



HAL
open science

L'aménagement d'un espace symbolique par et pour des élèves de maternelle : moyen d'accroître son attractivité au service des apprentissages ?

Jérôme Terret

► To cite this version:

Jérôme Terret. L'aménagement d'un espace symbolique par et pour des élèves de maternelle : moyen d'accroître son attractivité au service des apprentissages ?. Education. 2017. dumas-01755106

HAL Id: dumas-01755106

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01755106>

Submitted on 30 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

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

L'aménagement d'un espace symbolique par et pour des élèves de maternelle : moyen d'accroître son attractivité au service des apprentissages ?

Présenté par Jérôme Terret

Mémoire de M2 encadré par Martine Koné

Attestation de non-plagiat

Je soussigné Jérôme TERRET

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire) :

« L'aménagement d'un espace symbolique par et pour des élèves de maternelle : moyen d'accroître son attractivité au service des apprentissages ? »

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 Bonneville,

Le 09 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) Jérôme TERRET

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

« L'aménagement d'un espace symbolique par et pour des élèves de maternelle : moyen d'accroître son attractivité au service des apprentissages ? »

, 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 Bonneville, le 09 mai 2017

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

« Bon pour accord, Jérôme Terret »



Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1. Cadre théorique.....	8
1.1 Jouer pour mieux grandir.....	8
1.1.1 Le jeu, une activité libre et gratuite qui procure du plaisir.....	8
1.1.2 L'intérêt du jeu à l'école.....	8
1.2 Le jeu, une activité cruciale pour le développement de l'enfant.....	9
1.2.1 Jouer pour grandir.....	9
1.2.1.1 Le jeu participe au développement social, affectif et moteur.....	9
1.2.1.2 Le jeu aide à développer le langage chez l'enfant.....	10
1.2.1.3 Le jeu participe au développement cognitif de l'enfant.....	11
1.2.2 Le jeu est omniprésent dans le développement de l'enfant.....	11
1.2.2.1 La théorie de Jean Piaget.....	11
1.2.2.2 Une manière de jouer qui évolue avec l'âge.....	12
1.3 Le jeu, un outil qui a mis du temps pour trouver sa place à l'école.....	13
1.3.1 Un support mal intégré dans les pratiques.....	13
1.3.1.1 Les programmes de 2002 ne font que rappeler l'intérêt du jeu.....	13
1.3.1.2 La nécessaire prise en compte de la spécificité de la maternelle.....	13
1.3.2 Une prise de conscience en 2011 suite au rapport de l'IGEN.....	14
1.3.2.1. Une place trop grande pour les fiches de travail.....	14
1.3.2.2. Le jeu n'est pas assez pensé comme une situation d'apprentissage.....	14
1.3.3 La consécration du jeu avec les nouveaux programmes de maternelle de 2015.....	15
1.3.3.1 Ce que disent les nouveaux programmes.....	15
1.3.3.2 L'importance de l'utilisation du jeu sous toutes ses formes.....	15
1.3.3.3 Le rôle de l'enseignant dans le jeu.....	16
1.3.3.4 L'enseignant doit avoir des objectifs clairement définis.....	17
1.4. Une nécessité : reconsidérer l'aménagement des espaces classes.....	17
1.4.1. Des espaces qui étaient pensés pour faciliter la vie de l'enseignant.....	18
1.4.1.1. La rigidité de l'espace dans les maternelles d'autrefois.....	18
1.4.1.2 Le constat de l'inspection générale de l'Education Nationale en 2011.....	19
1.4.2 Des espaces à aménager pour travailler avec efficacité et en toute sérénité.....	19
1.4.2.1 Un aménagement pensé pour le bien-être de l'élève.....	19
1.4.2.2 Les caractéristiques de ces espaces.....	19
1.4.2.3 Une multitude d'espaces à vocations distinctes.....	20

1.5 L'aménagement de la classe dans le cadre d'une démarche projet.	21
1.5.1 Qu'est-ce que la démarche de projet ?	21
1.5.2 L'intérêt de s'engager dans une démarche de projet.	22
1.5.3 Comment engager des élèves de maternelle dans un projet d'aménagement ?	23
1.5.4 Un exemple de coin à aménager avec les élèves : l'espace symbolique.	24
Problématique et hypothèses.	24
Partie 2. Cadre expérimental.	25
2.1 Contexte.	25
2.1.1 Participants.....	25
2.1.2 Matériel.	26
2.2 L'expérimentation.	26
2.2.1. Les objectifs de la séquence.	27
2.2.2 Le déroulement des séances.	27
2.2.3 Le protocole pour le recueil des données.	28
Partie 3. Cadre analytique.	29
3.1 Analyse de l'hypothèse d'une meilleure appropriation de l'espace.....	29
3.1.1 Résultats	29
3.1.1.1 L'item « J'utilise l'espace »	30
3.1.1.2 L'item « Je joue et communique avec les autres dans l'espace. »	30
3.1.1.3 L'item « Je respecte le lieu, le matériel et les autres »	31
3.1.1.4 L'item « Je participe au rangement »	32
3.1.1.4. Synthèse des résultats concernant la fréquentation de l'espace symbolique.....	33
3.1.2 Discussion autour de ces résultats.	33
3.1.2.1. Une meilleure fréquentation de l'espace.....	34
3.1.2.2. Des échanges qui s'enrichissent.....	34
3.1.2.3. Un lieu respecté et des élèves qui se respectent un peu plus.	34
3.1.2.4. Un espace convenablement rangé.....	35
3.1.3 Limites et propositions d'amélioration.	36
3.1.3.1. Une réussite momentanée dans la mobilisation des enfants	36
3.2.3.1. Le désinvestissement, un signal de réaménagement de l'espace.	37
3.2 Analyse de l'hypothèse d'un meilleur investissement dans les apprentissages.....	37
3.2.1 Résultats.	38
3.2.1.1 Un intérêt certain pour les puzzles relatifs à notre thème.	38
3.2.1.2 L'utilisation du thème dans deux séances de numération.....	38
3.2.1.3 L'activité pour consolider la notion de chronologie.....	39
3.2.2 Discussion autour de ces résultats.	39

3.2.2.1 Réflexion sur l'entrée dans la tâche.....	39
3.2.2.2 Réflexion sur la réussite des activités.....	40
3.3. Propositions d'amélioration de la séquence.....	40
Conclusion.....	41
Bibliographie.....	42

Introduction.

Aujourd'hui, le jeu de l'enfant, au sein de beaucoup de familles, se réduit à un simple appareil : la tablette. Avec cet objet qui ne prend pas de place, l'enfant peut tout faire : jouer aux dames, construire un château, s'occuper d'un animal... L'enfant vit ainsi les jeux de société, les jeux de construction, les jeux symboliques... à travers un écran. Malheureusement, certains enfants ne connaissent que ce type de jeux. Ainsi, face au développement du virtuel et à son envahissement dans les jeux des enfants, l'école doit réagir. Elle doit être le lieu où l'enfant de maternelle va renouer avec la manipulation, l'expérimentation et le partage à travers les jeux. Jouer est une activité indispensable dans le développement de l'enfant. Le jeu doit être un outil privilégié pour les enseignants de maternelle. Mais pour dévoiler toutes ses potentialités et pour que les élèves en retirent tous les bénéfices, le jeu doit être pensé comme une situation d'apprentissage, avec des objectifs clairs et précis. Si tel n'est pas le cas, on peut assister à des dérives : des lieux qui ne sont plus respectés par les élèves, des lieux qui n'ont aucun sens pour eux, des lieux qui ne servent que de délestage, entre deux activités. C'est ce qui arrive souvent dans les coins jeux symboliques présents dans les classes. Partant de ce constat, une question se pose : l'investissement des élèves dans la conception et l'aménagement d'un coin jeu peut-il améliorer la qualité d'utilisation de celui-ci ?

Pour tenter de trouver une solution à ce problème, nous allons, dans une première partie, faire un état des lieux de la recherche sur l'utilisation du jeu à l'école. Aussi, nous mettrons en lumière l'intérêt du jeu dans le développement de l'enfant. Puis nous nous attacherons à exposer l'évolution qu'a connue la place du jeu au sein des programmes scolaires. Nous verrons ensuite que cette évolution a nécessité de repenser la configuration des lieux d'apprentissage. Enfin, nous nous questionnerons sur l'intérêt de l'utilisation d'une pratique pédagogique, la démarche projet, pour aménager l'espace classe.

La seconde partie de cet écrit sera consacrée à la présentation de la méthode mise en place pour mener mon expérimentation : seront présentés les participants, la séquence mise en place et les critères d'observation retenus.

Enfin, en troisième partie, nous présenterons et discuterons les résultats de cette étude. La réflexion engagée sera faite au regard des hypothèses posées au départ.

Partie 1. Cadre théorique.

Etymologiquement, le mot jeu vient de *jocus* qui signifie amusement, badinage. Selon le dictionnaire en ligne Larousse, le jeu est « une activité d'ordre physique ou mentale, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer du plaisir ». Mais le jeu est une activité si complexe que cette définition mérite d'être précisée.

1.1 Jouer pour mieux grandir.

1.1.1 Le jeu, une activité libre et gratuite qui procure du plaisir.

Dans leur article paru dans *Les cahiers pédagogiques* (2006), Richard Mailhé et Marc Tabory apportent une définition plus précise du jeu. Pour étayer leur propos, les auteurs reprennent la pensée de Roger Caillois développée dans son ouvrage *Les jeux et les hommes* (1967). Mailhé et Tabory citent ainsi les six critères qui caractérisent l'essence même du jeu :

-Le jeu est une activité « libre » : l'individu doit avoir le choix de jouer ou non et ne peut ainsi être contraint. De plus, le terme « libre » sous-entend que les règles du jeu peuvent évoluer, être modifiées à conditions que cela soit fait avec l'accord de tous.

- Le caractère « séparé » du jeu : on quitte la vie réelle pour entrer dans une bulle où de nouvelles règles sont établies et où des rôles et des pouvoirs sont attribués. Cette situation ne s'applique que dans l'espace et le temps délimités par le jeu.

-Le jeu est « incertain » : grâce à cette issue inconnue, le joueur est motivé et s'engage à développer des stratégies. Aussi, l'incertitude maintient le plaisir du jeu.

-Le jeu est « improductif » : aucune performance n'est recherchée, le seul but à atteindre étant celui défini par les règles du jeu. Le jeu ne crée aucune richesse, uniquement du plaisir.

-Le jeu est « réglé » : des règles communes aux joueurs sont établies afin de créer l'espace de jeu. Cet ordre établi permet aux joueurs d'évoluer dans le jeu en toute liberté et en toute égalité.

- Le jeu, une situation « fictive » : le jeu permet d'entrer dans une autre réalité. Et c'est dans ce monde imaginaire parallèle que le jeu existe.

1.1.2 L'intérêt du jeu à l'école.

Dans son dossier Maternelle *Jouer et apprendre*, le site Eduscol présente le jeu comme un outil ayant plusieurs atouts pour l'école. :

-Une dimension culturelle : donner accès à des jeux à l'école maternelle permet de réduire les inégalités de départ ; une culture commune va alors se construire progressivement.

-Une dimension qui donne du sens aux apprentissages : le jeu donne à l'enfant l'occasion de vivre ses apprentissages par l'action ; ses représentations initiales sont alors balayées par ses réussites et échecs, et ainsi, il peut accéder au savoir.

- Une dimension sociale : le jeu est un moment de partage avec ses pairs. Il favorise les interactions et donne l'occasion aux élèves de vivre ensemble une expérience.

-Une dimension affective : jouer procure du plaisir à l'enfant. Ainsi, toute expérience permettant de ressentir une telle émotion ne peut être que bénéfique pour lui. Et naturellement, l'enfant aura envie de reproduire cette expérience et s'engagera sans réticence dans des tâches nouvelles. De plus, le jeu crée une situation sécurisante pour l'enfant : il sollicite une participation active de celui-ci et absorbe ainsi son attention.

1.2 Le jeu, une activité cruciale pour le développement de l'enfant.

Mais avec la définition vue dans le point 1.1.1, comment pouvons-nous imaginer que cette activité ait sa place à l'école, lieu du travail de l'enfant et de ses apprentissages ? De nombreux pédagogues se sont penchés sur la question et ont pris clairement position : le jeu a toute sa place à l'école maternelle car il participe au développement de l'enfant.

1.2.1 Jouer pour grandir.

Dans son étude *Les coins jeux au service des apprentissages* (2014), le Groupe Départemental Ecole maternelle⁷⁴ rappelle que le cerveau d'un enfant grandit considérablement jusqu'à l'âge de 5 ans. Se développent alors ses bases intellectuelles et émotionnelles. Avec le jeu, l'hémisphère gauche (qui contrôle la parole, l'écriture, le calcul...) et l'hémisphère droit (qui permet de percevoir le monde d'une façon plus globale et intuitive et permet d'être sensible à la nature, l'art...) sont stimulés simultanément. C'est en rencontrant des situations nouvelles que l'enfant va pouvoir créer des relations avec les éléments et construire des comportements sociaux et cognitifs adaptés. L'outil jeu permet de créer ces situations nouvelles.

