination, créativité. Les jeux d'exploration et de construction l'aideront à apprendre à observer, manipuler, à expérimenter. L'élève invente, conçoit, crée selon son sens de l'esthétique, ses habiletés manuelles, son sens pratique. Il découvre l'espace, les objets, la matière.

1.2.2.5 Intérêts et limites du jeu comme vecteur d'apprentissage

Le jeu permet à l'enfant de poser les premières bases d'apprentissage et de vivre ensemble et de se construire en tant qu'élève. C'est donc un outil intéressant pour l'enseignant à plusieurs titres :

- En proposant une grande variété de situations motivantes et familières
- Pour répéter une action sans être trop rébarbatif et démotiver les élèves
- Pour modifier un climat de classe en relançant l'intérêt des élèves
- Pour obtenir une attention de l'ensemble des élèves, y compris les plus fragiles
- Pour impliquer tous les élèves

Par le jeu, l'enseignant peut également s'adapter à la diversité de ses élèves :

- En utilisant un même jeu mais en faisant varier règles et exigences
- En remédiant à des difficultés rencontrées par une approche différente
- En prenant du recul pour observer ses élèves, repérer les difficultés, y pallier et concevoir des progressions adaptées

Cependant, l'efficacité et la pertinence de ses pratiques dépendra d'un travail d'anticipation et de préparation de l'enseignant et de choix :

- choix des activités et du matériel, progression, et place dans la séquence
- objectifs visés et explicités
- temps consacré au jeu
- bilan et analyse des méthodes, stratégies conduites, résultats obtenus avec les élèves
- gestion des émotions des élèves : excitation, effervescence, compétition

S'il est accompagné d'un travail rigoureux de l'enseignant, le jeu a donc bien toute sa place à l'école maternelle en aidant l'élève à développer des compétences exercées différemment et à d'autres moments.

1.2.3 Le jeu dans les programmes de l'école maternelle

1.2.3.1 Apprendre en jouant

Les nouveaux programmes réaffirment l'importance de la place du jeu à l'école maternelle. Le jeu devient « une des spécificités de l'école maternelle ». Il est défini comme une des quatre modalités spécifiques d'apprentissage qui doivent être mises en œuvre par l'enseignant : « apprendre en jouant ». Il revêt une place importante car « L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu ».

Par le jeu, l'enfant est acteur et à l'initiative : « le jeu favorise la richesse des expériences [...] et alimente tous les domaines d'apprentissage ». Les instructions officielles insistent sur l'intérêt et le rôle du jeu dans les apprentissages que l'on retrouve autour de quatre dimensions dans le document de cadrage d'Eduscol :

- Une dimension culturelle : à leur entrée à l'école maternelle, les enfants sont déjà très différents selon les expériences vécues au sein de sa famille et des lieux d'accueil fréquentés. « Une pratique appropriée du jeu à l'école favorise une réduction des écarts et l'égalité des chances ».
- Une dimension sensée : le jeu permet d'agir et d'éprouver son environnement, de développer ses expériences qui ont toujours un sens pour l'enfant (se faire plaisir, gagner, créer...). Selon les programmes : « Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. ».
- Une dimension sociale : « Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. ». Le jeu est une première expérience sociale.

- Une dimension affective : « Par le plaisir suscité, le jeu associe « la richesse des expériences vécues » à des émotions positives. Cet ancrage favorise la mémorisation et son réinvestissement au service de nouvelles expériences de jeu ou d'apprentissage. ».

Le jeu apparaît clairement comme une condition et un moyen pour permettre aux élèves d'apprendre et de réussir.

1.2.3.2 *Du jeu libre au jeu structuré et place de l'enseignant*

Selon le document de cadrage Eduscol, « **dans un jeu libre, l'enfant choisit** quand et comment il joue ». Il décide librement de ce qu'il fera au cours du jeu. Les apprentissages se construisent de façon informelle, au rythme de l'enfant et « lui ouvriront l'accès aux apprentissages explicites ». Toutefois, l'enfant n'est pas « complètement » libre puisqu'il agit dans un cadre prévu par l'enseignant.

Dans le jeu structuré, « l'enseignant initie le jeu en vue de faire acquérir explicitement des apprentissages spécifiques à l'enfant. ». **L'enfant adhère**, de lui-même ou suite au processus de dévolution conduit par l'enseignant. Il respecte les règles et la consigne donnée par l'enseignant. Les apprentissages sont rendus explicites « par des phases réflexives qui mobilisent le langage au service de la prise de conscience ».

Pour chacun de ces types de jeu, des niveaux sont distingués selon une progressivité dans l'implication de l'enseignant durant la phase de jeu. Voici un tableau récapitulatif :

Implication croissante de l'enseignant dans la phase de jeu

Jeu libre		Jeu structuré	
Niveau 1 L1	Niveau 2 L2	Niveau 1 S1	Niveau 2 S2
L'enseignant n'intervient pas. Il observe, évalue	L'enseignant accompagne : interventions ponctuelles amenant du langage, des gestes, de l'imitation tout en respectant les initiatives et choix de l'enfant	L'enseignant initie le jeu : « Il donne une consigne, montre, guide ou explique un nouveau jeu. Il peut y participer. »	L'enseignant guide. « le jeu est intégré dans une séquence d'enseignement ».
Apprentissages non formalisés			Apprentissages explicites

Ces quatre formes de jeu fonctionnent « selon une logique spiralaire » permettant à l'enfant de passer de l'exploration (L1 et L2), à la structuration (d'abord sans formalisation – S1 – puis avec formalisation au-delà de 5 ans – S2) puis de nouveau au jeu libre pour réinvestissement de ses nouvelles connaissances ou pour une nouvelle exploration. Les instructions officielles **préconisent le jeu libre** (et le jeu structuré niveau 1) **pour le plus jeune enfant**, lui permettant des apprentissages informels tout au long de ses différentes expériences selon son rythme, ses

besoins, ses capacités. A partir de cinq ans, « le jeu structuré peut alors mobiliser ses savoirs pour amener l'enfant à dépasser la simple exploration et s'engager sur la voie d'apprentissages explicites ». **Aussi, nous focaliserons la suite de notre mémoire sur le jeu libre.**

Par ailleurs, au-delà de l'implication de l'enseignant durant la phase de jeu, il est possible également de qualifier sa place pour l'ensemble de l'activité. Dans les jeux libres, l'enseignant intervient de façon **indirecte AVANT et APRES** la phase d'activité : place du jeu dans la progression, définition des compétences et objectifs, cadre temporel, aménagements et espace, choix du matériel à disposition, choix des modalités de travail, règles de sécurité, différenciation et anticipation des difficultés, et actions d'accompagnement en L2. Alors que pour le jeu structuré, l'enseignant intervient indirectement mais aussi directement et il est présent à toutes les phases, AVANT, **PENDANT** et APRES. Son influence peut alors aussi venir de ses postures et gestes professionnels.

C'est cette « non présence » de l'enseignant pendant la phase d'activité qui interroge encore souvent les enseignants dans leurs pratiques et les font douter de l'intérêt du jeu libre pour les apprentissages à l'école. Tout comme questionne la posture du lâcher prise définie par Dominique Bucheton, professeur à l'Université de Montpellier et directrice du LIRDEF³ qui assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et les place en auto-gestion.

Par ailleurs, les programmes font une distinction entre jeu libre et jeu structuré qui ne semblent pas occuper le même rôle : « L'enseignant [...] les observe dans leur **jeu libre** afin de mieux les connaître. Il propose aussi des **jeux structurés** visant explicitement des apprentissages spécifiques. ». Des jeux libres pour observer, des jeux structurés pour apprendre ?

Cela pose la question : est-ce qu'un élève peut développer les apprentissages attendus par l'école sans la présence physique de l'enseignant lors des jeux libres ? Mais avant d'essayer d'y répondre, regardons de plus près du côté des élèves.

1.2.4 Les postures d'apprentissage des élèves

Dominique Bucheton et Yves Soulé, professeur de lettres à l'ESPE de Montpellier définissent six postures d'apprentissage des élèves⁴, traduisant l'engagement des élèves dans la tâche. Toutes présentent un aspect positif et contre-productif. Le tableau ci-dessous en propose une synthèse.

³ LIRDEF : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation

⁴ Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Education et didactique, vol 3- n°3 – Octobre 2009. Autre source : vidéo : les postures élèves – Dominique Bucheton, - <http://neo.ens-lyon.fr>

Posture	Caractéristiques	Aspect positif	Aspect contre-productif
Scolaire	« L'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître ».	Appropriation des normes, des codes de la discipline	Elève « formaté », empêché de penser par lui-même (répéter, recopier)
Première	L'élève est « dans le faire » immédiat. Il se « lance dans la tâche » sans prendre le temps de réfléchir ou de comprendre de quoi il en retourne. Il veut faire tous les exercices.	Nécessaire pour se mettre en action, s'engager dans la tâche Implication forte	Absence de lien entre les tâches. Pas de relecture, de retour
Ludique-creative	L'élève détourne ou transforme naturellement le matériel ou la tâche, l'exécute à son gré, fait autre chose, crée de façon hors norme.	Mise à distance des normes qui favorise l'inventivité, la créativité	Refus d'entrer dans les codes de l'école
Dogmatique	L'élève a des opinions bien arrêtées qu'il considère comme vérité absolue. Il « manifeste une « non-curiosité » affirmée, il « sait déjà » ».		
Refus	L'élève signifie son désaccord : « refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer ».	Nécessaire pour exprimer un problème	Fuite, peur de l'engagement
Réflexive OU seconde	L'élève prend de la distance. Il est dans « le faire » et prend du recul pour réfléchir sur « ce faire ». Il fait la tâche, en comprend les finalités, sait comment il a fait, les obstacles qu'il a rencontrés et le verbalise. Il a conscience de sa propre activité de pensée.	Passage à l'abstraction Intégration de la pensée de l'autre Prise de distance et pensée sur ses tâches	Impossibilité d'entrer dans l'agir

Les élèves « circulent » dans plusieurs de ces postures. Selon Dominique Bucheton, les élèves en difficulté évoluent entre deux ou trois postures (souvent la posture scolaire, la posture première voire la posture de refus) alors que les plus en réussite « disposent d'une gamme plus variées de postures et savent en changer devant la difficulté ». La posture attendue par le milieu scolaire est la posture réflexive.

Dans ses recherches, Dominique Bucheton travaille sur l'hypothèse que les postures enseignantes et les postures des élèves sont inter-reliées ; elle parle de « jeu croisé ». Les postures d'accompagnement engendreraient plutôt des postures réflexives chez les élèves alors que les postures de contrôle génèreraient plus des postures scolaires ou premières.

Elle s'interroge sur la responsabilité des enseignants sur ce manque de diversification des postures d'élèves, ou sur la manière dont ces postures se construisent.

En lien avec le thème de ce mémoire, nous pouvons nous poser ici une nouvelle question : **est-ce que le jeu libre, organisé comme activité d'apprentissage peut avoir une influence sur les postures d'apprentissage des élèves ?**

En conclusion de cette première partie, nous venons de voir que le jeu occupe un rôle essentiel dans le développement cognitif, affectif et social de l'enfant. Il lui permet de comprendre le monde qui l'entoure, de mieux saisir les rapports entre les différents éléments de son environnement et contribue à une première socialisation.

Le jeu représente pour l'enfant à la fois une source de plaisir et de motivation, mais également un espace pour exercer ses compétences de façon active. Selon l'efficacité et la pertinence des pratiques mises en œuvre par l'enseignant (activités préparées, adaptées aux élèves, qui trouvent leur place dans les progressions, qui sont animées et évaluées avec les élèves), nous pouvons constater que le jeu permet bien à l'enfant de poser les premières bases d'apprentissage et de vivre ensemble, de se construire en tant qu'élève. Par son aspect ludique et la coupure qu'il offre par rapport aux activités habituelles de classe, il motive, mobilise, implique l'élève dans ses apprentissages. Il a toute sa place à l'école maternelle et comme le rappellent les instructions officielles, il est une des quatre modalités spécifiques d'apprentissage qui doivent être mises en œuvre par l'enseignant : « apprendre en jouant ».

Cependant, comme nous avons pu l'évoquer, des questions demeurent et la seconde partie de ce mémoire va tenter de nous éclairer sur ces interrogations.

Partie 2 - Analyse à priori de la situation

Comme nous venons de le voir dans la première partie de ce mémoire, Cependant, comme nous avons pu l'évoquer, des questions demeurent. Cette partie va tenter de nous éclairer sur ces interrogations.

2.1 Problématique de recherche, hypothèse

Tout d'abord, dans la première partie de ce mémoire, nous avons pu voir en quoi le jeu est essentiel pour l'enfant et son développement, les relations jeu / apprentissage, la place incontestée du jeu à l'école maternelle comme support pour les apprentissages (« apprendre en jouant »). Les instructions officielles préconisent le jeu libre pour le plus jeune enfant, lui permettant des apprentissages informels tout au long de ses différentes expériences selon son rythme, ses besoins, ses capacités. Etant enseignante dans une classe de toute petite section (TPS) / petite section (PS) / moyenne section (MS), nous nous intéresserons pour notre travail de recherche à **la question du jeu libre**.

Selon le document de cadrage Eduscol, les jeux libres peuvent mobiliser des jouets éducatifs tels que des objets roulants, poupées, personnages, décors, éléments de construction, etc. Etant responsable de conduire auprès des élèves les apprentissages dans le cadre des sous-domaines « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière / Se repérer dans le temps et l'espace », j'ai choisi de mener ma recherche à partir des jeux de construction.

Par ailleurs, suite au travail de synthèse des connaissances réalisées en première partie du mémoire, des questions demeurent auxquelles je n'ai pas trouvé de réponses : est-ce qu'un élève peut développer les apprentissages attendus par l'école sans la présence physique de l'enseignant lors des jeux libres ? Lesquels ? Est-ce que le jeu libre, organisé comme activité d'apprentissage peut avoir une influence sur l'évolution des postures d'apprentissage des élèves ?

Par conséquent, je me pose la question suivante, problématique de ma recherche : **en quoi le passage par des jeux libres en petite section permet aux enfants de faire évoluer ou pas leurs postures d'apprentissage ?**

Selon le document de cadrage Eduscol « Ressources maternelle - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans - Un aménagement de l'espace bien pensé », « les travaux d'Alain Legendre,

d'Anne-Marie Fontaine et de Josette Serres, chargés de recherche au CNRS, amènent à concevoir « l'espace de petite enfance », comme un environnement écologique dans lequel se jouent des interactions complexes entre trois composantes : les enfants, les adultes, les ressources matérielles. Cette approche systémique permet de constater que toute modification d'une composante entraîne des changements au niveau des deux autres ».

Je fais donc l'hypothèse première que le jeu libre, de par ses variations au niveau des ressources matérielles ou humaines, influence les postures d'élèves. **Je fais l'hypothèse seconde** que le jeu libre prépare l'élève à adopter une posture plus adéquate pour entrer dans le jeu structuré.

Aussi nous nous attacherons à regarder le « jeu croisé » entre les choix indirects de l'enseignant et les effets sur les postures des élèves.

2.2 La recherche : présentation et méthodologie

Afin de tester mes hypothèses sur l'impact du jeu libre sur les postures d'élèves, j'ai mené une expérimentation en classe. Cette partie présente sa description.

2.2.1 Description du contexte d'enseignement et du terrain d'étude

2.2.1.1 La commune, l'école et le contexte

L'expérimentation a été conduite dans l'école publique St Exupéry de Boulieu-lès-Annonay en Ardèche. Cette école compte 133 élèves répartis en cinq classes : une classe TPS/PS/MS, une classe de moyenne section / grande section (GS), une classe de CP / CE1, une classe de CE1 / CE2, une classe de CM1/CM2. L'équipe est composée de sept enseignantes et deux ATSEM en soutien aux classes de maternelle.

Pour mieux connaître les profils des élèves, nous allons donner ici des informations sur l'environnement social de cette commune. Selon les dernières données INSEE -RP2013, Boulieu-lès-Annonay compte 2156 habitants en 2013, population qui ne cesse d'augmenter depuis une soixantaine d'années. Il s'agit donc d'un village rural en développement ; sa proximité de la ville d'Annonay lui a donné une vocation résidentielle.

Sa population de 15 ans ou plus est composée à hauteur de 32,9% de personnes retraités, 15,6% d'ouvriers, 14,6% d'employés, 12,7% de personnes sans activités professionnelles, 11,7% de professions intermédiaires, 6,3% de cadres et 5,5% d'artisans / commerçants et 0,7%

d'agriculteurs. On compte 72,6% d'actifs dont 6% de chômeurs. Près de 40% des foyers fiscaux n'étaient pas imposables en 2013.

Selon les indicateurs retenus par l'Education Nationale et les chiffres de l'INSEE, les enfants accueillis dans cette école sont issus à 48% de catégories socio-professionnelles dites « moyenne », à 42% de catégories socio-professionnelles dites « défavorisées » et à 9,5% de catégories socio-professionnelles dites « favorisées »⁵. On retrouve des élèves en difficultés et accompagnés par le RASED⁶ dans tous les cycles (11 élèves).

Un des axes du projet d'école porte sur comment apporter une réponse à la difficulté scolaire et / ou réponse aux besoins particuliers – la personnalisation des parcours. Interroger la place du jeu libre en maternelle comme support d'apprentissage peut alimenter les réflexions de l'équipe pédagogique en la matière.

2.2.1.2 Le contexte de classe

La séquence a été mise en place dans la classe de TPS / PS / MS lors de la période 4. La classe est composée de 27 élèves répartis sur les trois niveaux : trois élèves en TPS, 13 élèves en PS, 11 élèves en MS. J'interviens en stage en responsabilité à mi-temps auprès de cette classe depuis le début de l'année scolaire. La classe est aménagée pour accueillir de jeunes enfants avec différents coins jeux : poupée-cuisine, construction, ferme, sciences, graphisme, écoute, repos-bibliothèque, regroupement. Elle dispose d'une très grande quantité de matériel varié. La classe est organisée pour favoriser l'autonomie des élèves et leur implication. Le travail est organisé sous forme d'ateliers, en demi-classe ou en grand groupe lors des temps de regroupement. L'accueil des élèves commence à 8h30 et se termine à 12h. Un temps de jeu libre assez est mis en place de 8h20 à 9h, pour favoriser la relation duelle avec les enfants et l'échange avec les parents.

2.2.2 Caractéristiques de l'expérimentation

2.2.2.1 Procédure retenue

J'ai proposé de mener cette expérimentation dans le cadre d'une séquence d'enseignement portant sur le thème « exploiter librement les jeux de constructions ». Selon les programmes, « les montages et démontages dans le cadre de jeux de construction [...] contribuent à une première découverte du monde technique ». La manipulation d'objets divers permet de développer des habiletés, de « relier une action à un effet », de se fixer des objectifs et

⁵ La commune est composée à 32,5% de foyers de catégorie socio-professionnelle dite « moyenne » (agriculteurs, artisans/commerçants, employés), de 28,3% de catégorie « défavorisée » (ouvriers et personnes sans activité), et de 6,3% de catégorie dite « favorisée » (cadres...) - (nous n'avons pas d'indications pour les 32,9% de personnes retraités).

⁶ RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

d'apprendre pour cela à « intégrer progressivement la chronologie des tâches requises et à ordonner une suite d'actions ».

J'ai mis en place au début un pré-test ou évaluation diagnostique qui m'a permis de définir les postures initiales prédominantes chez les élèves et de choisir mon échantillon.

En fin de séquence, j'ai réalisé une évaluation finale ou post-test, dans les conditions identiques au pré-test, pour mesurer dans quelle mesure les élèves avaient évolué ou pas dans leurs postures.

2.2.2.2 Le matériel

J'ai choisi de travailler à partir de jeux de construction. Dans le cadre du document « Ressources maternelle – Jouer et apprendre – Les jeux de construction » d'Eduscol, les jeux de construction consistent à « organiser, réunir ou assembler différents éléments afin de réaliser un nouvel ensemble à plat ou en volume. Les différents éléments peuvent être juxtaposés, empilés, emboîtés... mais aussi assemblés par des dispositifs de liaison fixes ou autorisant des mouvements d'une pièce par rapport à une autre. ».

Les jeux de construction s'inscrivent naturellement dans le prolongement des jeux d'exploration et permettent progressivement à l'enfant « d'affiner ses compétences sensorielles et motrices ». Vers 2 et 3 ans, l'enfant sera dans l'imitation de l'autre. Vers 3 ans, l'enfant commence à se projeter dans un projet de construction supposant non seulement des habiletés sensori-motrices, mais aussi les capacités à mémoriser, construire, organiser l'espace et le temps, planifier. « L'implication du langage est présente dans les nombreuses interactions sociales développées dans l'action, et soutient aussi efficacement les processus de réflexion. ». C'est donc pour cela que j'ai choisi de mener l'expérimentation auprès d'un groupe d'élèves en petite section (sur les trois niveaux qui composent ma classe).

Comme je l'ai indiqué, la classe dispose d'un matériel très varié. J'ai choisi de travailler avec du matériel de construction sans éléments de liaison en commençant par travailler les techniques pour imbriquer avec les Légo® et ensuite pour empiler, superposer, organiser avec les cubes en bois. L'évolution du matériel fait partie des variables que j'explique dans la suite de ce mémoire.

2.2.2.3 Les participants – l'échantillon

J'ai mené cette expérimentation auprès d'un **échantillon** de huit élèves de petite section, âgés de 3 ans et demi à 4 ans.

J'ai établi l'échantillon suite à l'évaluation diagnostique en tenant compte des critères suivants :

- Diversité des postures d'apprentissage dominantes chez les élèves et engagement dans l'activité
- Mixité fille / garçon proportionnelle à la mixité de la classe (25% de filles)

- Besoins des élèves : moteurs (bouger, exercer son corps), psychologiques (sécurité affective, entrer en relation avec les autres, jouer seul ou avec les autres), d'apprendre (parler, découvrir, raisonner, créer, imaginer)
- Nombre d'élèves adéquat pour observer et avoir des résultats fiables mais aussi pour le bon déroulé de l'atelier dans un espace défini et pour fonctionner par paires.

Le tableau ci-dessous présente la synthèse des observations réalisées pendant l'évaluation diagnostique qui a permis d'effectuer le choix de l'échantillon.

Elève	Sexe	Age	Besoins des élèves	Posture dominante
T.	Masculin	3 ans 4 mois	Psychologiques	Posture scolaire (voir refus)
A.	Féminin	3 ans 5 mois	Psychologiques	Posture première
E.	Masculin		Apprendre	Posture scolaire
N.	Masculin	3 ans 8 mois	Apprendre	Posture scolaire
M1	Masculin	4 ans 1 mois	Psychologiques	Posture ludique créative (voir refus)
M2	Masculin	4 ans	Moteurs	Posture première (voir ludique)
S	Féminin	4 ans 1 mois	Moteurs	Posture de refus
V	Masculin	3 ans 5 mois	Moteurs	Posture ludique-créative (voir première)

2.2.2.4 Le cadre spatial et temporel

J'ai choisi de mener les séances d'expérimentation lors du temps d'accueil. Ce temps est effectivement long, dédié aux jeux libres, comme une transition pour que les enfants prennent le temps de « devenir élève ». Les temps prévu pour chaque séance était de 25 min sur lesquelles 20 min étaient consacrées à la manipulation.

Tous les coins jeux de la classe sont à ce moment occupés par les autres enfants qui sont libres de circuler au sein de tous les espaces. Pour avoir un espace suffisant, limiter l'intrusion d'autres élèves pour conserver l'échantillon tel que prévu, j'ai utilisé le coin regroupement pour la conduite des séances. Effectivement, des bancs délimitent cet espace et font comme « une barrière » tout autour de l'atelier.