1.2.1.1 Le jeu participe au développement social, affectif et moteur.

Lors de son intervention *Le jeu à l'école* (2005), Anne-Marie Doly affirme que le jeu est indispensable pour le développement de l'enfant tant sur le plan social, affectif, culturel et intellectuel. Pour étayer son propos elle s'appuie sur les recherches et théories de différents psychiatres, psychanalystes et pédagogues. Elle évoque Sigmund Freud (inventeur de la psychanalyse) pour qui le jeu serait « un mode d'expression et de construction de soi » qui

permettrait à l'enfant de supporter la séparation avec mère. Doly précise que pour la psychanalyste Anna Freud, le jeu tient une place importante dans le processus de socialisation de l'enfant car naturellement, il met en contact les êtres et favorise la relation avec autrui. Doly cite Winnicott (psychiatre et psychanalyste) : selon lui, le plaisir procuré par le jeu permet aussi à l'enfant d'exprimer ses émotions et sentiments telles que la joie, la fierté, la colère, la frustration. En cela, le jeu encourage et développe l'autonomie des enfants.

Aussi, Doly cite Piaget (psychologue) : le jeu « permet au moi d'assimiler la réalité ». Le jeu permet alors d'entrer dans le monde des autres. Enfin, Doly reprend Maria Montessori pour qui « le jeu accompagne les différentes périodes sensibles » de l'enfance : la période sensible au mouvement (le jeu développe les capacités motrices) ; puis vient la période sensible au langage (les mises en situation de jeu favorisent les situations langagières et améliorent ainsi les compétences langagières) ; puis vient la période sensible à l'ordre (les règles) et enfin la période sensible à l'affinement des sens.

1.2.1.2 Le jeu aide à développer le langage chez l'enfant.

Dans son dossier *Jouer et apprendre* (2015), le site internet Eduscol met directement en relation le jeu et le langage. Tout petit, l'enfant réalise des tentatives pour reproduire ce qu'il entend. Il le fait d'une manière inconsciente dans le but de communiquer avec son entourage. Un enfant maîtrise le langage à partir du moment où il sait produire des phrases qui ont du sens : les mots sont organisés et choisis, la syntaxe est correcte et ainsi, les phrases prononcées peuvent traduire la pensée de l'enfant. On peut dire que le jeu permet de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions car le langage est omniprésent dans les actions de jeu. L'élève doit en effet oser entrer en communication, interagir avec les autres, reformuler pour mieux se faire comprendre. Le jeu amène aussi l'enfant à échanger et réfléchir avec les autres ; raconter, décrire, évoquer, proposer une solution. L'enseignant peut inciter l'élève à verbaliser ce qu'il fait, à expliciter les procédures qu'il a mises en place pour réussir. Les situations de jeux permettent aussi à l'enfant de découvrir la fonction de l'écrit et de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (règle du jeu par exemple).

Toutes ces situations amenées par le jeu stimulent la parole des élèves, les incitent à structurer leur langage, enrichissent leur vocabulaire.

1.2.1.3 Le jeu participe au développement cognitif de l'enfant.

Doly (2005) constate que « les psychologues de l'intelligence, de Piaget à Bruner en passant par Vygotsky, ont largement montré le rôle incontournable du jeu dans le progrès intellectuel et culturel de l'enfant ». Pour Piaget, le jeu est un moyen d'intégrer la pensée à l'action. Aussi, Piaget considère que c'est un moyen pour développer des connaissances et savoir-faire (mémoire, attention, concentration, logique, stratégie). Pour Vygotsky, le jeu est structurant et permet à l'enfant d'évoluer dans son raisonnement. En effet, quand l'enfant joue, son cerveau tente de chercher la meilleure solution avec l'aide de ses pairs ; on est dans la fameuse « Zone de développement proximal ». Et le jeu va permettre d'atteindre ce stade de développement. Pour Bruner (psychologue), le jeu permet de développer les interactions, les échanges et la confrontation des idées avec les pairs ; ces situations vont aider l'enfant à développer un répertoire de savoir-faire (socioconstructivisme). Enfin, pour Winnicott, le jeu encourage l'imaginaire des enfants et développe leur créativité ; le jeu crée des situations qui encouragent la maturation du cerveau des enfants.

Résumant ces différentes conclusions, Doly (2005) considère le jeu comme un partenaire indispensable pour faciliter les acquisitions des élèves : « Le jeu... implique un certain nombre d'opérations et de comportements indispensables au progrès intellectuel et affectif, sans que cela soit coûteux cognitivement pour l'enfant »

1.2.2 Le jeu est omniprésent dans le développement de l'enfant.

1.2.2.1 La théorie de Jean Piaget.

Jean Piaget propose une classification des jeux en fonction du stade de développement de l'enfant. Il distingue trois périodes dans le développement psychologique de l'enfant, périodes durant lesquelles l'enfant grandira à l'aide de certains types de jeux. Le premier stade est le stade sensori-moteur (0-2 ans) où l'enfant découvre le monde à travers des expériences sensorielles et motrices ; ce sont les jeux d'exercice où l'enfant manipule les objets, découvre les fonctions et en retire un simple plaisir. L'attention se porte sur le jeu en tant qu'objet physique, l'enfant a besoin de le voir et de le manipuler. Le jeu permet alors à l'enfant d'acquérir des gestes qui deviendront par la suite automatiques. La seconde période est la période représentative avec le stade préopératoire et celui de la pensée intuitive (2-6 ans) : l'enfant commence à entrer en communication avec les autres ; Piaget associe à cette période les jeux symboliques qui permettent à l'enfant d'accéder aux représentations. L'enfant fait semblant, imite et développe ainsi son imaginaire mais aussi son langage. La troisième période

définie par Piaget est le stade des opérations concrètes (7-11 ans). A ce stade, l'enfant accède à la pensée logique en évoluant dans des situations concrètes. Piaget associe à cette période l'utilisation des jeux à règles qui permettent à l'enfant de s'intégrer dans la réalité de son environnement et de vivre une expérience sociale. Enfin, la dernière période est la période des opérations formelles durant l'adolescence avec une pensée logico-déductive qui se développe.

1.2.2.2 Une manière de jouer qui évolue avec l'âge.

En prenant appui sur cette théorie développée par Piaget, le site Eduscol (2015) propose une évolution de ces jeux selon l'âge de l'enfant.

	Jeux d'exercice	Jeux de construction	Jeux symboliques	Jeux à règle
A 2-3 ans	Manipule, aime reproduire des actions simples, joue à côté de ses pairs.	Découverte des premiers encastrements.	Début des jeux symboliques où l'enfant agit par imitation de ce qu'il a pu vivre au sein de la cellule familiale.	Découverte du matériel, premiers jeux de loto et de memory.
A 3-4 ans	Prend conscience des fonctions des objets, utilise les éléments de jeu dans un but précis. Observe et comprend les phénomènes de cause à effet.	Empile, emboîte, encastre, assemble, construit à plat ou en volume.	Commence à imaginer des histoires et à communiquer avec ses pairs.	Jeux simples où le hasard reste la mécanique principale : le verger, Ballons, Ludanimo...
A 4-5 ans	Il apprécie de découvrir de nouveaux objets, de nouvelles matières.	Réalise des constructions plus complexes et leur donne des significations dans ses jeux symboliques.	Des situations concrètes sont élaborées et des rôles sont attribués.	Respecte des règles simples et des objectifs simples : Le lynx, Pique plume, Hop hop hop...
A 5-6 ans	Développement certain de la grande motricité (courir, grimper...) et affirmation de la motricité fine (tracer, découper...).	Réalise des constructions dans un but précis.	Réelle mise en scène des histoires, développement des scénarios, utilisation des objets de manière détournée.	Début des jeux à règle plus complexe avec des situations faisant appel au raisonnement et à la stratégie : Piratak, Perlinpinpin, Sambési

1.3 Le jeu, un outil qui a mis du temps pour trouver sa place à l'école.

1.3.1 Un support mal intégré dans les pratiques.

1.3.1.1 Les programmes de 2002 ne font que rappeler l'intérêt du jeu.

Comme le souligne Gilles Brougère (1997) dans son article paru dans la *Revue française de Pédagogie*, les programmes de l'Education Nationale de 1995 ne prennent pas position clairement en faveur ou non de l'utilisation du jeu dans les apprentissages. C'est à l'enseignant d'apprécier l'utilité de son usage. En revanche, Fouteau, B., L'Heudé, S., Roger, A., (2006) constatent que le jeu est valorisé par les programmes de 2002, programmes qui précisent : «Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles...Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires...Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques. ». Ainsi, les auteures remarquent que l'intérêt du jeu est clairement exprimé mais elles notent que la part réservée à cet outil est très petite tant dans les programmes que dans les pratiques de classe. Leur constat se base aussi sur les conclusions des actes de la DESCO (Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle. CRDP Versailles 2002) « On constate un parallélisme entre la progression dans les sections et la disparition des coins jeux...Il serait judicieux d'engager les enseignants à s'interroger sur la finalité et l'organisation des espaces de jeux de la petite section à la grande section. Il ne suffit pas de se limiter à l'injonction de favoriser le jeu, mais d'observer sa traduction dans les classes ».

1.3.1.2 La nécessaire prise en compte de la spécificité de la maternelle.

Agnès Florin est l'auteur du rapport au Haut Conseil de l'Education paru en 2007 et intitulé *L'école primaire en France*. Dans, ce rapport, Florin tient à rappeler la spécificité de l'école maternelle en reprenant une phrase forte des programmes de 2002 : « C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible, que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales. ». Ainsi, cette pédagogie, qui passe par le jeu, doit susciter chez l'enfant l'envie de découvrir et acquérir de nouveaux savoirs. Les programmes de 2002 plébiscitent clairement cette conception mais sur le terrain, dans les classes, Florin constate que des obstacles empêchent la mise en place de cette pédagogie : une

attente trop forte des parents pour les productions, une priorité donnée aux mathématiques et au français (oral et écrit) au détriment des activités permettant les découvertes sensorielles, des enseignants qui ont parfois du mal à utiliser les jeux, notamment les jeux libres. Florin préconise ainsi un changement dans les pratiques : « Revaloriser le jeu et l'action de l'enfant dans la pédagogie de l'école maternelle » (2007, p.16).

1.3.2 Une prise de conscience en 2011 suite au rapport de l'IGEN.

Les programmes de 2008 n'ont pas permis au jeu de trouver toute la place qu'il mérite au cœur des apprentissages à l'école maternelle. L'inspection générale de l'Education Nationale (IGEN) fait un constat alarmant concernant la place du jeu à l'école maternelle. Dans son rapport *L'école maternelle* (2011), l'IGEN pointe à son tour le fait que les spécificités de l'école maternelle sont en train de s'effacer.

1.3.2.1. Une place trop grande pour les fiches de travail.

Tout d'abord, l'IGEN déplore l'utilisation de fiches d'exercices au détriment de la manipulation et l'expérimentation par le jeu. Selon l'Inspection, « L'intellectualisation trop précoce n'est pas un gain de temps » (2011, p.118). Ces fiches ne correspondent pas aux besoins d'action des élèves et ne permettent pas d'ancrer les savoirs contrairement à l'utilisation d'un matériel ludique. Avec cette forme de travail, la maternelle se rapproche du mode de fonctionnement de l'élémentaire. Aussi, l'IGEN remarque que différents types d'écrits tendent à envahir les murs des classes maternelles sans que cela ait un réel sens pour les élèves. La multiplication des affichages nuit à la lisibilité des élèves et dans certaines situations, cela perturbe leur attention. Parfois, l'organisation de la classe tourne autour du tableau (comme en élémentaire) alors que la maternelle permet l'exploitation d'une multitude d'espaces. Toute cette évolution s'est faite au détriment du développement des coins jeux qui s'appauvrissent voire même disparaissent.

1.3.2.2. Le jeu n'est pas assez pensé comme une situation d'apprentissage.

L'IGEN constate que le jeu n'est pas pris au sérieux. Il est souvent utilisé en accès libre et sans enjeux ; dès lors, il est utilisé comme un moment de délestage (ce qui est très bien pour l'enfant qui a terminé une activité ; il est ainsi actif en attendant que ses camarades terminent leur tâche). Pourtant, selon l'IGEN, le jeu a bien d'autres avantages : il permet à l'enfant d'acquérir des compétences multiples s'il est utilisé de façon réfléchie et pensée par l'enseignant. Aussi, l'IGEN précise que l'enseignant doit se permettre d'entrer dans le jeu avec ses élèves. En effet,

d'une part, le jeu est de moins en moins présent au sein des familles ; jouer à l'école avec l'enseignant peut donc être une occasion unique pour certains enfants de jouer avec un adulte. D'autre part, ce sera pour l'enseignant une occasion de mieux observer pour mieux connaître ses élèves : le jeu donne en effet l'occasion au professeur de demander aux élèves d'explicitier leurs procédures et ainsi, les amener à penser plutôt que de faire (comme ce serait le cas avec des fiches).

1.3.3 La consécration du jeu avec les nouveaux programmes de maternelle de 2015.

1.3.3.1 Ce que disent les nouveaux programmes.

Les nouveaux programmes de l'école maternelle, appliqués depuis septembre 2015, précisent que les enseignants déterminent en équipe les progressions des enseignements et quels seront les outils à utiliser pour atteindre les objectifs fixés. Parmi les moyens plébiscités au service des apprentissages, le jeu trouve une place particulière et affirmée. Voici l'extrait du point 2.1 Apprendre en jouant : « Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. 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. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. ». Ainsi, le jeu doit s'utiliser dans tous les domaines d'apprentissages car il participe au développement de l'enfant, tant du point de vue affectif, social, moteur et cognitif. Les programmes ajoutent : le jeu « revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. ». Les programmes estiment donc que toutes les formes de jeux sont importantes, aucune ne doit être privilégiée au détriment d'une autre.

1.3.3.2 L'importance de l'utilisation du jeu sous toutes ses formes.

Le site Eduscol (2015), dans son dossier *Jouer pour apprendre*, propose une synthèse des différentes formes de jeux à privilégier dans les classes. Tout d'abord, les jeux de construction et d'assemblage : les légos, Kapla, puzzles, Géomag...amènent l'élève à assembler, encastrier afin de donner naissance à des objets imposés par des modèles ou non. L'élève développe ainsi des habiletés et des procédures pour atteindre son objectif. Viennent ensuite les jeux d'exercice et d'exploration : boîtes à formes et/ou à serrures, toboggan à boules, télécran, jeux de motricité

fine... Ces jeux et jouets mettent en éveil tous les sens de l'élève, lui permettent de manipuler, écouter, essayer, voir, ressentir. L'enfant agit et son action provoque un résultat immédiat. On trouve aussi les jeux à règle : jeux de société (de coopération, de déplacement, de stratégie, de hasard raisonné, de mémoire, de logique, d'observation), jeux d'adresse, jeux de communication (questions, devinettes). Tous ces jeux permettent d'utiliser divers accessoires : objets, dés, cartes, pions, plateaux, règle en tant que support écrit. L'élève développe un comportement qu'il devra adopter dans sa vie : respect des autres joueurs, respect du matériel, apprendre à attendre son tour, gérer sa frustration, apprendre à perdre. Au niveau cognitif, l'élève analyse ses actions et leurs conséquences et planifie (anticipe) les actions à réaliser. Enfin, il s'agit des jeux symboliques et jeux d'imitation : garage, cuisine, playmobil... . Grâce à ce type de jeux, l'enfant apprend à son rythme, décide s'il veut participer ou non, décide de ses propres règles. Dans le jeu symbolique, il peut reproduire des scènes de la vie quotidienne et revivre les situations du réel. Il agit par imitation et commence à « faire semblant » (vers 4-5 ans). Le langage est alors très présent, cette situation de jeu permet d'interagir avec ses pairs.

1.3.3.3 Le rôle de l'enseignant dans le jeu.

Les programmes de maternelle (2015) précisent le rôle de l'enseignant lors des différents temps de jeux : « Il les (élèves) observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. ». Le site Eduscol (2015), dans son dossier *Jouer pour apprendre*, précise ces notions de jeux libres et jeux structurés. Le jeu libre est un jeu choisi par l'élève et dont les règles sont déterminées par lui ; l'objectif principal est de permettre à l'enfant de vivre des expériences dont il retirera des compétences mais de façon informelle. Deux niveaux de jeu libre sont à distinguer. Dans le jeu libre de niveau 1 (L1), l'enseignant adopte une posture d'observation et n'intervient jamais. Dans le jeu libre de niveau 2 (L2), l'enseignant se permet d'interagir avec l'élève pour soutenir un geste ou le langage ; mais il n'impose aucune direction et ne formule aucune attente vis-à-vis de l'élève. Mais cette démarche peut avoir un effet négatif : elle peut modifier le comportement naturel de l'élève et couper son imagination.

Le jeu structuré est, quant à lui, initié par l'enseignant. Il n'est proposé aux élèves qu'après avoir été expérimenté librement. L'objectif est de permettre à l'élève d'acquérir des savoirs. Deux niveaux de jeu structuré sont à distinguer. Dans le jeu structuré de niveau 1 (S1), l'enseignant explique et guide le jeu, impose et dévoile les règles. L'élève agit alors selon son instinct et tente des actions pour réussir. L'enseignant n'interrompt jamais le jeu, si ce n'est pour rappeler un point de règle. Dans le jeu structuré de niveau 2 (S2), l'enseignant interrompt

régulièrement le jeu afin d'amener les élèves à expliciter les procédures utilisées pour réussir. On prend donc le temps pour la réflexion afin d'en retirer tous les bénéfices en direction des savoirs. Le jeu structuré de niveau 2 vise des apprentissages explicites ; cette démarche n'est utilisée qu'à partir de la grande section. En Petite section et moyenne section, on privilégie donc les deux niveaux de jeu libre et le jeu structuré de niveau 1 : les apprentissages se font de façon informelle en suivant le rythme de l'enfant, selon ses besoins et possibilités.

1.3.3.4 L'enseignant doit avoir des objectifs clairement définis.

Proposer un jeu à l'école ne se fait pas au hasard. L'enseignant est chargé de concevoir l'utilisation du jeu, penser à quels apprentissages il sera utile. Il accompagne les élèves dans le jeu, il stimule, il impulse, il reformule, il questionne éventuellement sur les procédures. Enfin, il évalue les élèves en observant les comportements, les interactions, les réussites et les échecs. Anne-Marie Doly (2005), dans son intervention *Le jeu à l'école maternelle* lors du colloque Mieux enseigner à l'école maternelle, reprend les propos de Kant : « Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant (à l'école) à tout regarder comme un jeu ». Pour Doly, l'utilisation du jeu en classe doit se faire dans un but précis. C'est une situation qui doit être pensée par l'enseignant ; celui-ci doit avoir des objectifs clairs et des critères d'évaluation qui seront peu à peu dévoilés aux élèves. L'enfant doit ainsi pouvoir comprendre que les moments de jeux qu'il vit à la maison sont différents des activités menées avec le jeu à l'école. En effet, en classe, le jeu est utilisé dans un intérêt pédagogique et éducatif. Doly insiste sur le fait que c'est grâce aux préparations, reformulations et explicitations du maître pendant le jeu que les enfants comprennent qu'ils sont en train de vivre une situation d'apprentissage qui va les faire grandir. Doly considère qu'il est nécessaire que l'enfant perçoive cette distinction. Elle précise : « Il est bon que les enfants comprennent dès l'école maternelle que les jeux que le maître propose exigent d'eux un vrai travail qui les fait devenir des élèves. Ce travail demande des efforts et impose donc des frustrations mais c'est ainsi que l'on grandit » (2005). Jouer à la maison et jouer à l'école sont des activités qui se ressemblent et qui ont des points communs ; et c'est donc la posture de l'enseignant qui va permettre à l'enfant de faire la différence.

1.4. Une nécessité : reconsidérer l'aménagement des espaces classes.

Nous venons de voir que les programmes de la maternelle de 2015 placent le jeu au cœur des apprentissages. Mais pour mettre en application toutes ces préconisations autour de l'utilisation du jeu à l'école maternelle, il faut prendre en compte un paramètre essentiel : l'espace. En effet,

les différentes situations de jeux nécessitent des aménagements spécifiques. Or, historiquement, les classes de maternelle n'ont pas été pensées pour permettre à l'élève de s'épanouir dans la manipulation, le mouvement et l'interaction avec ses pairs.

1.4.1. Des espaces qui étaient pensés pour faciliter la vie de l'enseignant.

1.4.1.1. La rigidité de l'espace dans les maternelles d'autrefois.

Vincent Paré, dans son article *Des espaces pour mieux apprendre*, retrace l'évolution de l'école maternelle. Créées en 1815, les classes de maternelle étaient appelées salles d'asile et n'avaient qu'un objectif : éduquer le peuple dans un esprit de patriotisme. L'espace classe était alors pensé afin que l'ordre règne et que les élèves écoutent. Voici comment Paré décrit ces salles d'asile « Une double rangée de gradins avec un passage au milieu, des bancs sur le côté avec un espace central, permettent une déambulation quasi militaire, et une écoute attentive, rythmée par les coups de claquoir et de sifflet des directrices qui donnent le signal d'un changement d'activité (prémices des « rituels » de la maternelle !) : un coup de claquoir pour prendre son ardoise, un autre...pour s'aligner, un autre encore pour mettre le doigt sur la bouche. Des tableaux, planches noires pour écrire, et des images viennent tapisser les murs aux fenêtres à deux mètres du sol pour éviter aux enfants toute tentation de distractions ».

Paré évoque ensuite un tournant pour la maternelle. En 1881, Pauline Kergomard, alors inspectrice des écoles maternelles, va permettre une évolution des salles d'asile. Elle considère qu'il faut «... Laisser faire aux enfants leur métier d'enfants pour que, devenus adultes, ils puissent faire leur métier d'hommes ». Sous l'influence de son propos, l'Etat va repenser l'école en prenant en compte les besoins des élèves : il faut améliorer l'aménagement de l'espace classe. Ainsi, les gradins disparaissent au profit de tables collectives et de chaises individuelles. La mission de l'école maternelle va donc s'élargir : il ne s'agit plus seulement de « rééduquer » des familles populaires mais aussi de contribuer au développement de l'enfant.

Paré évoque ensuite la période entre 1905 et 1921 où des réflexions vont permettre l'amélioration des conditions d'accueil des élèves : on préconise l'aménagement de la classe avec du mobilier adapté à la taille des élèves. Mais il reste encore beaucoup de choses à faire pour répondre aux besoins de l'enfant. Et c'est à partir de 1970 que les choses vont radicalement changer pour la maternelle. Divers recherches en psychologie vont influencer une nouvelle façon d'enseigner : on parle dorénavant d'une « pédagogie du développement en vue d'une éducation globale de la personnalité » (circulaire du 2 août 1977). L'enfant est considéré comme un individu à part entière avec des besoins particuliers. La classe devient alors un espace

qui prend en compte les stades de développement de l'élève : mobilier adapté à leur taille, mise en place d'espaces spécifiques (symbolique, de motricité, de manipulation...).

1.4.1.2 Le constat de l'inspection générale de l'Education Nationale en 2011.

Dans son rapport sur l'école maternelle, l'IGEN (2011) rappelle les conditions idéales d'accueil favorables au développement de l'enfant : « Il semble utile de rappeler que la première finalité d'un aménagement bien conçu est de favoriser en permanence la réponse aux besoins des enfants, et ces besoins sont variés et évolutifs justifiant que la classe soit différente selon les sections et modifiée au fil de l'année. ». Ce rapport ajoute : « Dans une classe maternelle, il devrait se trouver des espaces d'extension variable et de ressources variées selon les sections, permettant de satisfaire les besoins physiologiques des enfants [...], les besoins psychomoteurs [...], les besoins de découverte et de connaissances nouvelles [...], les besoins d'expression et de communication [...] ».

La classe doit ainsi être pensée en fonction des besoins des élèves. Elle doit être composée de différents espaces qui évolueront selon le rythme et l'âge des enfants.

1.4.2 Des espaces à aménager pour travailler avec efficacité et en toute sérénité.

1.4.2.1 Un aménagement pensé pour le bien-être de l'élève.

Kallmeyer et Tournier (2014) rappellent ce que doit être une classe : un lieu qui assure la sécurité des élèves, un lieu qui doit être irréprochable au niveau de l'hygiène et enfin, un lieu qui doit permettre aux élèves de s'épanouir dans leurs apprentissages. Ainsi, l'aménagement de la classe s'inscrit dans une démarche pédagogique. L'espace doit être pensé en fonction des besoins des élèves (rappelé par le rapport de l'IGEN ci-dessus) et des objectifs d'apprentissages. Pour permettre à l'élève d'entrer dans une démarche d'accès au savoir, les auteurs estiment que les différents espaces doivent être agréables et lumineux. Ils doivent être délimités mais sans être cloisonnés : cette organisation de l'espace permet à l'élève de se structurer lui-même et de se fixer sur une activité. Par ailleurs, les espaces doivent être modulables afin de s'adapter aux besoins selon les moments de la journée.

1.4.2.2 Les caractéristiques de ces espaces.

La classe est aménagée en coins, espaces, ateliers, zones d'activités ; différents termes peuvent ainsi être employés. Des zones de circulation suffisamment larges doivent être prévues afin d'assurer le déplacement des élèves en toute sécurité. Le mobilier de rangement est

indispensable pour stocker le matériel pédagogique ; il sera disposé de manière différente selon l'utilisation qui en est faite, si les enfants doivent pouvoir y avoir accès ou non.