2.2.2.5 Description de la séquence d'enseignement

Les objectifs de la séquence sont de permettre à l'élève de :

- Explorer les multiples possibilités d'un jeu de construction : permettre à chaque enfant de développer une expérience personnelle : utiliser, fabriquer, manipuler des objets (créativité)
- Faire l'expérience de l'espace (acquisition de repères spatiaux)

Elle contribue aussi à développer la motricité fine (habileté), à appréhender les volumes et les grandeurs. Elle s'inscrit logiquement dans les progressions que j'ai mises en place en début d'année. En voici une description :

Domaine : Explorer le monde

Sous domaine : Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière / Se repérer dans le temps et l'espace

Compétence visée : être capable de réaliser des constructions

Matériel : Légo®, cubes en bois, plusieurs bacs de rangement

Tâche de l'élève et critères de réussite :

- imbriquer les Légo®
- empiler, superposer, organiser les cubes en bois

Différenciation et anticipation des difficultés : étant sur du jeu libre, je n'ai pas prévu de différenciation. Quant aux difficultés, un des élèves porte un cache-œil ; j'avais prévu de lui proposer un espace spécifique si besoin.

2.2.2.6 Déroulé de la séquence d'enseignement

La séquence est constituée de sept séances réalisées en quatrième période de l'année scolaire (mars / avril). Elle est présentée dans le tableau ci-après :

1	Découverte et manipulation du matériel de référence	Séance 1 : Découverte du jeu de construction et évaluation diagnostique
👤	Groupe de 6 élèves	<p>Un groupe d'élèves est placé dans le coin regroupement qui servira d'espace pour cet atelier.</p> <p>Préliminaires (2 min) : rituel de regroupement : l'enseignant informe les élèves du temps de jeu libre et fait rapidement rappeler les règles (ce qu'on a le droit de faire). Le vocabulaire est mis sur le jeu de construction. Aucune consigne n'est donnée. Simplement « vous pouvez jouer, faire ce que vous voulez avec les Légo® ».</p> <p>Jeu libre (20 min) : les enfants jouent librement dans l'espace aménagé, sans l'enseignant. L'enseignant démarre la caméra et s'éloigne. Il observe et évalue les postures des élèves.</p> <p>Clôture (3 min) : signal de rituel des maracas pour indiquer la fin du jeu et le passage au rangement. L'enseignant donne l'exemple.</p>
🕒	25 min	
📌	objectif enseignant : évaluation diagnostique des postures des élèves	
🔧	Légo® : plaques, briques et pièces figuratives	
2	Action directe	Séances 2 à 6 : Manipulation libre du jeu de construction
👤	Groupe de 7 élèves	<p>Les élèves sont appelés et l'enseignant leur propose de venir jouer aux Légo® / cubes. L'élève est libre de participer.</p> <p>Préliminaires (2 min) : rituel de regroupement : comme précédemment, l'enseignant informe du temps de jeu libre et explique que les élèves vont pouvoir jouer à ce jeu pendant plusieurs séances. Les règles sont rappelées, aucune consigne n'est donnée.</p> <p>Jeu libre (20 min) : les enfants jouent librement dans l'espace aménagé, sans l'enseignant. L'enseignant démarre la caméra et s'éloigne. Il observe</p>
🕒	25 min	
📌	objectif enseignant : observation	
🔧	Légo® et cubes (cf. partie variables)	

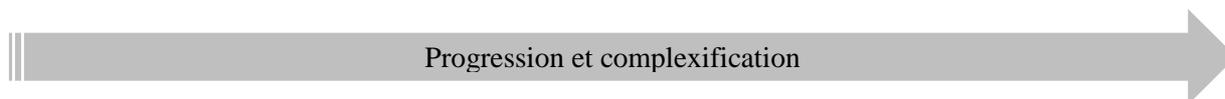
	et évalue. Clôture (3 min) : signal de rituel des maracas pour indiquer la fin du jeu et le passage au rangement. L'enseignant donne l'exemple.
Séance 7 : Evaluation	
👤 Groupe de 7 élèves	Cette séance est mise en œuvre dans la même configuration que la séance 1. Le déroulé est le même. L'enseignant réalise l'évaluation finale.
🕒 25 min	
🎯 objectif enseignant : évaluation finale	
🧱 Légo® : plaques, briques et pièces figuratives	

2.2.3 Variables et indicateurs

Afin de tester les hypothèses selon lesquelles l'intervention indirecte de l'enseignant a une influence sur l'évolution des postures des élèves, j'ai choisi d'intervenir sur :

- les ressources matérielles : aménagement et disposition dans l'espace, matériel...
- les ressources humaines : taille du groupe, variation des partenaires

J'ai construit une progression permettant d'enrichir et de complexifier l'atelier en jouant sur les **variables** de la façon suivante :



Disposition spatiale et aménagement de l'espace	Mise à disposition du matériel en un point unique et central (un bac au milieu)	Mise à disposition du matériel en quatre points en périphérie
Type de matériel à disposition	Légo® : Briques et pièces figuratives	Briques de Légo® : Briques à assembler Cubes en bois
Quantité de matériel à disposition	En grand nombre	Appauvrissement et quantité limitée
Modalités de travail	Libre	Induite pour travailler par paire

Pour déterminer l'adéquation entre les hypothèses de départ et les données observées, j'ai défini plusieurs **indicateurs qualitatifs et quantitatifs** :

- **Rapidité d'entrée dans la tâche** : se sert rapidement sans réfléchir ou prend le temps de réflexion.
- **Interactions et conflits** :
 - ✓ Quantité d'interactions entre les élèves (faible – moyenne – élevée).
 - ✓ Qualité des interactions : est-ce que la communication et les attitudes sont positives et bienveillantes ou négatives, l'imitation, la coopération, l'entraide.
 - ✓ Nombre de conflits.
- **Durée d'engagement** de l'élève dans l'activité.
- **Nombre de sollicitations** de l'enseignant.
- **Type de tâche**.

L'indicateur sur la tâche est qualitatif ; il permettra de faire des hypothèses sur les postures des élèves.

Voici ce que je propose pour définir chaque type de posture en lien avec les jeux de construction :

P. première	Pas de projet déterminé, l'enfant se lance sur le matériel sans trop réfléchir ; il déconstruit, reconstruit.	P. réflexive	L'enfant est dans l'action, prend du recul. Il a un projet, anticipe, organise, fait des pauses, réajuste. Il est très engagé et impliqué.
P. ludique-créative	L'enfant imagine et se donne un projet (une maison, un bateau...), construit au gré du hasard, des opportunités.	P. scolaire	Projet déterminé (il nomme son projet), enfant organisé (il prend ses pièces à l'avance), pas d'hésitations, il cherche l'enseignant du regard pour se caler sur ses attentes.
P. de refus	L'enfant ne s'engage pas, il attend, il regarde, voire il quitte l'atelier.		

Le tableau ci-après pour chaque variable des hypothèses sur leurs effets sur les postures d'élèves :

Variable	Hypothèses
Disposition spatiale du matériel	<ul style="list-style-type: none"> ● Un seul bac au milieu de l'espace peut entraîner un stress chez l'élève de ne pas être servi en matériel et peut générer des tensions ou des conflits. Cela peut privilégier la <u>posture première</u> (les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir) voir la <u>posture de refus</u> (peur, crainte).
	<ul style="list-style-type: none"> ● Avoir plusieurs zones de jeux peut permettre de répartir l'attraction des élèves et favoriser une posture <u>plus réflexive</u> (va prendre le temps de réfléchir avant de se lancer, voire d'échanger avec un autre élève) ou <u>scolaire</u>.
Type de matériel	<ul style="list-style-type: none"> ● Toutes les pièces de Légo® (briques à assembler et pièces figuratives) constituent un ensemble riche et ludique. Cela peut permettre des jeux symboliques favorisant les interactions entre les élèves. Cela peut favoriser la posture <u>ludique-créative</u>. ● Les seules briques de Légo® sont peut-être moins stimulantes et attrayantes, les élèves seront plus dans l'action d'imbriquer et de construire, moins dans le jeu et l'échange. On peut imaginer que l'élève peut circuler entre posture <u>ludique-créative</u> et <u>posture réflexive</u>. ● les cubes en bois plus complexes demandent d'affiner sa motricité (empiler, superposer sans faire tomber) et de se concentrer. Ils peuvent permettre à l'élève d'être plus en <u>démarche réflexive</u>. D'autres peuvent peut-être se lasser de l'aspect moins ludique (ils sont là pour jouer !) et se désengager de l'activité.
Quantité de matériel à disposition	<ul style="list-style-type: none"> ● Quantité importante de matériel : on peut imaginer que les enfants se répartissent mieux, qu'il y a donc moins de contacts et moins de conflits. Quand le choix est vaste, cela peut peut-être développer la créativité (posture <u>ludique-créative</u>) et l'engagement dans la tâche (posture <u>scolaire</u> ou <u>réflexive</u>) ● Quand le matériel est limité, les élèves jouent moins, se replient vers les adultes (baisse de l'autonomie, plus de sollicitations de l'adulte), les conflits augmentent. Cela peut engendrer une <u>posture de refus</u>, un ennui de l'élève et désengagement dans l'activité.

Modalités de travail	<ul style="list-style-type: none"> ● Vers 3-4 ans, les champs d'exploration de l'enfant s'élargissent, ses capacités motrices et de communication se développent. Il est capable de partager des moments avec les autres et la coopération débute. Mettre au jeu par 2 des élèves aux besoins différents peut susciter des interactions et de la coopération et favoriser une posture <u>réflexive</u> (j'explique à l'autre mon projet, j'échange...).
----------------------	---

2.2.4 Recueil des données

Pour recueillir les différentes données lors de cette expérimentation, j'ai mis en place différents outils pour observer et pouvoir ensuite mener mon analyse :

- Chaque séance a été filmée, avec au préalable l'autorisation des parents. La caméra posée sur pied discrètement dans un coin n'a pas perturbé les élèves. L'explication a été donnée dès la 1^{ère} séance et l'intérêt pour cet outil est de suite retombé.
- J'étais positionnée de façon à être suffisamment éloignée du groupe (pour éviter les élèves qui cherchent le regard et les interactions avec l'adulte) tout en observant et prenant des notes sur les faits marquants.
- J'ai visionné les enregistrements de chaque séance avec prises de notes à partir des différents indicateurs que j'avais retenus. J'ai retranscrit les différentes observations dans un tableau de synthèse en annexe 1.

Partie 3

Analyse à posteriori de la situation et discussion

La troisième partie de ce mémoire présente des éléments d'analyse et de discussions entre les hypothèses faites avant l'expérimentation et ce qui a pu être observé après. Rappelons ici que nous cherchons à vérifier si :

- Le jeu libre, par ses variations en ressources matérielles et humaines influence les postures d'élève
 - Le jeu libre prépare l'élève à adopter une posture plus adéquate pour entrer dans le jeu structuré
- Pour cela, une expérimentation en jeu libre de construction (Légo® et cubes) a été menée auprès d'un groupe de huit élèves de Petite Section. Elle a été mise en place dans le cadre d'une séquence de travail composée de sept séances.

3.1 Analyse critique de la méthode d'expérimentation

3.1.1 Choix de l'activité

En reprenant les caractéristiques du jeu selon Gilles Brougère, l'activité proposée a bien été du jeu :

- activité fictive de construction séparée du monde réel (second degré)
- les élèves ont décidé à chaque fois de participer ou non (présence d'une décision)
- le cadre a été posé à chaque début de séance (la règle)
- on ne savait pas l'issue du jeu de chacun (incertitude du dénouement)
- l'activité était sans conséquences pour les élèves (frivolité)

Par ailleurs, les séances sont bien restées dans le cadre de jeu libre : les enfants ont choisi à chaque fois s'ils souhaitaient jouer, comment et ce qu'ils allaient faire. Ils pouvaient arrêter l'activité et je ne suis jamais intervenue sauf pour régler les conflits.