Dans leur ouvrage, Brison, Druart et Wauters (2016) décrivent les spécificités de ces espaces. Ils doivent être consacrés aux différents domaines d'apprentissages et ainsi permettre la sollicitation cognitive, le développement personnel et le réinvestissement cognitif en autonomie. Ces espaces sont délimités par des meubles qui peuvent être bougés pour faire évoluer les propositions. Quant au matériel, les auteures considèrent qu'il doit être choisi en fonction de plusieurs critères comme la couleur, la matière, son poids, sa solidité. Le matériel peut être issu de la récupération. En cours d'année, il sera changé afin de renouveler l'intérêt des élèves et amener du plaisir avec la découverte de la nouveauté. Elles mettent en garde contre la surabondance de matériel qui rend les choix difficiles pour l'élève. D'autre part, les auteures considèrent qu'il est indispensable qu'une charte soit mise en place. Elle sera construite avec les élèves lors d'une séance dédiée à son élaboration. Cette charte posera les règles d'utilisation des espaces, ce que l'on peut faire, ce que l'on doit faire et ce que l'on ne peut pas faire.

Enfin, pour une bonne utilisation des espaces par les élèves, les auteures préconisent des choses simples à mettre en place. Il faut tout d'abord que l'élève puisse identifier l'espace. Pour mieux se repérer et prendre des initiatives pour agir, des pictogrammes symbolisant l'activité seront affichés dans chaque coin jeux. Ils seront placés à hauteur de l'enfant afin qu'il puisse adopter la posture d'un lecteur. Dans un deuxième temps, il faut déterminer qui peut fréquenter l'espace ; cela passe par des symboles déterminant si l'espace est ouvert ou fermé à tous. Cela passe aussi par la mise en place d'un système qui permettra de réguler la fréquentation de l'espace en limitant le nombre de participants (colliers, pinces à linge...). Enfin, seront rappelées à chaque fois que cela sera nécessaire les règles d'utilisation de l'espace et les normes de rangement du matériel. Le but étant que l'élève soit autonome pour choisir, prendre et ranger.

1.4.2.3 Une multitude d'espaces à vocations distinctes.

Kallmeyer et Tournier (2014) dressent la liste des espaces à aménager, espaces qui permettent de répondre aux besoins des élèves et aux objectifs d'apprentissage :

- les zones d'activités motrices pour répondre au besoin fondamental des enfants de bouger : porteurs, pans inclinés, tunnels...
- les espaces d'imitation et de jeux symboliques pour développer l'imaginaire et favoriser les interactions entre élèves : cuisine, garage, playmobil...
- les espaces de socialisation pour communiquer, partager et développer le langage oral : il s'agit du coin regroupement mais aussi d'espaces où se dérouleront les jeux de société à règle

- les espaces de tranquillité pour permettre de se retrouver, lire et discuter calmement (coin lecture avec un mobilier adapté qui permettra de s'asseoir confortablement)
- les espaces sensoriels où sont proposés des supports pour vivre des expériences relatives aux cinq sens : toucher (transvasements de graines ou de sable, pâte à modeler...), sentir (boîtes des senteurs), écouter (boîtes avec divers matériaux à l'intérieur)...
- les espaces pour construire et imaginer avec les légos, Kapla...
- un espace pour les créations graphiques pour découvrir différents outils et différentes techniques ; cet espace doit permettre de travailler à plat mais aussi à la verticale
- un espace de découverte de l'écrit et donc dédié aux affichages
- un espace numérique en accès libre ou régulé
- un espace du vivant pour réaliser et observer : plantations, animaux, insectes....

Tous ces espaces seront imaginés, pensés et équipés par l'enseignant en fonction des objectifs d'apprentissages fixés. Mais pourquoi ne pas impliquer les élèves dans l'aménagement de ces coins jeux ? L'aménagement d'un coin jeu peut-il être un projet pour la classe ? Y-a-t-il un intérêt à cette démarche de co-construction ?

1.5 L'aménagement de la classe dans le cadre d'une démarche projet.

La démarche d'apprentissage par projet est une pratique largement répandue au Québec à l'école primaire. Depuis les années 80', elle tend à se développer en France.

1.5.1 Qu'est-ce que la démarche de projet ?

Catherine Reverdy (2013) apporte une définition à la notion de la démarche de projet en s'appuyant sur les réflexions de différents chercheurs dont Philippe Perrenoud :

- C'est une méthode dite active qui a comme point de départ les intérêts des élèves afin de leur permettre d'entrer dans les apprentissages et ainsi accéder au savoir. Les élèves s'appuient sur leurs connaissances pour construire le projet.
- Il doit y avoir un engagement total et sans réserve des élèves vis-à-vis d'un objectif commun.
- On agit méthodologiquement : les étapes et actions à réaliser doivent être planifiées.
- C'est une démarche collective gérée par l'ensemble des élèves qui composent la classe.
- Une production concrète est attendue in fine ; elle peut être matérielle ou immatérielle.
- Enfin, l'apprentissage par projet doit permettre l'acquisition de connaissances prévues dans différents domaines du programme.

Reverdy reprend le propos de Perrenoud qui cite Vygotski « Le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. » (2013, P.8). Cette situation de projet permet alors aux élèves de dépasser le cadre des domaines enseignés ; l'élève s'ouvre alors au monde qui l'entoure.

1.5.2 L'intérêt de s'engager dans une démarche de projet.

Cette démarche de projet va permettre aux élèves de discuter, rechercher, échanger. Reverdy reprend les propos de Bordallo et Ginestet : selon eux, les élèves vont être amenés à « problématiser, s'informer, organiser, planifier, réaliser, communiquer et rendre compte » (2013, P.8). Toutes ces activités nécessitent que les élèves mobilisent leurs connaissances acquises dans tous les domaines. Au-delà de l'intérêt des activités que cette démarche projet engendre, Reverdy explique les effets positifs constatés sur les élèves :

- Cette démarche collaborative développe l'esprit de coopération : pour cela, les élèves doivent avoir clairement conscience que le but à atteindre est collectif, dans l'intérêt de tous, et que pour la réussite du projet, la participation et les compétences de chacun sont nécessaires. Il n'y a donc aucune concurrence entre les élèves (concurrence qui pourrait les éloigner des objectifs d'apprentissage), les élèves sont exclusivement concentrés sur l'atteinte du but collectif.

- Le projet est un dispositif qui accroît la motivation des élèves : par son aspect concret, il permet aux élèves de s'approprier le sujet et de se projeter. Les élèves font le lien entre ce qu'ils sont en train de vivre et ce qu'ils ont vécu en dehors de la classe. Le contexte a un grand rôle dans la qualité de mémorisation des connaissances. La mémoire crée un lien entre le contexte et les savoirs. Le contexte permet d'ancrer les savoirs.

- Cette démarche de projet valorise les élèves et les rend plus autonomes : les élèves sont auteurs et acteurs. Par ces postures, les élèves sont amenés à faire des choix et à prendre des décisions. Ils développent alors des savoir-faire et des savoir-être qu'ils réinvestiront au quotidien et dans toutes des disciplines. La réalisation des projets provoque une fierté qui renforce l'estime de soi et la confiance en soi.

- Reverdy reprend les résultats des recherches de Laura Helle : la démarche de projet permet d'évacuer les fausses représentations des élèves en créant un nouveau contexte : cette situation leur permet alors de construire un nouveau modèle mental.

- Enfin, Reverdy constate que l'on assiste à une « amélioration des acquis des élèves » (2013, P.15). En effet, les différentes études menées sur l'efficacité de l'apprentissage par la résolution de problèmes montrent que les résultats s'améliorent. Ce constat s'applique aussi à la démarche projet : Reverdy cite Robert E. Slavin dont les études ont montré que l'apprentissage coopératif

dans une démarche de projet « augmente des performances des élèves ». Au sein de la classe, l'efficacité du dispositif dans les apprentissages pourra se mesurer à travers l'évaluation. Cette évaluation ne sera pas ordinaire car elle observera les progressions individuelles de chaque élève mais aussi le résultat de la production du groupe.

L'intérêt de l'apprentissage par projet est donc clairement établi. En maternelle, cette pédagogie de projet a toute sa place. Cette démarche peut notamment être suivie pour permettre aux élèves de participer à l'aménagement des coins jeux de la classe.

1.5.3 Comment engager des élèves de maternelle dans un projet d'aménagement ?

Dans leur ouvrage *Exploitation des espaces d'apprentissages*, Virginie Brison, Delphine Druart et Augusta Wauters (2016) définissent ce qu'est l'espace classe : c'est un lieu spécifique où différents coins se côtoient. On parle d'une organisation en atelier. Cet aménagement est mis « au service de la pédagogie du projet où les ateliers sont des moyens d'action pour atteindre un but commun » (2016, p.28). Chaque espace a un rôle spécifique ; et afin que les élèves en comprennent mieux la teneur, les auteures estiment qu'il est important d'impliquer les élèves dans les aménagements. En début d'année scolaire, un tel projet peut être compliqué car la relation élève-enseignant n'est pas encore bien installée. Mais en cours d'année, « les enfants deviendront des partenaires de l'adulte. Ils s'impliquent alors activement dans l'aménagement de chaque nouvel espace d'apprentissage. » (2016, p.28). Cette mobilisation des élèves dans l'aménagement facilitera l'appropriation des lieux. Si l'enfant comprend un lieu, trouve ses repères, s'y sent bien, alors ce lieu devient un espace où l'élève va pouvoir se construire, interagir et construire ses savoirs.

Ainsi, dans leur ouvrage, les auteures donnent de précieux conseils quant à l'aménagement de l'espace classe dans une démarche de projet ; elles proposent ainsi un thème « Aménageons la cuisine de notre maisonnette » (2016, p. 185). A travers cet exemple, elles proposent une méthode pour amener les élèves à réfléchir : faire un inventaire, identifier les objets, réfléchir aux besoins, laisser les élèves s'exprimer, poser une situation problème, demander aux élèves de justifier leurs choix...On retrouve là tous les critères proposés par Reverdy (2013) qui définissent la démarche de projet.

1.5.4 Un exemple de coin à aménager avec les élèves : l'espace symbolique.

Avant d'engager les élèves dans un projet d'aménagement d'un espace, il faut tout d'abord en définir la fonction et son intérêt. Concernant l'espace symbolique, Brison, Druart et Wauters (2016) s'appuient sur les travaux de Smilanski et Singer pour réaffirmer l'importance des jeux symboliques dans le développement de l'enfant. Ces espaces procurent du plaisir, ils permettent à l'enfant de s'exprimer de façon libre et personnelle en fonction de l'imaginaire. L'enfant peut vivre de nouvelles expériences, reproduire ou inventer des gestes. Les espaces de jeux symboliques sont aussi des lieux où se développe la communication avec les pairs et où s'expriment les sentiments et émotions. Le rôle de l'enseignant est alors limité puisque le principe est de laisser les enfants jouer. L'enseignant observe, peut parfois s'immiscer dans le jeu (avec un objectif particulier), peut impulser une évolution du coin jeu lorsque l'intérêt des élèves s'essouffle. Le moment est alors opportun pour proposer aux élèves d'entrer dans une démarche de projet pour proposer un nouvel aménagement.

Problématique et hypothèses.

Les différentes réflexions vues en première partie concernant la place du jeu à l'école et l'importance du jeu dans le développement de l'enfant en font un outil incontournable dans le cadre des apprentissages. L'espace symbolique est un coin jeu aussi important que les autres ; il doit être pensé aussi en termes d'acquisition de connaissances. Il ne doit pas être une zone de délestage sans objectifs particuliers.

Ainsi, mon projet d'expérimentation part d'un constat : dans ma classe, cet espace symbolique est très mal utilisé. Les élèves ne jouent pas vraiment : ils cohabitent, s'énervent quand on ne veut pas leur donner un objet, ne ramassent pas les accessoires lorsqu'ils tombent au sol, ne savent pas quoi faire avec la poupée, ne jouent pas ensemble mais plutôt les uns à côté des autres. Aussi, les élèves ramènent sans cesse des accessoires provenant d'autres coins jeux. L'utilisation de cet espace est mauvaise et me pose un vrai problème. Il n'y a plus aucun sens à s'y retrouver. D'ailleurs, je remarque que des élèves ne souhaitent plus s'y rendre.

Il peut y avoir plusieurs explications à cela : l'espace est peu attractif (une cuisine, un lit, un bébé) et les élèves y sont donc peu sensibles, les accessoires ne sont pas adaptés (accessoires de cuisine beaucoup trop nombreux et aliments trop gros par rapport à la taille des assiettes et casseroles), un équipement inexistant pour s'occuper du bébé...

La solution passe inévitablement par un réaménagement de l'espace afin de changer la perception et les activités des élèves. Réaménager, oui, mais de quelle manière, le but étant de changer les comportements et de redonner tout son sens à ce lieu ?

Face à cette question, la problématique de mon mémoire sera la suivante : **si l'aménagement d'un espace symbolique avec les élèves est source d'apprentissages multiples, alors cet espace sera-t-il mieux investi ?**

Afin de répondre à cette question, je propose deux hypothèses :

- L'aménagement de l'espace symbolique par les élèves permet une meilleure appropriation de l'espace (imagination) et améliore sa qualité de fréquentation.
- L'intégration de l'espace symbolique dans un projet pédagogique plus global donne du sens aux apprentissages et améliore la réussite des élèves.

Partie 2. Cadre expérimental.