3.1.2 Améliorations des variables en ressources matérielles

Concernant **l'organisation de la séquence**, la durée des séances (20 minutes) était suffisante pour que tous les élèves s'engagent et réalisent leur projet. Cela aurait été intéressant en revanche de doubler le nombre de séances pour intégrer d'autres variables, aller plus loin dans les observations et pour avoir une meilleure fiabilité des données. Par ailleurs, j'ai fait le choix de réajuster le déroulé de séquence en modifiant la 7^{ème} séance. Effectivement, la 6^{ème} séance

m'a surprise sur le nombre de conflits, de sollicitations et la qualité des tâches des élèves. Est-ce que cela venait du fait de passer à un nouveau matériel cubes plus complexe ? Ou était-ce lié à la disposition du matériel (les cubes n'étant pas facilement transportables, regroupés en un point central favorisant la proximité des élèves et donc les conflits) ? Pour lever cette interrogation qui me paraissait prioritaire pour cette recherche, j'ai décidé pour la dernière séance de rester sur le matériel cubes mais disposé en des points différents pour vérifier la variable « espace ».

Pour la **disposition spatiale** du matériel, il aurait été possible d'expérimenter également la mise à disposition sur une table pour regarder les différences (avec l'hypothèse que sur une table l'élève est plus contraint, plus en réflexion, moins en créativité que au sol où il est plus libre).

Par ailleurs, sur le choix du **type de matériel**, il aurait été intéressant de complexifier encore plus avec des kaplas et de prévoir également une combinaison entre plusieurs jeux pour voir s'ils stimulent plus la créativité et les interactions.

La variable sur la **quantité de matériel** était également pertinente car cela a provoqué des attitudes différentes chez les élèves. Il aurait été vraiment intéressant avec plus de temps de reproduire la même progression de séances avec les cubes que ce qui a été fait avec les Légo® pour comparer les différences.

3.1.3 Limites des variables en ressources humaines / modalités de travail

Les variables sur les modalités de travail sont plus limitées dans le cadre du jeu libre. Le choix d'organiser un travail par paire mais sans contrainte a été difficile à mettre en œuvre, même si les élèves se sont bien prêtés au jeu. Pour rester dans le cadre du jeu libre, j'ai suggéré aux élèves de jouer par deux en proposant de s'installer par deux autour de chaque bac. Je les ai appelé chacun leur tour pour réguler leur disposition.

Enfin, à noter les aléas suivants qui ont pu avoir une influence sur les résultats : l'absence d'élèves sur plusieurs séances et l'arrêt de la caméra lors en séance 2 qui n'a pas permis d'en observer l'intégralité.

3.2 Observations

Dans cette partie, nous allons présenter une synthèse des différents constats et faits observés lors de l'expérimentation issus du tableau en annexe 1.

3.2.1 Rapidité d'entrée dans la tâche

Lors de la 1^{ère} séance et 2^{ème} séance (un bac central), quasiment tous les élèves se précipitent et se servent en matériel selon une stratégie qui leur est propre (on voit qu'ils choisissent les pièces) et se mettent rapidement en activité. Durant la 3^{ème} séance, trois élèves prennent un temps avant de se lancer dans l'action. La disposition change en 4^{ème} séance : les bacs sont répartis en quatre points en périphérie. Quatre élèves s'installent rapidement sur les bacs et les autres semblent décontenancés ; M1 intervient « moi plus de place ». Les élèves ont traduit « un bac par élève » selon nos habitudes de travail. J'ai donc précisé que les bacs étaient pour tous les élèves et qu'il fallait les partager. Spontanément, un élève (V) vide sa barquette et deux autres élèves se rapprochent alors. Tous se mettent ensuite en action.

Lors de la 5^{ème} séance où la variable était de les faire jouer par paire, je les ai appelés un par un pour qu'ils puissent venir s'installer librement autour de trois bacs en périphérie. Ils s'installent sans se précipiter, prennent rapidement du matériel et commencent leur activité chacun séparément sans échanger.

En séance 6, c'est l'introduction des cubes disposé en un bac central. De nouveau, quatre élèves se précipitent pour se servir. N me regarde, deux autres attendent un peu (M1 et E). Puis tous les élèves se retrouvent tous ensemble autour de la caisse et prennent un peu de matériel. Certains s'installent à proximité, d'autres s'éloignent.

Lors de la dernière séance que j'adapte, tous les élèves se lancent calmement dans l'activité autour des cinq bacs de cubes répartis en des points différents.

3.2.2 Interactions et conflits

Voici les données observées lors des différentes séances :

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Nombre de conflits	2	**	5	2	1	4	0

Lors de la 1^{ère} séance avec tout le matériel de Légo® y compris les pièces figuratives, j'observe de très **nombreuses interactions positives** entre les élèves :

- au bout de 2 min, deux groupes de deux élèves se forment : A et T / N et M2. Ils resteront ensemble toute la séance et interagiront et **coopèreront** sur le même projet.
- Au début, A fait preuve **d'entre-aide** envers M2 qui recherchait une pièce : elle défait sa construction pour lui donner sa plaque « Tiens M2 ».
- A la fin, T s'amuse à faire semblant avec un cheval pour faire rire A (**bienveillance**).

Je note également **deux conflits** entre les mêmes élèves, M1 et M2. A chaque fois, la cause est soit le matériel, soit l'espace. M2 m'a sollicitée à chaque conflit.

Durant la seconde séance (sans les pièces figuratives), les **interactions sont nombreuses également mais moins positives** ; il y a plus de conflits entre les élèves qui me sollicitent à chaque fois. Alors qu'il reste du matériel dans le bac, V essaie de prendre celui des autres créant des disputes à plusieurs reprises. Il aura ce comportement lors de plusieurs séances. A et T jouent de nouveau ensemble.

J'observe **beaucoup moins d'échanges et de coopération** pendant la 3ème séance (appauvrissement du matériel). Les élèves jouent seuls, prennent les Légo®, emboitent. Je note également **cinq conflits**. La première dispute arrive rapidement au bout de 3 minutes quand il commence à manquer de matériel. V et M2 « s'arrachent » la même pièce mais ils arrivent à se mettre d'accord sans me solliciter. Les autres conflits à 6 min, 8 min, 15 min, et 17 min sont également relatifs au matériel. Les élèves m'ont sollicitée deux fois lors des disputes, les autres se sont autoréglées pour la première fois.

Lors des 4ème et 5ème séances similaires d'un point de vue du matériel, le nombre **d'interactions augmente et elles sont plus positives** ; j'observe réciproquement seulement deux et un conflit.

En séance 4, E et T **coopèrent**, les autres élèves jouent seuls et en parallèle par affinité et parfois échangent. J'assiste également à une **autorégulation** entre M1 qui interpelle N : « prête mais prête » répété deux fois de suite. N lui prête et on entend un élève commenter « y'en a beaucoup ». Lors de ces deux séances, les relations conflictuelles se poursuivent entre M1 et M2.

Dans la séance 5, A et T semblent avoir un projet commun, M1 et V jouent ensemble pendant un long moment, N et E coopèrent également. Un seul conflit sur du matériel entre A et T qui se règle très rapidement.

Lors de la 6ème séance et de l'introduction des cubes, **les relations sont de nouveau conflictuelles** et souvent autour du matériel. J'observe quatre conflits : dès la première minute entre V et M2 ; le second à 6 min lorsque tous les élèves se retrouvent ensemble autour de la caisse et se disputent l'accès au matériel ; lors du 3ème conflit, M1 et V se tapent, je dois les sortir pour la première fois de l'activité ; et le dernier conflit entre M1 et M2 à 12 min. Je suis interpellée deux fois sur ces conflits. J'observe très peu d'interactions positives entre les élèves sauf A et T qui jouent ensemble comme à chaque séance.

La dernière séance est similaire à la 3ème : très calme, avec très peu d'interactions et aucun conflit. T et A jouent ensemble, V et E joueront en commun au bout de quelques minutes et jusqu'à la fin de séance.

3.2.3 Durée d'engagement des élèves

L'élève S a refusé de participer à l'activité lors de la première séance (je lui ai posé la question : est-ce que tu veux...). Elle est venue lors de la 2nde séance après l'avoir sollicitée autrement : je suis allée la voir, je l'ai informée de l'atelier et lui ai dit que si elle voulait, elle pouvait y aller. En séance 3, j'ai souhaité essayer autre chose. Sans lui avoir proposé de participer, elle est venue spontanément au bout de 8 min.

Aucun élève participant n'a quitté les séances avant leur fin. Les élèves sont restés plutôt engagés et impliqués tout au long de chaque séance sauf lors de la troisième (appauvrissement en matériel). Certains élèves se sont désengagés temporairement. Au bout de 8 min, A me montre le bac vide : « maitresse y'en a plus ! » et à 11 min « mais maitresse y'en a plus de Légo® ». Je réponds qu'ils doivent jouer avec ce qu'il y a. Alors A s'assoit sur le banc et attend. T qui jouait avec elle fait pareil. Au bout de 30 secondes, ils se réengagent sur un nouveau jeu. Au bout de 13 min, E « tourne en rond », se dirige vers la caisse qui est vide, joue avec, fait une pause puis retourne à son activité.

3.2.4 Nombre de sollicitations de l'enseignant

Le tableau ci-dessous présente les différentes sollicitations :

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Total des sollicitation	4	/	5	0	0	4	0
Pour des conflits	2	/	2			2	
Pour la reconnaissance	2	/	1			1	
Autre			2*			1***	

* réclamation manque de matériel *** information jeu fini

Les élèves m'ont le plus sollicitée lors des trois premières séances et lors de l'introduction des cubes en cinquième séance. Ce sont les mêmes élèves qui m'interpellent : M2 m'appelle lors des conflits récurrents avec M1. A m'a sollicitée trois fois dans un besoin de reconnaissance / d'attention : « regarde maitresse ça c'est... » ou « regarde, moi j'ai trouvé un... ». Les élèves m'ont aussi interpellée en séance 3 sur le manque de matériel.

3.3 Discussion et conclusion

Après ces constats, voici quelques éléments d'analyse et de discussions entre les hypothèses que j'ai pu faire avant l'expérimentation et ce que j'ai pu observer après.

Rappelons ici que je cherche à vérifier si :

- Le jeu libre, par ses variations en ressources matérielles et humaines influence les postures d'élève
- Le jeu libre prépare l'élève à adopter une posture plus adéquate pour entrer dans le jeu structuré

Pour cela, j'ai mené auprès d'un groupe de huit élèves de Petite Section une expérimentation en jeu libre de construction (Légo® et cubes). Elle a été mise en place dans le cadre d'une séquence de travail composée de 7 séances de 20 minutes chacune.

3.3.1 Ressources matérielles et postures d'apprentissage

3.3.1.1 Influence de la disposition spatiale du matériel dans les postures des élèves

J'ai pu constater entre les séances 2 et 4 où seule la disposition spatiale du matériel change qu'il y a beaucoup moins de conflits entre les élèves. Lorsque le bac de matériel est central, les élèves font des allers retours et c'est à ce moment-là qu'il semble y avoir un certain nombre de disputes : les élèves se retrouvent trop nombreux autour du bac, un élève envahit l'espace d'un autre pendant son absence ou lui prend son matériel... Le fait d'avoir un bac central entraîne plus de mouvements, de jeux actifs, plus de conflits et donc une posture moins propice aux apprentissages. Par ailleurs, avec un seul lieu d'approvisionnement, les élèves avaient tendance au départ à se précipiter sur le matériel pour se servir le plus vite possible et ne pas prendre le temps de la réflexion (posture première). Je n'ai pas réussi à observer si c'était « la peur de manquer » ou peut-être le fait qu'ils recherchaient des pièces bien précises.

Lorsque les bacs sont répartis en plusieurs points, les zones de jeu sont plus espacées et il y a moins de proximité entre les élèves. Le stress de ne pas être servi est également éliminé.