2.1 Contexte.

2.1.1 Participants.

L'expérimentation se déroule durant mon année de professeur des écoles stagiaire. Je suis affecté à l'école primaire Barral à Seynod et j'ai la charge d'une classe composée de 15 élèves en petite section et 9 élèves en moyenne section. Soit 24 élèves dont 11 garçons et 13 filles. L'âge des enfants varie donc de 3 ans pour le plus jeune à 5 ans pour le plus âgé.

Les origines sociales et culturelles sont variées : classe populaire et classe moyenne, pays d'origine divers (Sénégal, Maroc, Algérie, Turquie, Tunisie).

Deux élèves de petite section sont allophones : une fille d'origine croate et un garçon d'origine turque. A l'école, ils communiquent essentiellement par les gestes. Ils ne comprennent pas encore tout ce que je demande mais agissent en observant les autres.

La majorité des élèves vit en appartement et la moitié partage sa chambre avec un frère ou une sœur. Il y a une grande disparité entre les élèves au niveau de la culture du jeu à la maison : la moitié des élèves a peu de jeux (hormis les voitures pour les garçons et les poupées pour les filles). Plusieurs explications à cela : manque d'espace à la maison, le jeu n'est pas intégré à la culture de la famille et ce n'est pas considéré comme un élément important, manque de budget car les bons jeux et jouets sont chers. En revanche, tous mes élèves disent avoir accès à une tablette ou un ordinateur pour jouer. Ces équipements tiennent peu de place et sont pratiques pour permettre à un enfant de jouer dans un appartement....

Ainsi, pour la moitié de mes élèves, pouvoir jouer dans l'espace symbolique de la classe est attendu avec impatience : ils peuvent accéder à un équipement qu'ils ne possèdent pas à la maison et dans lequel ils peuvent, imaginer, créer et interagir avec leurs pairs.

La séquence mise en place a concerné mes 24 élèves. Mais dans cette étude, je ne retiendrai que les résultats observés auprès de mes 9 élèves de moyenne section. Aussi, de cette étude, j'exclus un élève présentant un spectre autistique, son évolution n'étant pas représentative de celle attendue par le reste du groupe. Mon analyse portera donc sur le comportement de 8 de mes élèves de moyenne section.

2.1.2 Matériel.

L'expérimentation concerne la restructuration du coin jeux symboliques pour mieux s'occuper du bébé de la classe. Il a été décidé, avec les élèves, que nous allions créer un espace pour lui donner le bain. Les élèves ont donc réfléchi à une liste de ce que nous aurions besoin. Table à langer, baignoire, shampoing, savon, gel douche, gant, serviette, brosse, eau, crème, vêtement, pyjama, tétine et doudou, corbeille pour ranger les accessoires. N'ayant pas de budget pour ce projet, j'ai fait des recherches dans ma sphère privée et ai pu trouver tous ces accessoires commandés par les élèves. Pour la table à langer, en revanche, j'ai récupéré deux petits bureaux dans l'école que nous avons recouverts d'une nappe. J'aurais pu demander aux élèves de ramener ce qu'ils pouvaient de la maison mais je n'aurais pas pu gérer l'affluence : comment choisir le flacon de shampoing que nous allions garder ? Celui de X ou de Y ?

L'appareil photo a été un outil important durant l'expérimentation pour pouvoir travailler ensuite en langage d'évocation avec les élèves.

Enfin, j'ai pu mener mes observations à l'aide d'une grille qui comportait plusieurs items (point développé en partie 2.2.3).

2.2 L'expérimentation.

La séquence (Annexe 1) mise en place va permettre aux élèves d'aménager l'espace bain du bébé dans notre coin symbolique. Elle s'est déroulée durant 5 séances ; en marge de celles-ci, diverses activités décrochées ont été proposées aux élèves pour donner du sens aux apprentissages et leur permettre de réinvestir les connaissances acquises dans le cadre de cette séquence. La description précise du contenu de celle-ci est annexée au mémoire.

2.2.1. Les objectifs de la séquence.

Permettre aux élèves de s'engager dans un projet d'aménagement d'un espace de la classe avait un objectif principal : les initier à la démarche de projet en leur permettant de développer certaines compétences du domaine « Devenir élève » : prendre conscience de la notion de bien collectif, coopérer, écouter les autres, se questionner, réfléchir ensemble, participer à une discussion, respecter les autres et le matériel.

Le domaine principal de cette séquence est le domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Les objectifs principaux sont oser entrer en communication, échanger et réfléchir avec les autres ; diverses compétences sont ainsi travaillées comme le vocabulaire, les différents usages du langage (raconter, décrire, imaginer, expliquer, questionner...).

Cette séquence est aussi un point d'appui pour travailler d'autres domaines d'apprentissage : construire les premiers outils pour structurer sa pensée, se repérer dans le temps et dans l'espace, explorer le monde du vivant. Les compétences travaillées sont multiples comme réaliser une collection dont le cardinal est donné, ordonner une suite de photographies pour rendre compte d'une situation vécue, connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle...

2.2.2 Le déroulement des séances.

Lors de la première séance, nous nous installons dans l'espace symbolique. L'objectif est de les engager dans une démarche de recherche. Je leur présente le nouveau bébé de la classe (celui que nous avons déjà est en mauvais état et n'est pas très attrayant). Deux problèmes sont alors posés : il faut lui trouver un prénom, réfléchir à ses besoins et à ce qu'il nous manque pour bien s'occuper de lui. Les élèves sont invités à proposer, réfléchir, écouter les autres. L'inventaire des besoins du bébé est répertorié sur une affiche. Un vote est effectué pour retenir le prénom du bébé. Suite à cette séance qui s'est déroulée par groupe de 8 élèves, une séance commune en regroupement a eu lieu : les prénoms retenus par les 3 groupes sont proposés et les élèves ne doivent retenir qu'un seul prénom. Aussi, nous analysons les propositions des différents groupes concernant les besoins du bébé ; après discussions, nous décidons que nous allons aménager un espace pour lui donner son bain.

Et logiquement, la seconde séance est consacrée à la recherche des éléments utiles pour aménager une salle de bain et pouvoir laver le bébé. Les élèves s'engagent encore une fois dans une démarche de recherche, ils proposent et confrontent leurs idées, valident ou non celles des autres. Et comme pour la première séance, une mise en commun des 3 groupes a été effectuée lors du regroupement suivant.

La découverte des accessoires et l'aménagement de l'espace ont lieu durant la troisième séance. Les élèves recherchent l'endroit le plus judicieux pour installer la table à langer, la baignoire et les accessoires. Le but est de pouvoir circuler librement et de pouvoir jouer en même temps à la cuisine sans être gêné. Dans un second temps, nous découvrons les différents accessoires les uns après les autres : il faut les nommer et dire à quoi ils vont nous être utiles. Lors du regroupement suivant le passage des 3 groupes de 8 élèves, je dévoile un panneau réalisé à partir des photos des accessoires ; nous l'affichons dans l'espace ; les élèves pourront ainsi s'y référer pour le rangement du lieu et retrouver tous les accessoires plus aisément.

A présent, tout est prêt pour donner le bain : la quatrième séance est donc consacrée aux gestes à effectuer pour laver le bébé. Les élèves nomment et réalisent les actions. Ils imitent et font semblant, reproduisent les gestes qu'ils connaissent. Les élèves sont amenés à réfléchir sur l'ordre des différentes actions et le but de chacune d'elles. Lors de cette séance, des photos des élèves en action sont réalisées ; elles seront affichées dans le coin symbolique afin que les élèves puissent s'y référer librement.

La dernière séance se déroule auprès de chaque élève. Elle intervient après une période d'une semaine de jeu libre dans ce nouvel aménagement de l'espace symbolique. L'objectif de cette séance est d'observer ce qu'a retenu chaque élève : nommer les accessoires du bain, remettre dans l'ordre chronologique (à partir des photos) les différentes actions du bain, nommer ces actions et expliciter l'intérêt de chacune d'elles.

Le thème de cette séquence a été réinvesti dans d'autres domaines d'apprentissage : pour découvrir l'écrit, reconstituer un puzzle, discrimination visuelle, dénombrement, compléter une collection, découvrir une nouvelle comptine....

2.2.3 Le protocole pour le recueil des données.

Je rappelle que cette étude ne porte que sur l'observation d'une partie de mes élèves : 8 élèves de moyenne section et donc âgés de 4 et 5 ans. Cet échantillon est représentatif des différents profils d'élèves de ma classe : des enfants réservés et d'autres plus expansifs, des petits et grands parleurs, des turbulents et des plus calmes, des enfants qui écoutent les consignes et les règles et d'autres un peu moins.

Comme vu précédemment, la problématique de mon étude est de savoir si le coin jeux symboliques et les différents apprentissages sont mieux investis lorsque les élèves participent à la construction et à l'aménagement de cet espace. Pour répondre à cette question, j'ai posé deux hypothèses qui vont bénéficier chacune d'un protocole d'analyse particulier :

-D'une part, l'hypothèse selon laquelle l'aménagement par les élèves améliore la qualité de fréquentation du lieu. Pour trouver une réponse à ce point de vue, je vais analyser l'évolution du comportement des élèves dans cet espace symbolique en observant la qualité de l'utilisation de l'espace : s'il est fréquenté et de quelle manière, s'il est respecté, si les élèves réinvestissent leurs connaissances acquises grâce à la séquence. Pour cela, je vais tenir une grille d'observation comprenant 4 items : j'utilise l'espace dans sa destination, je communique avec les autres, je respecte le matériel et les autres, je participe au rangement. Ces points d'observation seront réalisés à 3 périodes différentes : avant la mise en place de la séquence (donc avant la mise en place du coin jeux le bain du bébé), 15 jours après la dernière séance de la séquence et enfin 40 jours après la fin de la mise en place de la séquence. Ce sera donc une étude quantitative et qualitative des comportements des élèves.

-D'autre part, afin de mesurer si l'aménagement du lieu par les élèves a eu un impact sur leur investissement dans les apprentissages, je vais observer l'engagement dans la tâche des élèves, leur compréhension de la tâche et la réussite de la tâche. Pour cela, je vais m'appuyer sur trois activités qui ont été proposées durant la réalisation de la séquence : l'observation de la mise à disposition lors du temps d'accueil du matin de puzzles réalisés à partir des photos des accessoires du bain, l'observation de deux séances de numération où les thèmes étaient « l'anniversaire de Sacha » et « les cadeaux de Sacha », l'évaluation réalisée lors de la séance 5 (observation de l'acquisition du vocabulaire de la séquence et la remise en ordre des événements).

Partie 3. Cadre analytique.

Afin de bien distinguer les objets d'étude, je vais présenter dans la partie 3.1 les résultats et discussions de l'hypothèse selon laquelle l'aménagement par les élèves améliore la qualité de fréquentation du lieu. Puis, dans la partie 3.2, je présenterai les résultats et discussions concernant l'hypothèse selon laquelle l'implication des élèves dans l'aménagement d'un lieu facilite les apprentissages.

3.1 Analyse de l'hypothèse d'une meilleure appropriation de l'espace.

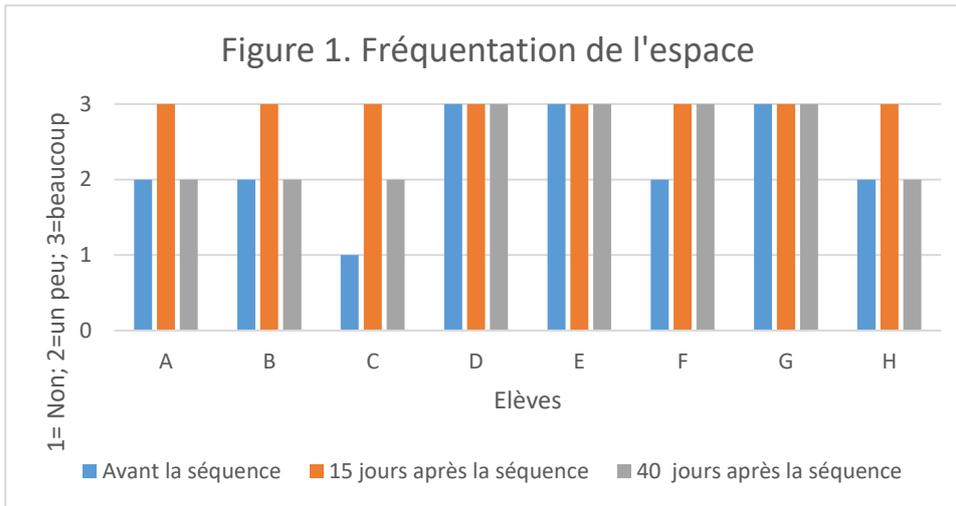
3.1.1 Résultats.

Les points suivants sont les résultats de mon observation de l'espace symbolique durant le temps d'accueil du matin (de 8h20 à 8h50). Une légende est commune aux figures 1 à 4 :

Niveau 1 = non Niveau 2 = un peu Niveau 3 = beaucoup

3.1.1.1 L'item « J'utilise l'espace ».

Il s'agit là de voir si un élève fréquente l'espace ou non, s'il trouve un intérêt pour cet espace. Deux paramètres sont à prendre en compte ; pour valider ou non cet item, j'ai tenu compte de deux choses : je l'utilise pour sa destination et non pas pour y faire autre chose (objectif de ma venue dans l'espace) et je reste dans l'espace au moins 10 minutes pour jouer (durée de fréquentation). Ces différents critères sont donc traités ensemble et permettent de répondre à l'étude « j'utilise l'espace ».