Dans les séances 4, 5 et 7 où le matériel est positionné en différents espaces, je note que les élèves sont plus concentrés sur leur travail, plus impliqués et plus réflexifs donc en posture plus favorable aux apprentissages.

Peut-être également que le fait de changer le matériel de place crée un effet de surprise et relance l'intérêt des élèves, leur implication et engagement dans la tâche.

Enfin, j'ai observé plusieurs élèves prendre du matériel et se positionner en périphérie pour jouer seul. Lors des situations conflictuelles, j'ai pu voir N s'y déplacer par deux fois. Il semble que ce soit plus sécurisant pour les élèves de se mettre au bord plutôt qu'au centre de l'espace.

La disposition spatiale du matériel a donc bien eu dans cette expérimentation une influence sur les postures des élèves.

3.3.1.2 Influence du type de matériel dans les postures des élèves

Concernant le choix du type de matériel, j'ai observé différents changements chez les élèves selon les choix opérés :

- Lors de la 1^{ère} séance avec toutes les pièces de Légo® y compris les figuratives, j'ai observé de très nombreux échanges ainsi que des jeux symboliques entre les élèves. Les élèves étaient beaucoup dans l'imaginaire.
- Lors de la séance 2 où il y a la même configuration au niveau de l'espace et de la quantité et où il y a seulement les briques, les élèves sont au début dans l'action d'imbriquer mais on voit qu'ils ont aussi d'autres projets et sont parfois dans l'imaginaire. J'observe de nombreuses interactions et il y a également plus de conflits.
- Les cubes en bois sont un matériel plus complexe qui demandent effectivement d'affiner sa motricité (empiler, superposer sans faire tomber) et de se concentrer (organiser). C'est quand ils sont introduits qu'il y a le plus de conflits. Deux élèves V et M1 repassent en posture première ; ce jeu est peut-être moins attractif car moins ludique ? ou peut-être sont-ils moins en réussite ? Pour d'autres au contraire, les cubes semblent favoriser concentration et investissement (un défi à relever ?).

Dans le cadre de cette expérimentation, on a donc pu voir que complexifier le matériel et le rendre moins ludique a des effets sur les postures et les apprentissages des élèves en leur permettant soit d'être dans une posture ludique-créative (jeu symbolique) soit dans une posture plus réflexive. En revanche, il est moins ludique donc moins motivant pour certains et il s'agira également de penser à accompagner les élèves les moins habiles d'un point de vue de la motricité pour leur permettre de s'engager dans l'action.

3.3.1.3 Influence de la quantité de matériel dans les postures des élèves

C'est lors de la séance 3, quand le matériel est limité, qu'il y a le plus grand nombre de conflits entre les élèves, le plus de sollicitations de l'enseignant et le désengagement de certains élèves de l'activité. Les élèves jouent moins, se disputent, se replient vers les adultes (baisse de l'autonomie, plus de sollicitations de l'adulte). J'observe un stress également en séance 5 quand il ne reste presque plus de matériel dans un des bacs. Deux élèves s'en aperçoivent et font des « réserves ». Quand le matériel est disponible en grande quantité et facilement transportable, il y a moins de contacts, les élèves se répartissent mieux, et donc moins de conflits. Les jeux sont utilisés de façons différentes développant plus de créativité.

La quantité de matériel disponible a donc bien eu dans cette expérimentation une influence sur les postures des élèves. Mais combien en faut-il ? y-en-a-t-il trop ? La quantité reste une notion

complexe et liée au type de jeu et à la façon dont ils sont proposés. Effectivement, alors qu'il y avait une très grande quantité de cubes à disposition lors des séances 6 (1 bac central) et 7 (5 bacs en périphérie), j'ai constaté que les besoins des élèves ont été plus satisfaits lorsque les points d'approvisionnement étaient répartis dans l'espace.

3.3.2 Interactions sociales et postures d'apprentissages

Dans les hypothèses que j'ai faites à priori, je me suis attachée aux facteurs d'apprentissage se rapportant essentiellement à des caractéristiques personnelles des élèves et aux interactions entre l'élève et le matériel. Il aurait été intéressant d'intégrer dans mes hypothèses la dimension des interactions sociales.

Effectivement, en observant les vidéos, je me suis aperçue que ce facteur avait également un rôle dans les postures d'apprentissage des élèves.

Pour conduire à bien cette analyse à posteriori, il est donc nécessaire d'évoquer les relations entre les élèves.

3.3.2.1 La coopération, l'entre-aide et le vivre ensemble

Les compétences sociales sont différentes d'un élève à un autre.

Certains comme A et T présentent une aisance dans la relation aux autres. A toutes les séances, ils se mettent ensemble, coopère, partage, échange. Lorsque A est absente lors de la 4^{ème} séance, T qui était toujours en binôme avec elle a essayé d'entrer en relation avec d'autres élèves. D'abord avec V qui est resté malgré plusieurs tentatives de T très concentré sur son travail puis avec E avec qui il restera jusque vers la fin de séance. Ces élèves qui sont les plus sociaux savent s'adapter et faire face plus aisément aux situations de stress (défavorables aux apprentissages). Ils disposent également d'une gamme variée de postures : ils alternent posture réflexive, ludique, parfois de retrait et scolaire (A recherche souvent le regard de l'adulte dans un but de reconnaissance -elle me sollicite à chaque fois pour me montrer ses réalisations- mais aussi quand elle voit que les autres élèves sont en limite du respect des règles.

D'autres élèves sont plus en retrait comme V, E et N. Est-ce qu'ils ne savent pas faire, n'ont pas envie, n'en voient pas l'intérêt ? J'ai remarqué que M2 a joué seul quasiment à chaque fois, V refuse à plusieurs reprises les échanges avec les autres, il reste concentré sur son projet ; c'est un des élèves les plus éloigné de la posture réflexive. E qui joue seul les trois premières séances entre en relation pour la première fois avec T lors de la 4^{ème} séance : au bout de 6 min, il se

rapproche de T et V avec un Légo® sur le doigt, comme une marionnette « Regardez, il marche ». T fait pareil et rejoint ensuite E dans son espace jeux. C'est comme si après avoir exploré les possibles de construction avec les Légo®, il décidait de laisser de la place à autre chose : des échange et un aspect plus ludique.

J'observe également plusieurs phénomènes d'entre-aide lors de cette séquence :

- A lors de la première séance aide M2 qui recherchait une pièce : elle défait sa construction pour lui donner sa plaque « Tiens M2 ».
- En séance 4, N voit que M1 recherche des pièces et lui prête des siennes.
- T aide également V sur la construction de sa tour. Lorsqu'elle est trop grande et tombe, T compatit en prenant sa tête dans les mains « oh non » et il ramasse les pièces pour aider V.
- Durant la 5^{ème} séance, V voit le projet de M1 (recouvrir la plaque de Légo de briques de même couleur) et l'aide à trouver les bonnes pièces.

Ces aides réciproques, ces actions de coopération contribuent à un climat plus serein, moins conflictuel. Les élèves se sentent plus en sécurité. Selon un article du RASED Lyon 5 sur le site internet de l'Académie de Lyon, des recherches ont montré le lien entre le sentiment d'insécurité perçu par des élèves et leur aptitude à apprendre. Lorsque des enfants ne se sentent pas en sécurité, leur aptitude à l'apprentissage est diminuée. J'aurai pu organiser les ateliers autrement pour mixer élèves sociaux et élèves plus en retrait.

Par ailleurs, je constate que les jeux de manipulation libre comme les Légo® ou cubes favorisent le jeu individuel ou parallèle. Il est donc essentiel de prévoir avec ce type de matériel une combinaison avec plusieurs jeux pour favoriser les interactions et les apprentissages.

3.3.2.2 La reconnaissance

En quatrième période, les élèves se connaissent. Des affinités ou antipathies préexistent. J'ai pu remarquer que N et M2 jouaient à chaque fois en parallèle dans le même espace de travail et que M1 et M2 étaient systématiquement en conflit. Alors que M2 semble tolérer la présence d'autres élèves dans son espace ainsi que certains actes (quand on lui prend des pièces par exemple), dès qu'il s'agit de M1, il réagit négativement, soit sous forme de conflit, soit en me sollicitant.

Pour Abraham Maslow (psychologue, 1970) c'est la satisfaction des besoins qui est à la base du développement humain. Il distingue les besoins essentiels au bien-être physique et psychologique (besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime) des besoins de développement (intellectuels, esthétiques, réalisations de soi). Si les besoins essentiels ne sont pas satisfaits (être sécurisé, reconnu par ses pairs, valorisé), alors la capacité des élèves pour

assimiler et traiter l'information nouvelle (donc apprendre) et sa motivation seront considérablement réduites.

Les élèves ont besoins de se sentir acceptés dans le groupe. En observant les vidéos, j'ai pu voir que M1 cherchait à plusieurs reprises la reconnaissance des autres en général et de M2 avec qui il est souvent en conflit en particulier. Lors de la séance 5, M1 a construit pour la première fois un assemblage avec un objectif précis : recouvrir la plaque de Légo® bleus. Il la montre à N et M2 en disant « regarde ». Mais les élèves poursuivent leur activité sans lui prêter attention. M2 est même en posture défensive : « je prête pas moi ». A partir de là et pendant plusieurs minutes, on voit que M1 est en colère et répond par la violence verbale « toi pas beau » et physique en cassant une partie de la construction de M1.

J'ai constaté également que M1 a essayé de s'inclure dans les groupes à différentes reprises en vain car il n'a pas les mêmes codes et habiletés sociales et aussi des difficultés de langage. En début d'année il avait des comportements agressifs et reste probablement perçu comme tel par les autres élèves. Des études montrent que ces enfants ont plus de mal que les autres à construire leur identité d'élève, se sentent rejetés ; c'est peut-être un des facteurs qui fait que M1 est encore souvent en posture première.

A noter une observation qui m'a surprise lors de la séance 6 : Après 5 min, E fait une grande tour, interpelle A « regarde » qui répond « oh, tu as fait une belle tour ! ». Naturellement et même à 4 ans, certains élèves ont déjà intuitivement saisi l'importance de la reconnaissance.

3.3.2.3 L'autorégulation du groupe

Lors des 1^{ère} et 2^{ème} séances, les sollicitations des élèves sont nombreuses et systématiques lors des conflits. C'est durant la 3^{ème} séance où je suis le plus sollicitée car il manque notamment du matériel ; en revanche, sur les cinq conflits observés, je suis appelée seulement deux fois. J'observe que les élèves commencent à s'autoréguler. Par ailleurs, après être intervenue lors de la séance 3 et en introduction de la séance 4 sur le prêt de matériel, je constate que certains élèves se mettent à prêter spontanément à ceux qui en ont le moins (N à M1) ; certains élèves comme A veillent à ce que cette règle soit respectée (A dit à V : « tu en as beaucoup, prête »). Je constate que les élèves s'autorégulent de plus en plus et ne me sollicitent plus du tout à terme. Les sollicitations reviennent lorsqu'un changement important est opéré (matériel).

3.3.3 La motivation : du jeu vers le projet

Lors des premières séances, lorsque les enfants voient le matériel, cela crée une sorte d'excitation chez eux : ils sont impatients de commencer et je dois leur demander plusieurs fois

d'attendre que tous les élèves soient là. Certains essaient à plusieurs reprises de se saisir malgré tout de quelques pièces. Lorsque le bac est central, les élèves se positionnent tout autour, prêt à se saisir du matériel dès le « top départ ». Pour les autres élèves qui ne participent pas à l'expérimentation, c'est une déception de ne pas pouvoir venir de suite. On peut donc constater que ce matériel de jeu est attractif et motive les élèves.

Les Légo® sont proposés lors des cinq premières séances successives et il semble que l'attrait diminue avec le temps :

- les élèves entrent moins rapidement dans la tâche
- A la 4^{ème} séance, avant de commencer M2 intervient en voyant les Légo® « encore maitresse ! ».
- Par ailleurs, lorsque les cubes sont introduits, on voit l'intérêt de certains élèves revenir, il y a même un élève qui court pour la première fois pour se saisir du matériel alors que la caisse est pleine à ras-bord.

Selon le document Eduscol, les jeux de construction sont une source de motivation pour les élèves qui explorent les différentes pièces, manipulent, essayent des organisations, des assemblages pour le simple plaisir d'exercer son pouvoir sur les objets. Mais « son intérêt s'épuise vite s'il n'est pas mis en présence de réalisations qui déclenchent le désir de « faire comme » celui qui montre le geste, ou de « faire pareil » que ce qu'ont produit des gestes » (reproduire des modes opératoires, des réalisations).

J'observe lors des trois premières séances que les élèves ne sont pas dans ce phénomène d'imitation (ils découvrent, ils explorent) et qu'ils commencent à l'être dès la 4^{ème} séance comme si effectivement l'intérêt pour le jeu en lui-même diminuait et permettait à l'élève de passer à autre chose : imiter pour jouer, imiter pour essayer d'entrer en relation, imiter pour trouver une nouvelle motivation.

De même, lors de la 1^{ère} séance, V exprime à 5 reprises « je vais faire un bateau de pirate moi ». Par la suite, lorsque les élèves s'expriment spontanément sur leurs projets, c'est à chaque fois le bateau de pirate ou le bateau qui est évoqué.

On voit ici les limites du jeu complètement libre ; les élèves ne peuvent plus avancer seul et l'intervention de l'enseignant aurait été intéressant pour proposer d'autres modèles, d'autres idées et maintenir les élèves en posture réflexive. On voit ici la nécessité de passer du jeu libre au jeu structuré par le projet pour maintenir la motivation des élèves et la progression des apprentissages.

Cependant, pour nuancer, j'ai pu voir qu'après une phase « d'ennui » où l'élève ne savait plus quoi faire, il y a souvent un passage à une posture plus ludique qui favorise la créativité, savoir-être tout aussi important que les autres et bien souvent minimisé.

3.3.4 Evolution des postures des élèves : du jeu libre vers le jeu structuré ?

La seconde hypothèse portait sur le principe de savoirs si le jeu libre préparait l'élève à adopter une posture plus adéquate pour entrer dans le jeu structuré.

Le tableau en annexe 2 présente une synthèse des types de tâches des élèves observées lors des séances et les hypothèses sur leurs postures.

Il est intéressant de regarder dans un premier temps ce qu'il s'est passé pour les élèves qui étaient le plus éloignés de la posture réflexive.

J'ai constaté que M1 était plutôt en posture première durant les trois premières séances : pas de projet, pas de réflexion, immédiateté dans la tâche. Lors de la 4^{ème} séance, pour la première fois j'observe des activités liées à l'imagination (posture ludique) et en fin de séance, cet élève se dote d'un projet : assembler des briques bleues sur la plaque (posture réflexive). Il maintient cette posture sur la séance suivante qui est dans la même configuration matérielle (il a le même projet). En revanche, dès que le matériel change en séances 6 et 7, cet élève repasse en posture première dans un premier temps puis en posture ludique.

J'observe la même évolution et le même « retour en arrière » chez V lors de l'introduction des cubes. Alors qu'il semblait être en posture ludique en début de séquence (il transforme et détourne le matériel, il invente, il est dans l'imaginaire car on le voit plusieurs fois faire semblant de faire voler) et qu'il semblait avoir adopté une posture plus réflexive en séance 5 (il coopère avec M1 sur sa construction), dès que le matériel change, il n'a plus de projet, tourne en rond, passe de groupe en groupe, rentre en conflit avec les autres. Je dois même sortir cet élève de l'activité à cause de son comportement envers les autres. A la toute fin de la 7^{ème} séance, il me semble qu'il repasse en posture ludique car il joue de nouveau avec le matériel, le détourne, invente.

Par ailleurs, nous avons pu voir dans la première partie de ce mémoire les limites de la posture scolaire : élève « formaté », empêché de penser par lui-même (répète, recopie, se calque dans les attentes et les codes) et l'intérêt pour les élèves d'évoluer vers une gamme variée de postures. N est habituellement dans une posture très scolaire. Lors de la première séance, il recherche au moins par cinq fois mon regard. Par la suite, il regarde encore fréquemment

l'adulte, essaie de montrer sa réalisation. Ensuite, je constate qu'il cherche le regard de M2 qui semble faire référence (M2) et auprès de qui il ira toujours jouer en parallèle. Lors de la 4^{ème} et 5^{ème} séance, je le vois pour la première fois adopter pendant quelques instants une posture plus ludique : jeux imaginaires, bruits de bouche « ça c'est pour démarrer »... L'introduction des cubes l'amène à revenir sur une posture plus réfléchie. Au fil des séances, je ne le vois plus chercher l'adulte du regard.

Il en est de même pour E qui dès les premières séances fait preuve d'une posture très réflexive : il joue seul, n'échange pas, semble s'organiser pour prendre certaines pièces. Il construit, s'arrête, observe, reprend. A la 4^{ème} séance, il évolue : pour la 1^{ère} fois je le vois jouer avec sa construction à faire semblant (il la fait voler avec un bruit de bouche) et en fin de séance semble chercher à entrer en interaction avec les autres (il va chercher T : il prend un Légo® qu'il met sur son doigt comme une marionnette et dit « regardez, il marche »). Il semble passer en posture plus ludique. A l'introduction des cubes, il repasse en posture réflexive et lors de la dernière séance, il commence par une posture d'attente (refus ?) et se lance dans un jeu avec V pour le reste de la séance.

On peut donc penser que la répétition du jeu libre, dans des conditions matérielles favorables permet à l'élève d'évoluer dans des gammes de postures plus diversifiées et qui tendent à être plus propices aux apprentissages.

Finalement, l'aménagement de l'espace et du matériel doit permettre de proposer des situations suffisamment riches, motivantes, permettant une diversité des expériences. Effectivement, les ressources matérielles et humaines ont des effets sur les postures des élèves. Il est nécessaire de tenir compte également des relations sociales. Sous ces conditions, le jeu libre prépare les élèves aux apprentissages et les aide à acquérir une gamme de postures variées, gage de leur réussite à l'école. Les élèves sont ainsi préparés à entrer dans des activités et apprentissages plus structurés.

Bibliographie

- AC Nice. Le jeu en pédagogie. En ligne : http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf
- AGEEM – Coll. Les outils de l'AGEEM. CD Rom : « Jouer à l'école maternelle.... c'est apprendre ». Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. En ligne : http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/pdf/le_role_du_jeu_dans_le_developpement_de_l_enfant_ageem2.pdf
- Ayme M. (2006). Pour que chaque enfant trouve sa place, *Les Cahiers Pédagogiques* n°448.
- Brougère G. (2002). Jeu, loisirs et éducation informelle. *Education et société* n°10 février 2002.
- Brougère G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, p. 11-12.
- Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education et didactique* vol 3 – n°3, p29-48.
- Cartier J. (2015). Le jeu dans l'enseignement des sciences.
- Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (2006), *Cahiers Pédagogiques. Le jeu en classe*, n°448, p10-59.
- Eduscol (2015). Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage général. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf
- Eduscol (2015). Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Les jeux de construction. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/2/Ress_c1_jouer_construction_474562.pdf
- Eduscol (2015). Ressources maternelle - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans - Un aménagement de l'espace bien pensé. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/3/Ress_c1_Moins3ans_amenagement_456463.pdf
- Leroy A. (2012). Le jeu en sciences et technologies.
- Metra M. (2006). Approche théorique du jeu, *Support d'intervention Académie de Lyon*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>

Annexes

- Tableau de synthèse des données observées lors de chaque séance p45
- Tableau de synthèse des postures des élèves par séance p53

ANNEXE 1 : Tableau de synthèse des données observées lors de chaque séance

Abréviations :

D : Disposition spatiale du matériel

T : Type de matériel

Q : Quantité de matériel à disposition

M : Modalités de travail

Séance	Variable		Observations
1	D	1 bac au centre	<p>Rapidité d'entrée dans la tâche : tous les élèves sauf M1 se jettent sur le matériel, se servent de quelques pièces et se mettent à jouer. M1 prend le temps de choisir son matériel. En quelques minutes, les élèves ont pris le matériel qu'ils souhaitaient et ne reviennent plus, sauf V. qui revient et continue à empiler (il en reste dans le bac).</p> <p>Qualité des interactions : hormis les deux élèves en conflit, les autres élèves jouent dans le respect mutuel. Au bout de 2 min, certains élèves se mettent ensemble pour jouer : N avec M et T avec A. Ils resteront ensemble toute la séance et vont même se regrouper à 4 au bout de 3min. Entraide à 3 min : alors que M2 recherche une pièce, A défait sa construction pour lui donner sa plaque « Tiens M2 ». Les comportements des élèves qui jouent ensemble sont positifs ; par exemple, à la fin de la séance, T s'amuse à faire semblant avec un cheval de mordre A pour la faire rire.</p> <p>Nombre d'interactions : J'observe de très nombreuses interactions entre eux. M1 va essayer de s'intégrer en vain à plusieurs reprises. E et V joueront seuls toute la séance.</p>
	T	Légo® : Plaques, briques à assembler et pièces figuratives	
	Q	Tout le matériel	
	M	Libre	

			<p>Durée d'engagement : S. a refusé de venir faire l'activité. Tous les autres élèves ont été impliqués tout le long de la séance, sans pause ou désengagement</p> <p>Nombre de conflits : 2 conflits entre M1 et M2. Le premier au dans les 1ères minutes, M1 essaie de se rapprocher de M2 plusieurs fois en vain : il joue avec sa voiture dans l'espace de M2 qui lui renvoie son jouet. Il essaie pendant 2 min et cela déclenche à la fin le 1er conflit et la 1ère interpellation de l'enseignant : « maitresse, regarde ce qu'il fait M1, il prend tout ma maison ». Le second vers la fin, M1 prend un objet qui était dans l'espace de M2, dispute et sollicitation de l'enseignant par M2 : « maitresse, M1 m'a pris mon chien ».</p> <p>Nombre de sollicitations de l'enseignant : 4 sollicitations de l'enseignant : 2 sur les conflits, les 2 autres par A qui me montre ses constructions : la 1ère au bout de quelques minutes et la seconde au bout de 12 min : « regarde maitresse, ça c'est ... ».</p> <p>Type de tâche : T et A semblent alterner entre posture ludique et posture scolaire. Le projet est déterminé, les enfants s'organisent, A sollicite plusieurs fois mon regard. Ils détournent aussi le matériel (après quelques minutes A invente un maracas avec un Légo®). E et M2 semblent être plus en posture réflexive. E est très engagé dans son projet, s'arrête, et après un temps de réflexion poursuit. Il joue seul jusqu'à la fin, sans échanger avec les autres. M2 et N jouent ensemble à partir du même matériel (plaque et briques). N recherche fréquemment le regard de l'adulte. Je l'observe 5 fois dans la séance en train de me chercher du regard. Au tout début, en se servant du matériel, il s'arrête et m'observe. L'ATSEM passe près de l'atelier au bout de 4 min et N va la voir immédiatement. Il est en posture scolaire. M1 a pris une voiture et une remorque et va jouer avec ce matériel toute la séance. Il va jouer seul et circuler sur les bancs en périphérie. V joue seul, il empile toute la séance. Après 2 min, on voit qu'il a un projet : « je vais faire un bateau de pirate moi ». Il le redit au moins 5 fois dans la séance. C'est le seul à ne pas prendre de pièces figuratives. Il invente ! S a refusé de venir dans l'atelier.</p>
2	D	1 bac au centre	L'enregistrement vidéo n'a fonctionné que quelques minutes donc moins de matière seulement à partir des quelques observations écrites.
	T	Légo® : Briques à assembler	Rapidité d'entrée dans la tâche : les enfants se jettent sur le matériel, certains remarquent que ce n'est « pas pareil ». Ils prennent quelques éléments et se mettent rapidement au travail
	Q	Tout le matériel	Qualité des interactions : A et T jouent de nouveau ensemble. Alors qu'il reste du matériel dans le bac, V essaie d'aller prendre celui des autres et cela crée à plusieurs reprises des conflits.
	M	Libre	<p>Nombre d'interactions : elles sont nombreuses</p> <p>Durée d'engagement : aucun enfant ne se désengage de l'activité. Je n'ai pas pu observer si certains faisaient des pauses.</p> <p>Nombre de conflits et de sollicitations de l'enseignant : j'ai noté qu'il y avait plus de conflits que la 1ère séance et plus de sollicitation de l'enseignant</p>