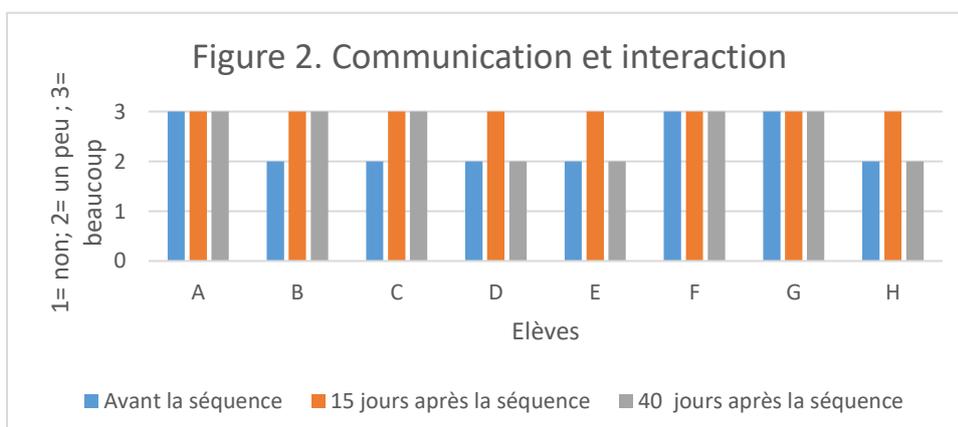


La lecture de ces résultats montre que les élèves fréquentaient déjà ce coin symbolique mais d'une manière modérée. Suite à la mise en place de la séquence, on observe que tous les élèves se rendent beaucoup dans cet espace pour jouer ; même les élèves pour qui cet espace n'était pas une priorité et qui préféraient faire autre chose. On peut voir ainsi que C qui ne fréquentait pas du tout l'espace, trouve à présent un intérêt à s'y rendre avec plaisir. Tous les élèves fréquentent l'espace pour sa destination et non pas pour y faire autre chose.

En revanche, on constate une nette baisse de la fréquentation après 40 jours d'utilisation de l'espace, essentiellement parmi les élèves qui ne le fréquentaient pas énormément avant la mise en place de la séquence.

3.1.1.2 L'item « Je joue et communique avec les autres dans l'espace. »

Cet item mesure la fréquence et la qualité des échanges.



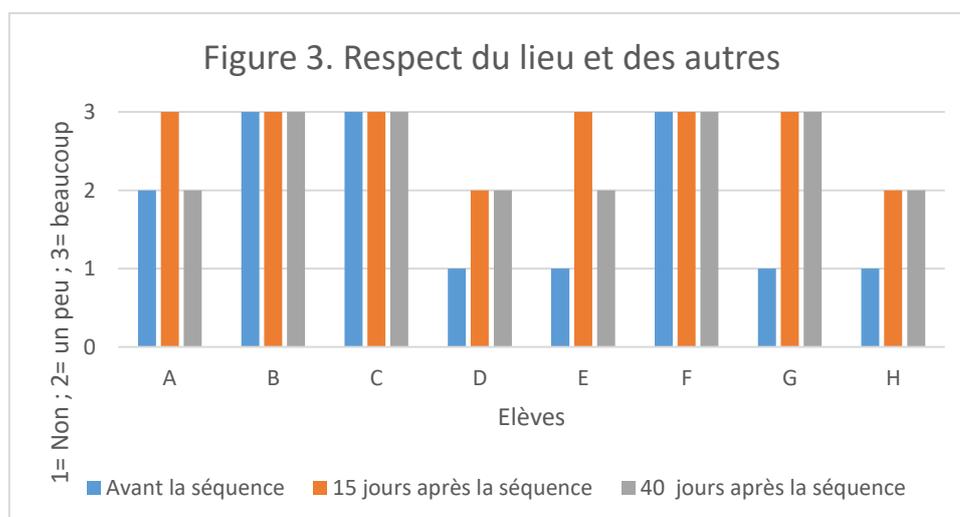
On constate qu'avant la mise en place, les interactions entre les élèves étaient présentes mais peu développées. Les discussions sont limitées à des ordres ou des injonctions. Les enfants jouent beaucoup côte à côte, chacun inventant son propre scénario.

Suite à la mise en place de la séquence (15 jours après la fin de la séquence), on constate une nette évolution dans la quantité et la qualité des échanges. Tous s'impliquent, communiquent, tant les petits parleurs que les grands parleurs. Les élèves se sont tous approprié le lieu et les accessoires. Le vocabulaire des accessoires et des actions utilisé durant la séquence est largement réinvesti. On assiste à des scènes qui ont du sens, les objets sont nommés. Les élèves distribuent des rôles, se sollicitent pour jouer ensemble. Les élèves *D, E et H* m'ont surpris : grands parleurs mais n'employant pas toujours un vocabulaire et une syntaxe correcte pour se faire comprendre, j'ai pu les voir utiliser le vocabulaire des accessoires à bon escient, rechercher tel ou tel objet pour réaliser une action précise.

En revanche, comme dans la situation précédente, 40 jours après, on constate une dégradation des échanges (notamment chez les 3 élèves cités ci-dessus). Les efforts pour se faire comprendre ne sont pas maintenus. On recommence à ne pas écouter les idées et les envies de ses pairs. D'autre part, les objets sont détournés de leur utilisation initiale et les élèves s'éloignent des scénarios dans lesquels on s'occupe du bain du bébé.

3.1.1.3 L'item « Je respecte le lieu, le matériel et les autres »

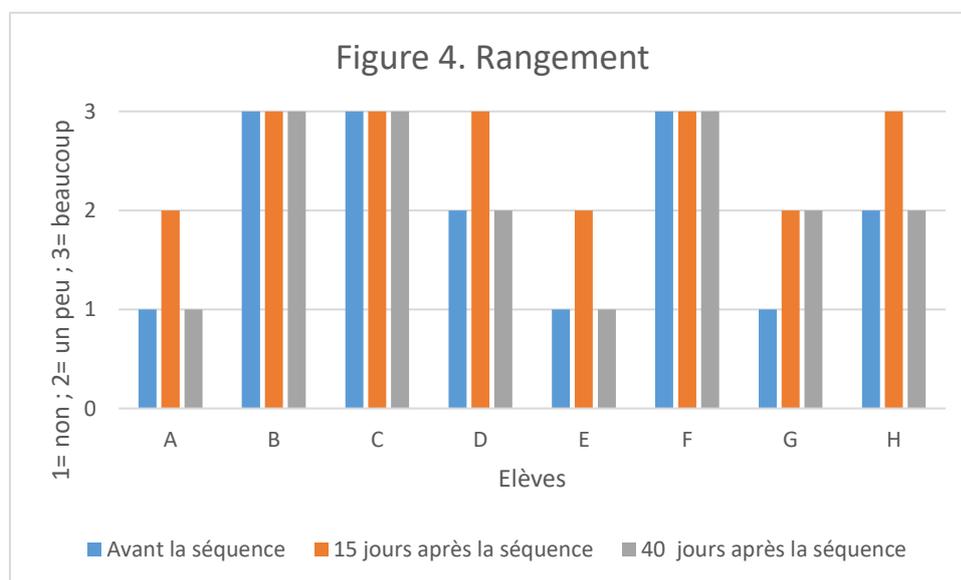
Trois paramètres sont pris en compte pour apprécier le respect du lieu et des autres : jouer calmement, ramasser un objet quand il tombe, respecter les autres (ne pas arracher des mains, ne pas bousculer...).



A la lecture des résultats, on peut constater que tous les élèves ont fait des efforts pour respecter le lieu et les autres élèves. Avant la séquence, il était très difficile de circuler dans l'espace : les élèves ne prenaient pas soin du matériel et ne ramassaient rien. Les élèves marchaient sur les accessoires ou les poussaient avec leurs pieds pour faire de la place, ramenaient des éléments d'autres coins jeux. Régulièrement, des conflits naissaient autour de l'utilisation des accessoires. Les 15 jours qui ont suivis la mise en place de la séquence ont été calmes et apaisés : les enfants prennent soin des accessoires (même les bouchons sont retrouvés et les flacons de shampoing sont refermés !), ils vaquent à leurs occupations sans en mettre de partout, les conflits sont rares et portent à présent sur des problèmes dans le scénario. Les élèves ramassent les objets même si ce n'est pas eux qui les ont fait tomber ! Enfin, 40 jours après la séquence, on peut voir que le lieu est tout de même respecté même si la vigilance des premiers jours s'est relâchée.

3.1.1.4 L'item « Je participe au rangement »

Il s'agit là d'aborder les résultats de mon observation concernant l'attitude des élèves lorsque la fin de l'atelier est annoncée et qu'il faut ranger. J'ai donc pris en compte le fait si l'élève est volontaire pour ranger mais aussi s'il range les objets au bon endroit.



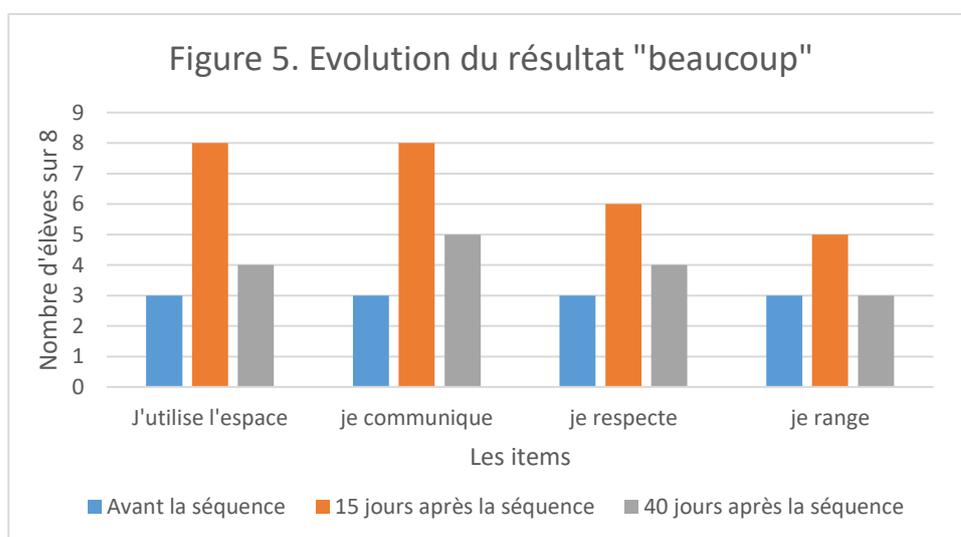
On constate qu'avant la mise en place de la séquence, les élèves avaient beaucoup de mal à ranger (j'ai observé ce qu'il se passait dans notre cuisine) ; les accessoires sont « bourrés » dans les placards sans aucun soin ni aucune logique et 3 enfants sur 8 ne participaient pas au rangement naturellement (c'est-à-dire sans intervention de ma part).

Suite à la mise en place de la séquence, on constate une réelle évolution positive dans le comportement de tous les élèves. Tous se mobilisent pour retrouver les accessoires, refermer les différents flacons et les ranger à leur place....Le rangement se fait soit sur la table à langer, soit sur l'étagère, soit dans la panier. Donc tous ces endroits sont facilement repérables et accessibles. Tous les élèves sont motivés pour que le lieu soit le plus beau possible après le rangement. Certains sont embêtés et viennent me voir pour me prévenir qu'ils ne retrouvent pas tel ou tel objet.

En revanche, cette ferveur pour le rangement s'est atténuée au fil des jours. 40 jours après la fin de la séquence, les élèves, pour qui le rangement n'était pas naturel ni agréable, sont revenus à leurs habitudes. Ils recommencent à s'éclipser au moment du rangement ou, s'ils rangent, c'est d'une façon inefficace en ne tenant pas compte de la place de chaque chose.

3.1.1.4. Synthèse des résultats concernant la fréquentation de l'espace symbolique.

Le tableau suivant entend montrer l'évolution des résultats de la quantité « beaucoup ». Sa réalisation a été faite en combinant les 4 tableaux précédents. De ces tableaux, j'ai extrait les informations concernant la catégorie « beaucoup ».



La lecture de ces résultats permet de voir l'impact de la mise en place de la séquence. Les effets sont positifs ; la séquence a permis d'améliorer sensiblement les quatre items étudiés. Mais on s'aperçoit que tout cela est limité dans le temps même si les résultats ne retombent pas à leur niveau d'avant la mise en place de la séquence.

3.1.2 Discussion autour de ces résultats.

La discussion qui suit porte sur les résultats constatés quinze jours après la mise en place de la séquence.

3.1.2.1. Une meilleure fréquentation de l'espace.

Les résultats indiquent une nette augmentation de la fréquentation de l'espace. Les élèves viennent à présent dans ce coin symbolique pour jouer à faire semblant et non plus pour y faire autre chose. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette mobilisation des élèves et l'amélioration de la qualité de la fréquentation :

- L'intérêt suscité par la nouveauté, l'espace du bain du bébé. La mise en place de ce thème et bien sûr l'arrivée de nouveaux accessoires apportent un nouveau plaisir : celui de la découverte, de la manipulation, de l'expérimentation. Tout cela est stimulant pour la curiosité des élèves.
- L'intérêt des accessoires en eux-mêmes, issus de la récupération : un bébé à habiller dont le pyjama a des pressions et des boutons, des flacons à dévisser ou revisser que nous trouvons dans nos salles de bain, autant d'activités motrices naturellement attractives pour les enfants.
- Un aménagement qui répond au besoin de sécurité affective des élèves de cet âge ; ils peuvent revivre des scènes de leur vie familiale, extérioriser leurs émotions et se projeter.

3.1.2.2. Des échanges qui s'enrichissent.

L'augmentation des échanges langagiers trouve son explication dans différents points :

- Au niveau de la posture modélisante de l'enseignant durant la séquence consacrée à l'aménagement : les différentes étapes de la séquence (trouver le prénom du bébé, rechercher ce que nous avons besoin pour équiper l'espace, rechercher le meilleur emplacement, nommer les accessoires et les actions) ont permis aux élèves de s'exprimer, échanger, de confronter leurs idées et ainsi de s'imprégner du thème. Ce travail au cours duquel j'ai stimulé leur parole a permis d'enrichir leur vocabulaire et leur syntaxe. Et c'est naturellement qu'ils ont réinvesti ces connaissances durant leurs jeux libres dans le coin symbolique. Ils avaient les armes pour entrer dans l'imaginaire, faire vivre les objets, interagir avec les autres, élaborer des scénarios.
- Au niveau de la présence d'accessoires : les élèves de maternelle ont besoin de supports pour entrer dans l'imaginaire. Leurs pensées sont dévoilées par les actions qu'ils vont produire sur les objets. L'aménagement réalisé dans l'espace symbolique a donc favorisé la projection de la pensée des élèves ; pensée qui s'est ainsi traduite par des actes et des paroles. La présence d'un matériel riche et varié pensé par les élèves au départ favorise donc les activités langagières.

3.1.2.3. Un lieu respecté et des élèves qui se respectent un peu plus.

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de cette observation concernant le respect du lieu :

- le matériel présenté répond au besoin de manipulation et d'imagination ; à partir de là, il n'y a plus de raison d'encombrer l'espace avec des accessoires récupérés dans d'autres espaces de jeux. Ce matériel a été choisi avec les enfants et nous avons fait le choix de ne pas multiplier les exemplaires de chaque objet (1 seule serviette pour sécher, 1 seul flacon de shampoing, 1 seule brosse pour coiffer...). Cette sélection a permis d'éviter une surabondance des accessoires, surabondance qui altère l'imagination des enfants et empêche leur attention de se canaliser.

-L'aménagement par les élèves a fait prendre conscience que le matériel appartient à tous et qu'il faut le respecter. On peut investir l'espace mais ne pas se l'approprier à titre personnel. L'espace a été aménagé par tous et pour tous. Dès lors, les élèves ont manipulé avec soin le matériel. La baignoire a été cassée par H (il est monté dedans), les autres élèves sont venus me voir en criant « il a cassé NOTRE baignoire ». Tous étaient bien embêtés.

-Des représentations des élèves qui ont été évacuées et une culture commune qui a été créée : les différents échanges ont permis de comprendre que l'on peut se laver avec du gel douche ou du savon, avec ou sans gant de toilette... Il n'y a pas une façon de faire et une autre qui n'est pas bien. Ainsi, les réflexions du type « mais non ce n'est pas comme ça que l'on fait, c'est comme ça » sont devenues minoritaires. On assiste donc à un meilleur respect des idées et des actions des autres, phénomène qui fait alors disparaître un peu les tensions. Les élèves ont compris que chacun est libre de jouer comme il le souhaite, la seule limite étant le respect d'autrui, des accessoires et du lieu.

- La construction de l'espace avec les enfants a permis de les rendre acteurs d'un projet : ils se sont impliqués personnellement dans l'aménagement de cet espace pour donner le bain. Ce projet est né d'un besoin et a été le fruit d'une réflexion et donc d'un travail. Le jour de « l'inauguration », les élèves ont exprimé une grande fierté par des mots simples. J'ai saisi cette occasion pour leur expliquer qu'il était important de respecter cet espace et le garder en bon état : « L'année prochaine, les nouveaux élèves de cette classe pourront donner le bain au bébé grâce à ce que vous avez construit. ». Je ne sais pas si cette idée de transmission d'un patrimoine a été comprise, mais en tout cas, les comportements ont été respectueux les premières semaines.

3.1.2.4. Un espace convenablement rangé.

- Le repérage des accessoires composant l'espace à l'aide de l'affichage (photos des accessoires et place pour leur rangement) a réellement permis d'améliorer le rangement. Cela a beaucoup aidé les élèves à entrer dans la tâche. Des élèves pour qui le rangement était une corvée ont participé sans que je n'intervienne pour les solliciter. Cet affichage a aussi permis un rangement

plus efficace en offrant la possibilité aux élèves de s'y référer et ainsi d'être guidés : chaque accessoire est rangé à une place précise et non pas entassé dans un placard.

-Les élèves ont pu apprécier le fait d'avoir un espace convenablement rangé. C'est avec un plus grand plaisir que l'on se rend le lendemain dans l'espace. Si l'on a « un projet de scénario », on peut entrer tout de suite dans le jeu : l'espace est dégagé et les accessoires se retrouvent facilement, tout est prêt pour bien jouer sans s'énerver.

-Malgré ce dispositif, certains élèves ont beaucoup de mal à s'engager naturellement dans le rangement. Il faut les stimuler sans cesse même s'ils ont compris l'intérêt de cette tâche.

3.1.3 Limites et propositions d'amélioration.

3.1.3.1. Une réussite momentanée dans la mobilisation des enfants.

-Comme les résultats de l'étude l'indiquent, l'engagement des enfants s'est atténué au bout d'un certain temps. Au bout de 40 jours de présence de ce nouvel aménagement dans l'espace symbolique, l'intérêt des enfants s'est largement estompé. On assiste alors à un certain désinvestissement et une motivation atténuée. La ferveur et le plaisir des premiers jours ont disparu. L'intérêt est donc éphémère. Les élèves évoluent, ils maîtrisent à présent ce qui est proposé dans l'espace symbolique de la cuisine et du bain. Cette évolution des comportements est normale et le fait d'impliquer les enfants dans l'aménagement ne peut rien changer à cela.

- L'observation à 40 jours m'a permis de voir que les relations entre les élèves se dégradent à nouveau. J'ai fait le choix de ne pas limiter le nombre d'élèves dans l'espace symbolique. Je n'ai pas utilisé de système de collier ou d'inscriptions à l'aide de pinces à linge. J'ai préféré laisser faire les élèves en pensant que l'autorégulation fonctionnerait afin de les rendre responsables et qu'ils se rendent compte par eux-mêmes lorsqu'il devient difficile de jouer tranquillement dans l'espace. Je pense adopter à l'avenir le système imposant un nombre limité de participants en cas de problème dans la fréquentation de l'espace. Ce système les rendra peut-être plus autonomes et responsables.

Pour conclure, concernant mon étude sur l'impact de l'aménagement de l'espace par les enfants sur la fréquentation et le respect des lieux, je ne peux pas trancher radicalement: est-ce la nouveauté de l'espace « le bain du bébé » ou est-ce son aménagement par les enfants qui ont permis une meilleure appropriation des lieux ? Pour le savoir, j'aurais dû, durant la période précédente, aménager l'espace symbolique avec un thème (le bricoleur, chez le coiffeur...). Et cela sans le faire avec les enfants dans le cadre d'une séquence. Puis observer les comportements. J'aurais alors pu comparer les résultats de cette observation avec les résultats

de mon expérience avec le coin jeu « le bain ». L'étude n'aurait ainsi pas été faussée par le paramètre de la nouveauté.

3.2.3.1. Le désinvestissement, un signal de réaménagement de l'espace.

Pour remédier à cette phase de désintéressement, il faut à présent faire évoluer ce coin jeu ou passer à autre chose :

-Il est nécessaire d'enrichir l'espace afin de permettre de nouvelles manipulations et expérimentations : c'est ce que nous avons fait en amenant de nouveaux accessoires pour porter les soins au bébé : un pot, un miroir, un sèche-cheveux, un thermomètre pour prendre la température de l'eau du bain. Nous avons aussi apporté des éléments nouveaux dans la cuisine : une chaise haute pour donner à manger au bébé, un biberon, un bol, une petite cuillère et des emballages d'aliments pour les bébés. Mais cet enrichissement permet un regain d'intérêt qui reste provisoire.

-Il devient alors important de retirer ce thème pour le remplacer par un autre qui aura un lien avec les projets en cours, et cela, afin de donner du sens aux apprentissages : en période de carnaval, aménager l'espace en coin déguisement ; l'hiver, proposer le thème du docteur ; si l'on travaille sur les animaux, proposer le thème du vétérinaire ; si on travaille sur les aliments, proposer le thème de la marchande....Et bien sûr, réaliser tous ces aménagements dans une démarche de projet avec les élèves.

Au fond, les constats que l'expérimentation m'a permis de faire renvoient aux préconisations de l'IGEN 2011 présentées dans le cadre théorique : il est nécessaire de varier l'aménagement des espaces en cours d'année pour stimuler l'appétence des élèves, curieux de s'investir dans de nouvelles découvertes.

3.2 Analyse de l'hypothèse d'un meilleur investissement dans les apprentissages.

L'aménagement dans le coin symbolique d'un espace de bain pour le bébé a été un point d'appui pour diverses activités permettant de travailler diverses compétences :

-A l'aide des photos et le mot écrit dessous (nom des accessoires et des verbes d'action), les élèves reconstituent le mot avec les lettres mobiles ; les élèves les plus à l'aise en graphisme les écrivent en lettres capitales (domaine 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions).

-Activité de discrimination visuelle où il faut retrouver le mot « bain », fiche sur laquelle sont représentés 20 objets et les élèves doivent colorier ceux qui se rapportent au thème du bain...

Les résultats qui vont être présentés à présent concernent mon observation sur l'attitude des élèves durant trois activités spécifiques : l'intérêt pour des puzzles liés à notre coin jeux, l'engagement dans la tâche en numération, la compréhension de la notion de chronologie.

3.2.1 Résultats.

3.2.1.1 Un intérêt certain pour les puzzles relatifs à notre thème.

Cette observation se déroule durant 3 jours sur le temps d'accueil du matin de 8H20 à 8H50. Les élèves sont libres de réaliser l'activité ou non. Je dispose sur une même table deux séries de 12 puzzles : une série de puzzles réalisée à partir des photos des accessoires du bain ; une série de photos représentant diverses illustrations : une usine, un arbre, un ballon....Chaque puzzle est composé de deux pièces : la photo est soit coupée horizontalement, verticalement ou en diagonale. Les résultats sont sans appel :

-Le choix premier de tous les élèves s'est porté sur l'utilisation des puzzles de notre thème, le bain de bébé Sacha. L'élève s'approche de la table, visualise ce qui lui est proposé et choisit les puzzles représentant les accessoires du bain.

-Trois élèves, qui habituellement ne vont jamais vers les puzzles, sont intrigués et intéressés ; ils s'approchent et commencent à réaliser un puzzle. Je sens que la motivation est fragile. J'interviens alors pour stimuler leur curiosité. Et cela fonctionne puisque quelques puzzles sont réalisés. Et le lendemain, ma surprise a été de voir que ces mêmes élèves sont retournés reproduire les puzzles.

- Les puzzles sur le thème du bain ont tous été réalisés avec plaisir et réussite. Des élèves, ayant des difficultés d'orientation dans l'espace, ont réussi cette tâche avec moins de difficulté qu'habituellement.

Les résultats sont donc positifs : l'aménagement du coin jeux par les élèves a eu un impact positif sur l'intérêt porté par les élèves mais aussi sur la réussite de l'activité.

3.2.1.2 L'utilisation du thème dans deux séances de numération.

Mon étude s'est portée sur l'observation du comportement des élèves durant deux séances du domaine 4, construire les premiers outils pour structurer sa pensée. Durant la première séance, il s'agissait de réaliser une collection dont le cardinal est donné. Voici la présentation : « Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de bébé Sacha, il a trois ans, il faut préparer les gâteaux et les bougies ». Lors de la seconde séance, il s'agissait de compléter une collection. Voici le point de départ : « La semaine dernière, nous avons fêté l'anniversaire de Sacha mais nous avons

oublié les cadeaux. Nous allons donc les préparer aujourd'hui. Nous devons lui offrir des boîtes qui contiennent 3 cadeaux. Voici 20 boîtes ; certaines sont déjà prêtes avec 3 cadeaux ; d'autres n'en contiennent que 1 ou 2 ; il faudra les compléter avant de les offrir».