			<p>Type de tâche : S est venue à l'atelier (je suis allée la voir, je lui ai dit que j'allais proposer cet atelier et que si elle voulait, elle pouvait venir). E joue seul comme à la séance précédente : très impliqué, sans échanger. N et M2 jouent ensemble. V assemble pour faire des tours ; tous les autres enfants aussi sont dans l'assemblage en forme de tour ; aucun n'évoque de projet particulier.</p>
3	D	1 bac au centre	<p>Rapidité d'entrée dans la tâche : M, E, T, V se précipitent sur le matériel pour prendre des plaques et quelques briques. Ils s'installent à côté sauf M1 qui s'éloigne. N est en retrait et attend, A me sollicite.</p> <p>Qualité des interactions : Après un 1^{er} conflit entre V et M, repli de N qui prend sa construction pour aller vers la périphérie. V tourne pour chercher des pièces chez les autres avec l'intention de prendre sans se faire voir. Certains élèves jouent ensemble sur le même espace (M2 avec E, puis N, T, et A) sans se parler. M1 laisse sa construction pour se joindre à M2 et E sans apporter ses pièces. Il est accepté quelques instants mais au bout d'un instant, M2 lui prend une pièce des mains, M1 refait la même chose et M2 m'interpelle immédiatement « maitresse, M1 m'a pris des choses ». J'interviens pour rappeler les règles : on respecte le travail de l'autre et je questionne M1 pour comprendre pourquoi : il n'a plus de matériel. Alors je propose que ceux qui en ont beaucoup prêté à ceux qui en ont moins et je pars. V en a beaucoup, A lui dit « tu en as beaucoup, prête ». V ne le fait pas immédiatement mais au bout de quelques instants prête des Légo® à M1.</p> <p>Nombre d'interactions : j'observe très peu d'échanges, les élèves jouent seuls, ils prennent des pièces et emboitent. En dehors des conflits, et de quelques petits moments de jeux ensemble, tout se passe en silence.</p> <p>Durée d'engagement : certains élèves se désengagent temporairement de l'activité. Après avoir redit plusieurs fois qu'il n'y avait plus de matériel et comme je n'en ai pas rajouté, à 11 min A s'assoit sur le banc et me redit qu'il n'y a plus de Légo®. T qui était avec elle ne joue plus non plus et attend. Cela dure 30 secondes, puis ils se réengagent sur un jeu qui consiste à se « chiper » une pièce de Légo® (dure 4 min et se fini en conflit). Au bout de 13 min, E « tourne en rond », il va vers la caisse, il n'y a rien, il joue avec puis retourne à sa construction et joue avec jusqu'à la fin.</p> <p>Nombre de conflits : 5 conflits. Au bout de 3min30, il ne reste presque plus de pièces, 1^{er} conflit en V et M qui « s'arrachent » la même pièce mais ils se mettent d'accord sans échange, V lâche a pièce. Second conflit à 6 min, N s'approche de A qui s'éloigne / se replie avec le matériel : « ça c'est T qui l'a fait alors » (T absent car parti aux toilettes). 3^{ème} conflit à 8 min car plus de matériel pour M1. 4^{ème} conflit entre A et T à 15 min, le jeu qu'ils faisaient tourne mal, T m'interpelle. Dernier conflit au bout de 17 min toujours sur du matériel.</p> <p>Nombre de sollicitations de l'enseignant : 5 sollicitations : 2 sur des conflits, 1 interpellation pour regarder la réalisation d'A au bout de 6 min (« moi j'ai trouvé un ... »). Deux autres interpellations d'A sur le manque de matériel : au bout de 8 min qui me montre le bac vide : « maitresse, y'en a plus ! » et à 11 min « mais maitresse y'en a plus de Légo® ».</p>
	T	Légo® : plaques, briques à assembler	
	Q	Appauvrissement du matériel	
	M	Libre	

			<p>Type de tâche : les élèves changent de projet et de postures plusieurs fois : au début quand il y a du matériel, chacun joue en silence et emboitent les briques. A partir du moment où il n'y a plus de matériel, les projets et les postures changent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - N et M2 ont pris chacun leur construction, la promènent sur le banc, se parlent seuls - V et M2 jouent ensemble, V donne des Légo® à M2 qui n'en avait plus. A 14 min, V dit « un bateau de pirate » - N regarde beaucoup moins l'adulte mais à 15 min s'approche pour me montrer sa réalisation - A 14 min, N, M1 et M2 déconstruisent, reconstruisent - A partir de 15 min, les élèves semblent être passés en posture plus créative, ils sont dans l'imaginaire en faisant voler leur construction, ou en la faisant bouger avec des bruits de bouche (M2). N, V reprennent le jeu de M2 (imitation). - Lorsque des élèves sont en limite de respect de la règle, A cherche très souvent le regard de l'adulte - Je n'ai pas proposé à S de venir à cet atelier, je ne lui ai rien dit. Au bout de 8 min, elle est arrivée spontanément !
4	D	4 bacs en périphérie	<p>Rapidité d'entrée dans la tâche : les élèves sont assis sur le banc et lorsque je leur dit qu'ils peuvent jouer, M2, E et N courent et s'approprient chacun un bac, puis V sur le 4^{ème}. Les autres tournent en rond, tous les bacs « semblent pris ». Puis T va avec N alors que M1 : « moi plus de place ». J'interviens pour préciser que ce n'est pas un bac par enfant et qu'il faut les partager. Spontanément, V vide sa barquette et M1 et T se rapprochent. Tous se mettent rapidement à empiler.</p> <p>Qualité et nombre des interactions : tout au long de la séance, seuls E et T jouent ensemble et interagissent, les autres ont joué seul avec assez peu d'interactions. Au début, V, M et T jouent sur le même espace : V fait une tour seul, M et T parlent seuls. M1, N et E jouent seuls. A 4 min, T essaient d'interagir avec V à partir d'un pistolet « imaginaire » ; V continue sa tour. T essaie encore et V lui dit « non » et enlève le pistolet puis lui prend ses pièces. La tour de V est trop grande, tombe, T compatit en prenant sa tête dans ses mains et « oh non ». T ramasse les pièces et aide V sur son projet. E joue seul un moment. A 5'40, il s'arrête, s'assoit sur le banc. Sa barquette est pleine de pièces. Il observe les autres. A 6 min, il prend une pièce, va voir V et T et joue avec la pièce en la mettant sur son doigt comme une marionnette « Regardez, il marche ». T fait pareil et sourit alors que V reste concentré sur son projet. E repart s'asseoir et reprendre sa construction quelques secondes puis s'arrête de nouveau. T le rejoint alors et ils interagissent, jouent et parlent ensemble. Au bout de 6 min, M1 interpelle N : « prête, mais prête » répété 2 fois alors qu'il y a du matériel de disponible. N lui prête plusieurs et on entend un commentaire d'élève « y'en a beaucoup » (autorégulation sans conflit). Puis N prend sa construction et va s'isoler en périphérie. Relation de conflit entre M1 et M2 qui se poursuit (cf. ci-dessous) mais se termine par autorégulation.</p>
	T	Légo® : Briques à assembler	
	Q	Tout le matériel	
	M	Libre	

		<p><u>Durée d'engagement</u> : tous les élèves restent engagés sur l'activité jusqu'à la fin. A noter que E à 2 reprises s'arrête et s'assoit sur le banc pour observer. Cela ne semble pas être du désengagement mais plutôt de la réflexion car il se relance à chaque fois avec une intention.</p> <p><u>Nombre de conflits</u> : M1 est dans un projet où il a besoin de cubes bleus. A 7 min, il va prendre les cubes qui lui manquent chez les autres (N, M2, V) (alors qu'il y en a encore dans le bac) mais comme il y en a beaucoup, pas de conflit dans un 1^{er} temps et il finit sa plaque. Fier, il prend sa plaque et la montre à M2 et N : « regarde » mais les autres ne le regardent pas. Puis il continue et à 8 min lorsqu'il prend dans l'espace de M2, début de conflit. M2 : « je prête pas moi ». M1 s'approche de M2 et de sa construction pour lui montrer de nouveau sa réalisation et dit « regarde ». M2 « non M1 ». M1 met un coup sur la construction de M2. N regarde et prête alors spontanément à M1 ce qui lui manque mais M1 refuse en rouspétant. M1 s'écarte un peu et au bout de quelques secondes dit à M2 « toi pas beau » et lui casse une partie de sa construction. Pas de réaction de M2. 1 min après, M2 jette un Légo® à M1 qui est resté à côté et qui rend puis ça s'arrête tout seul, sans intervention de l'enseignant (autorégulation). A 16 min nouveau conflit entre M1 et M2 car M1 revient sur l'espace de M2 mais de nouveau autorégulation.</p> <p><u>Nombre de sollicitations de l'enseignant</u> : 0</p> <p><u>Type de tâche</u> : A et S sont absentes. Les tâches évoluent sauf les 5 dernières minutes où il ne se passe rien, chacun joue seul sur son projet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - E : au bout de 2 min, il fait voler sa construction et bruit de bouche (c'est la 1^{ère} fois) ; à 4 min, il change de projet en défaisant sa construction et empile de nouveau des pièces. Puis il fait une pause, observe, essaie d'entrer en relation et repart sur son projet. Quand T le rejoint, ils semblent avoir tous les 2 un projet car T exprime : « bateau de pirate ». A 14 min, il s'arrête et s'assoit de nouveau sur le banc. - V joue seul, malgré les essais d'interaction des autres élèves. Il est très concentré et imperturbable sur sa construction : il fait, refait sa tour qui se casse plusieurs fois - N regarde beaucoup M2 et joue seul ; après une interpellation de M2, il va s'isoler en périphérie. Puis il semble être en posture créative : il joue avec sa construction, détourne le matériel, invente avec des bruits de bouche. A 13'30, bruit de bouche « ça c'est pour démarrer ». - M2 joue seul, concentré. A 6 min il défait et refait. A 10 min, on entend un enfant qui n'est pas dans l'atelier l'interroger : « tu fais quoi M2 ? ». M1 : « ben moi fait un bateau de pirate ». A 11 min il commente « moi c'est un marteau » (en tapant avec une pièce sur l'autre).
--	--	--

			- M1 à 5'45 fait voler sa construction avec bruit de bouche (posture créative). A 7 min, il se lance dans un projet pour la 1 ^{ère} fois : à partir d'une plaque, il cherche à assembler sur un seul niveau que des cubes bleus.
5	D	3 bacs en périphérie	<u>Note</u> : assez peu d'observations sur cette séance. Les élèves s'autorégulent, sont impliqués dans leur activité, jouent seul ou avec l'autre sans conflits. S était absente donc j'ai fait 2 paires et un groupe de 3.
	T	Légo® : Briques à assembler	<u>Rapidité d'entrée dans la tâche</u> : après avoir posé le cadre, je leur propose de jouer par deux et les informe que je vais les appeler pour qu'ils aillent s'asseoir autour du bac de matériel et jouer avec un autre copain. Les élèves s'installent par deux, prennent rapidement du matériel et commencent leur activité chacun séparément sans échanger.
	Q	Tout le matériel	
	M	Par deux	<u>Qualité et nombre des interactions</u> : au début, les élèves sont ensemble sur les différents espaces mais ne jouent pas ensemble sauf A et T qui semblent avoir un projet commun (comme pour les séances précédentes). Au bout de 7 min, M1 et V jouent ensemble (ils étaient sur le même espace) : M1 refait le même projet que la séance précédente (remplir la plaque de Légo® de même couleur) et V l'aide à chercher les pièces manquantes (coopération). Au même moment, N et E qui étaient sur le même espace interagissent et jouent ensemble. Seul M2 joue seul. Puis vers 15 min, N se rapproche de M2 et ils jouent ensemble. Au bout de 6 min, sur le groupe de 3, il n'y a presque plus de matériel. A le voit et commence à faire des réserves, imitée par M2 et N ; puis chacun repart dans son activité. <u>Nombre d'interactions</u> : elles sont nombreuses dans les paires mises en place et qui évoluent au fil de la séance <u>Durée d'engagement</u> : tous les élèves restent engagés sur l'activité jusqu'à la fin. <u>Nombre de conflits</u> : 1 conflit au bout de 4 min entre T et A au sujet de leur matériel mais cela s'autorégule. <u>Nombre de sollicitations de l'enseignant</u> : 0 <u>Type de tâche</u> : les élèves sont tous concentrés et impliqués sur leur tâche. Je ne capte pas de parole expliquant si les projets sont définis ou pas. J'observe que M1 repart sur le même type de projet que précédemment : refaire une plaque en la couvrant de Légo® de même couleur.
6	D	1 bac au centre	<u>Rapidité d'entrée dans la tâche</u> : au signal, M2 court, suivi par A, T, V aussi moins vite. N ne regarde, M1 et E attendent un peu. Rapidement tous les élèves se retrouvent tous ensemble autour de la caisse. Ils prennent un peu de matériel. E commence une tour à proximité. M2 prend des cubes et va plus loin, suivi de M1 et V. A et T essaient aussi de faire des tours ensemble. N et E ont pris du matériel et se sont un peu éloignés.
	T	Cubes en bois	
	Q	Tout le matériel	
	M	Libre	<u>Qualité et nombre des interactions</u> : les relations sont conflictuelles, souvent autour du matériel. Très peu d'interactions positives entre les élèves. Après 5 min, E fait une grande tour et interpelle A « regarde ». Réponse d'A : « oh tu as fait une belle tour ».

			<p>Durée d'engagement : tous les élèves restent engagés sur l'activité jusqu'à la fin.</p> <p>Nombre de conflits : 4 conflits. 1^{er} conflit dès la 1^{ère} minute entre V et M2 pour du matériel. Au bout de 6 min, il y a 6 enfants autour de la caisse (les cubes sont moins facilement transportables) et 2nd conflit à 2 min entre T et M1 qui se battent l'accès à la caisse. A 6 min, 3^{ème} conflit entre M1 et V. M1 tourne en rond et vient taper V. Je sors ces élèves de l'activité pour mise à l'écart. Dernier conflit à 12 min entre M1 et M2 avec sollicitation de l'enseignant.</p> <p>Nombre de sollicitations de l'enseignant : 4 interpellations. 2 sur des conflits, 1 interpellation d'E car son jeu est fini, 1 interpellation d'A pour me montrer ce qu'elle a fait.</p> <p>Type de tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - M1 tourne en rond, pas de projet, pas d'espace de jeu. Il prend, repose sans intention. Il se met en conflit avec d'autres élèves. Puis fait circuler un cube sur les bancs. Cela jusqu'à la fin. A 16 min, il prend les cubes et imite des jumelles. - V au bout de 2 min détourne du matériel pour faire des jumelles. Puis il s'engage dans une construction à proximité de M2. Mise à l'écart quelques minutes après conflit. Au retour, V prend un cube à terre vers E qui s'arrête et le regarde. V : « A toi ? ». E hoche la tête et V repose (il reste des cubes dans la caisse). V tourne en rond, pas de projets puis pose les cubes sur les constructions des autres. Au bout de 11 min, il a repris la pièce pour faire des jumelles - T et A jouent ensemble tout le long de la séance. Ils sont impliqués. A la fin A m'interpelle : « regarde, c'est un bateau ». - E joue seul, un peu éloigné. Il fait une grande tour qu'il montre à A. puis il continue de jouer seul. A 18 min, il vient me chercher, il a « fini ». - N et M2 se sont éloignés dès le début. Ils se sont installés sur le banc dans le même espace. Ils jouent pendant 13 min avec le même matériel et reviennent en prendre ensuite à la caisse. Ils sont concentrés et impliqués.
7	D	5 bacs en périphérie	La différence entre la S5 et S6 m'interpelle. Je décide de modifier la dernière séance en proposant les cubes en 5 points différents.
	T	Cubes en bois	Rapidité d'entrée dans la tâche : les élèves se lancent calmement dans l'activité, sans se précipiter.
	Q	Tout le matériel	Qualité et nombre des interactions : Au début, M2 prend un des bacs et se déplace vers N sans pour autant jouer avec lui. T et A se sont mis ensemble et joueront ainsi jusqu'à la fin de la séance. E s'est installé seul et M1 aussi. V tourne en rond. Puis joue avec E : ils posent un cube chacun leur tour jusqu'à ce que ça tombe et recommence. M2 et N se sont mis en périphérie sur le banc, à côté mais sans jouer ensemble ou interagir.
	M	Libre	Durée d'engagement : tous les élèves restent engagés sur l'activité jusqu'à la fin.

		<p>Nombre de conflits : 0 conflit</p> <p>Nombre de sollicitations de l'enseignant : 0 interpellation</p> <p>Type de tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - V tourne autour des différents groupes qui se sont formés : il pose 2 cubes sur la construction de T et A, va voir M1, puis E. Il détourne les cubes pour faire rire E. Il prend un bac, le vide, s'en va. Va voir M2 qui décale sa caisse et se replie montrant qu'il veut être seul. Puis il arrive à interagir avec E jusqu'à la fin autour d'un jeu. - E est seul mais ne construit rien au début. V se joint à lui, et ils jouent alors ensemble à faire des tours, les casser et les refaire, jusqu'à la fin. - T et A jouent ensemble sur la même construction du début à la fin avec une coupure au début. T détourne le bac vide et dit « bateau ». Puis va voir E et fait un jeu de bataille avec sa barquette. Puis la même chose avec V. Puis au bout de 2 min, revient vers A. Ils sont impliqués. Ils sont dans l'imaginaire, restent à leur place et ne prennent plus de pièces. - M2 et N jouent seuls à côté et sont impliqués. Ils restent sur leur construction sans prendre de pièce, ils imaginent. - M1 joue seul à proximité de la caisse. Il aligne les cubes en longueur pendant plusieurs minutes, puis joue avec un cube comme avion. Ensuite il casse et repart dans un autre projet.
--	--	--

ANNEXE 2 : Tableau de synthèse des postures des élèves par séance

	S1	S3	S4	S5	S6	S7
T	Projet déterminé Imagination et détournement Posture L	Projet déterminé. Désengagement quand plus de matériel. Puis jeu avec détournement. Posture L et refus	T est dans le jeu et cherche un compagnon de jeu (V puis E). Jouent sur un projet « bateau de pirate ». Posture L	Projet commun, jouent ensemble toute la séance Posture R et L	Projet commun, jouent ensemble toute la séance « regarde c'est un bateau » Posture R et L	Jouent ensemble toute la séance, imaginent avec les pièces qu'ils ont. Détournement du bac. Posture L
A	Idem. Posture L	A cherche adulte du regard Posture S, refus, L	absente			
E	Très engagé, réfléchit, joue seul, s'arrête, poursuit Posture R	Très engagé, réfléchit, joue seul, s'arrête, poursuit Posture R	Engagé. A 2 min fait voler sa construction avec bruit de bouche. Change de projet à 4 min. Fait une pause, observe, va chercher T et joue avec. Posture L	Concentré, engagé ; puis joue avec N Posture R et L	Joue seul, un peu éloigné. Fait une grande tour qu'il montre à A et continue seul. Posture R	Seul mais ne construit pas au début. Joue avec V à faire une tour, casser, recommence Posture P et L
N	Engagé, n'échange pas. Cherche du regard l'adulte au moins 5 fois. Posture S	Construit, promène sa construction, se parle seul. Puis déconstruit, reconstruit. Regarde encore l'adulte, montre sa réalisation à 15 min. Puis imite un jeu imaginaire Postures S et L	Ne regarde plus l'adulte mais M2. Joue seul, va s'isoler quand conflit. Puis joue avec sa construction, détourne le matériel, bruits de bouche « ça c'est pour démarrer ». Posture L	Joue seul, concentré puis joue avec M2 Posture R et L	Joue seul pendant 13 min avec le même matériel, s'est éloigné en périphérie à côté de M2. Posture R	Concentré, impliqué, joue seul. Reste sur sa construction sans prendre de nouvelles pièces : il imagine. Près de M2. Posture L
M1	Joue seul avec le même matériel figuratif sans projet Posture P	Joue seul avec le même matériel, essaie de s'intégrer, déconstruit, reconstruit. Posture P	A 6 min fait voler sa construction avec bruit de bouche. A 7 min se lance dans un projet : assembler des briques bleues sur la plaque. Posture L puis R	Même projet qu'en S4. V l'aide Posture R et L	Tourne en rond sans projet et sans espace. Conflits. Puis fait circuler un cube sur le banc. Posture P et L	Joue seul à proximité de la caisse sans intention au début. Puis il aligne les cubes, pendant plusieurs minutes. Puis détourne. Casse, refait. Posture P et L
M2	Très engagé, réfléchit, joue seul, s'arrête, poursuit Posture R	Construit, promène sa construction, se parle seul. Puis déconstruit, reconstruit. Puis jeu imaginaire Postures R et L	Joue seul, concentré. A 6 min défait et refait. Il nomme son projet « moi fait un bateau de pirate ». A 11 min commente « moi c'est un marteau ». Postures R et L	Joue seul, concentré puis joue avec N Posture R et L	Idem que N Posture R	Idem que N Posture L
S	Refus	Posture L	absente	/	/	/
V	Joue seul, empile, nomme son projet 5 fois. Invente Posture L	Joue seul, empile, nomme son projet, très concentré puis joue avec M2. A 14 min nomme son projet Posture L	Joue seul malgré sollicitations des autres. Imperturbable et concentré sur sa construction. Fait, refait sa tour qui se casse plusieurs fois. Posture L	Joue seul, concentré puis joue avec M1 Posture R et L	Détourne le matériel puis empile et s'arrête. Conflit. Tourne en rond... Posture P	Tourne autour des différents groupes, sans projet. Détourne les cubes. Puis va jouer avec E Posture P et L

Année universitaire 2016-2017

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Jeu libre et postures d'apprentissage des élèves à la maternelle

Auteur : Nadège Gillet

Résumé :

Est-ce qu'un élève de maternelle peut développer les apprentissages attendus par l'école sans la présence physique de l'enseignant lors des jeux libres ? Est-ce que le jeu libre, organisé comme activité d'apprentissage peut avoir une influence sur les postures d'apprentissage des élèves ? Le jeu et l'école sont souvent opposés : il ne serait pas possible de concilier travail et loisir, sérieux et futilité, évaluable et invisible.

C'est pourquoi ce mémoire tente de répondre à ces questions en éclairant dans une première partie la définition du jeu, ses spécificités et son rôle dans les apprentissages à l'école maternelle. Il présente dans une seconde partie l'expérimentation menée en classe de Petite Section à partir de jeu libre de construction et mise en place pour tenter d'apporter quelques réponses à ces questionnements. Enfin la dernière partie apporte quelques éléments d'analyse et de discussion.

L'aménagement de l'espace et du matériel doit permettre de proposer des situations suffisamment riches, motivantes, permettant une diversité des expériences. Sous ces conditions, le jeu libre prépare les élèves aux apprentissages et les aide à acquérir une gamme de postures variées, gage de leur réussite à l'école.

Mots clés : jeu libre, maternelle, posture d'apprentissage des élèves, motivation, aménagement de l'espace, ressource matérielle