L'entrée dans la tâche avec notre thème du coin jeux a eu un impact très positif : tous ont manifesté un grand intérêt pour ce qui allait se passer. Tous voulaient faire les gâteaux, préparer les bougies et les cadeaux. Les remarques et questions étaient nombreuses. L'imprégnation de ces deux séances par les élèves s'est faite naturellement. Les élèves étaient prêts pour entrer dans la tâche et se consacrer aux compétences visées par la séance.

3.2.1.3 L'activité pour consolider la notion de chronologie.

Cette activité s'est déroulée durant la séance 5 de la séquence. Lors de cette séance, j'ai réalisé une évaluation qui a porté sur 3 items relatifs à notre séquence portant sur l'aménagement du coin jeux : qualifier les accessoires, qualifier les actions, ordonner les actions. Une série de 9 photos était proposée, photos représentant les élèves en action et utilisant les accessoires : déshabiller (le bébé), mouiller (avec l'eau), laver (avec le gant et le gel douche), frotter (la tête avec le shampoing), rincer (avec l'eau), sécher (avec la serviette), masser (avec la crème), coiffer (avec la brosse), habiller (mettre le pyjama).

Les résultats de cette observation sont conformes à mes espérances :

- Tous les élèves ont réussi à employer le bon mot pour désigner les accessoires.
- Concernant l'utilisation des verbes d'actions, la tâche a été plutôt bien réussie. D, E, G, H sont des élèves qui rencontrent de grandes difficultés en langage. Et lors de cet exercice, j'ai pu mesurer leurs efforts pour rechercher les bons mots.
- Enfin, concernant l'item « ordonner une suite de photographies pour rendre compte d'une situation vécue », 6 élèves sur les 8 ont réalisé parfaitement la tâche ; D et E ont eu besoin de mon aide pour réussir et terminer l'exercice. Mon soutien a consisté à les stimuler, les inciter à expliciter ce qu'ils voyaient sur la photo, à se remémorer ce qu'ils faisaient dans l'espace symbolique. J'ai aussi réactivé la méthode (vue lors d'une séquence précédente) : je place une image, puis j'en prend une autre et cherche si elle va avant ou après....

3.2.2 Discussion autour de ces résultats.

3.2.2.1 Réflexion sur l'entrée dans la tâche.

L'implication des élèves dans l'aménagement du coin symbolique a eu un impact positif sur les différentes activités proposées autour du thème du bain de Sacha. Que ce soit avec l'activité

des puzzles ou lors des séances de numération, les élèves ont manifesté un grand intérêt. Cela a permis de capter leur attention sur l'activité proposée ; cela a ainsi permis une meilleure entrée dans la tâche. Cela a donné du sens aux apprentissages. Utiliser les photos prises par les élèves eux-mêmes durant la séquence a été un facteur déterminant sur leur motivation. Le support utilisé durant l'activité représente une réalité concrète ; ils peuvent se projeter sans difficulté et appréhender la situation en toute sécurité puisqu'ils maîtrisent le contexte. L'aménagement par les élèves a créé une culture commune au sein de la classe ; son réinvestissement dans les autres activités proposées a stimulé l'intérêt des enfants.

3.2.2.2 Réflexion sur la réussite des activités.

Comme nous venons de le voir, l'aménagement par les élèves permet une meilleure appropriation des activités nouvelles proposées. Ainsi, les élèves peuvent se consacrer plus aisément à l'objectif de l'activité et se mesurer à la compétence que l'on souhaite travailler. L'objectif de la tâche est mieux compris, ce qui améliore bien sûr la réussite des élèves. En effet, la mobilisation cognitive peut se faire directement sur l'exercice demandé ; la charge cognitive est ainsi allégée ; l'élève mobilise ses compétences pour la résolution du problème et non pas pour comprendre le contexte et réussir à entrer dans la tâche. Ces résultats ont été flagrants auprès de mes 4 élèves les plus en difficulté dans la compréhension des consignes. Travailler à partir de notre thème du bain a facilité la compréhension de ce qui était attendu. Les différents supports ont permis de se projeter dans le réel et d'envisager plus clairement les solutions au problème donné (que ce soit lors des séances de numération ou lors de l'exercice de chronologie). Je retiens donc que la prise d'appui sur le thème de notre espace symbolique a permis aux élèves de concentrer leurs efforts sur le problème posé de l'activité proposée.

3.3. Propositions d'amélioration de la séquence.

Si la séquence était à refaire, j'apporterais des éléments nouveaux pour donner encore plus de sens à l'aménagement effectué par les élèves et ainsi, s'engager pleinement dans une démarche de projet :

- Introduire la séquence avec un album de littérature jeunesse évoquant la vie du bébé et ses besoins, en utilisant par exemple l'album de Cyril Hahn *Le bain de Boubou* : l'album raconte comment se passe la toilette de Boubou, petit africain qui vit dans une tribu. Les enfants imaginent alors ses coutumes et peuvent faire un parallèle avec les nôtres et ainsi se demander : « Est-ce que nous aussi on fait comme cela ? ». Cette entrée aurait permis de voir qu'il n'y a pas un modèle pour se laver dans le monde : les pratiques sont différentes en Asie, en Afrique, chez les Inuits...

- Inviter une maman de la classe ayant un bébé. L'objet de la venue de ce témoin serait de comprendre les besoins du bébé et de nous montrer les gestes pour donner le bain au bébé. Vivre cette situation modélisante permet aux élèves de se projeter plus facilement.

-Faire vivre réellement le bain de bébé au sein de la classe en permettant une manipulation avec de l'eau, du gel douche : on n'est alors plus dans le faire semblant ni l'imitation mais on est dans la réalisation. Les élèves font mousser, manipulent l'eau.....Mais ma crainte est qu'ils reproduisent cela chaque jour. Nous avons un point d'eau dans notre classe : la tentation de se servir de l'eau pour donner le bain au bébé serait trop grande. Jouer dans l'espace symbolique du bain avec l'eau serait logique mais ingérable.

Conclusion.

Le travail d'aménagement par les élèves a contribué à l'amélioration de la fréquentation du lieu et a facilité leur entrée dans les apprentissages dans différents domaines.

C'est en travaillant lors des différentes étapes de l'aménagement du coin jeux que les élèves ont pu s'approprier cet espace et en retirer tous les bénéfices. La fréquentation a été améliorée (tant du point de vue quantitatif que qualitatif). Mais ce résultat positif est à nuancer. Comme l'étude l'a montré, il est nécessaire, au bout d'une certaine période, de redonner du souffle à l'espace afin qu'il garde tout son intérêt aux yeux des enfants et qu'il puisse toujours répondre à leurs besoins.

Dans un second temps, l'étude a pu montrer que le coin symbolique aménagé par les élèves a été le point d'appui de nombreuses activités. L'utilisation de ce thème a permis de donner du sens aux apprentissages et de favoriser la réussite des élèves dans les différents problèmes proposés à la résolution.

Grâce à ce travail de mémoire, je suis à présent conscient de l'utilité de travailler en démarche projet avec mes élèves : permettre aux élèves de raconter, décrire, questionner, proposer des idées, échanger et construire ensemble. C'est par cette démarche que se manifeste peu à peu le respect des autres et du matériel, que la conscience collective se développe et que l'on améliore le vivre ensemble.

Bibliographie

*Brison, V., Druart, D., Wauters, A. (2016). *Exploitations des espaces d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : De Boeck

*Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement de l'enfant et prescriptions officielles pour la maternelle *Carrefour de l'éducation* N°30. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-57.htm>

*Brougère, G., (1997) Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 47-56

*Brougère, G., (2006) Parlons-nous vraiment de la même chose ? *Les cahiers pédagogiques*, 448, 11-12

*Doly, A.M., (2005), *Le jeu à l'école*. Colloque Mieux enseigner à l'école maternelle. Repéré à http://thales.crdp-nantes.fr/ressources/document/enseigner_maternelle/actes_colloque_vendee_octobre_2005.pdf

*Drelon, P. (2013). *L'importance du jeu à l'école maternelle*. Repéré à http://ien-limoux.ac-montpellier.fr/site-circo/IMG/pdf/l_importance_du_jeu_a_l_ecole_maternelle.pdf

*Eduscol Ressources Maternelle (2015) *Jouer et apprendre*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_

*Florin Agnès (2007) *L'école primaire en France*, rapport au Haut Conseil de l'Education. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00331838>

*Fouteau, B., L'Heudé, S., Roger, A., (2006) *Comment repositionner le jeu comme support d'apprentissages à l'école maternelle*. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/93.pdf>

*Groupe Départemental Ecole Maternelle DSDEN 74 (GDEM 74) (2014) *Les coins jeux au service des apprentissages*. Repéré à

<http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/spip.php?rubrique82>

*Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche. (2011). *L'école maternelle*. Rapport n° 2011-108, 118-121

*Kallmeyer, A., Tournier, D., (2014). Animation pédagogique *L'aménagement des espaces à l'école maternelle*. Repéré à <http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/06/Diaporama-AP-am%C3%A9nagement-des-espaces-site.pdf>

*Mailhé, R. et Tabory M. (2006) Pour instruire et pour éduquer, *Les cahiers pédagogiques*, 448, 28-29

*Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. BO spécial n°2 du 26 mars 2015, Paris.

*Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétence et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, Paris

*Paré, V. (2013) *Des espaces pour mieux apprendre*. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Des_espaces_classe_maternelle_pour_apprendre_1_.pdf

*Reverdy, C., (2013) Des projets pour mieux apprendre. *Dossier de veille de l'IFE* (Institut Français de l'Education), 82. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

ANNEXE 1**Séquence « Le bain de bébé Sacha », séquence menée du 5 janvier au 17 février 2017.**

Titre de la séquence	Un coin jeu : le bain de bébé Sacha		
Cycle 1	PS/MS	5 séances	Période 3
Domaines	Objectifs		Compétences travaillées
D1 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	<ul style="list-style-type: none"> • L'oral : oser entrer en communication • L'oral : échanger et réfléchir avec les autres • L'écrit : découvrir la fonction de l'écrit • L'écrit : commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement • L'écrit : découvrir le principe alphabétique 		<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre • S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour mieux se faire comprendre • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue • Vocabulaire des accessoires du bain et les verbes d'action • Participer verbalement à la production d'un écrit • Reconnaître les lettres de l'alphabet et réécrire un mot en lettre capitale avec modèle
D 4 Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les nombre et leur utilisation : stabiliser la connaissance des petits nombres 		<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une collection dont le cardinal est donné • Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités • Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir une quantité
D5 Explorer le monde : se repérer dans le temps et dans l'espace	<ul style="list-style-type: none"> • Consolider la notion de chronologie • Faire l'expérience de l'espace, l'explorer et observer les positions d'éléments fixes ou mobiles 		<ul style="list-style-type: none"> • Ordonner une suite de photographies pour rendre compte d'une situation vécue en marquant de manière exacte succession et simultanéité • Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après...) dans un récit, une description ou une explication • Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères • Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, dessus, dans, sur...) dans des récits, explications ou descriptions
D5 Explorer le monde du vivant	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir le monde du vivant • Utiliser des outils numériques 		<ul style="list-style-type: none"> • Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle • Utiliser l'objet numérique : l'appareil photo

Devenir élève EMC	<ul style="list-style-type: none"> • La sensibilité : soi et les autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de la notion de bien collectif : ce que j'ai à la maison est à moi, ce que j'ai à l'école est à nous • Apprendre à coopérer, à écouter les autres pour construire un projet commun • Vivre ensemble - Respecter les différences de points de vue • Respect des autres et du matériel dans le jeu, apprendre à ranger
------------------------------	--	--

Les prérequis de la séquence : deux séquences ont été menées précédemment : une séquence sur les parties du corps humain et une séquence sur l'hygiène dans les toilettes à l'école (chronologie des actions à réaliser)

En préambule de cette séquence, ballade dans l'école pour aller voir les différents espaces fréquentés durant la journée : la classe pour travailler, les toilettes, la cantine pour manger, le dortoir pour se reposer, des espaces pour jouer (cour de récréation et certains coins de la classe + la garderie. Ainsi les enfants se rendent compte que c'est comme à la maison mais en plus grand.

Lecture livre documentaire « Observons ma maison » de Nicola Tuxworth, éditions Manise (ce que l'on fait dans chaque pièce de la maison : la salle de bains, on se lave dans la salle de bains) + lecture Mes pt'its docs « Le bébé », Milan jeunesse

Séance 1. Redécouverte de l'espace imitation		
Organisation : Atelier de 8 élèves	Durée 30'	Lieu : espace symbolique
Objectifs et compétences travaillées	- Réfléchir aux besoins de notre bébé Sacha	
Matériel	Marqueur + affiche	
Le déroulement de la séance		
Phase	Durée	Déroulement et consignes
Mise en route	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du nouveau bébé de la classe <ul style="list-style-type: none"> - Consigne : comment allons-nous l'appeler ? A vous de me faire des propositions, il faudra se mettre d'accord pour faire une seule proposition aux deux autres groupes - Je note sur une affiche les propositions - Je demande ensuite pour chaque prénom retenu qui aime et je mets une barre en face du prénom
Recherche et mise en commun	10'	<ul style="list-style-type: none"> • A présent, observation de notre espace : nous avons une belle cuisine, un lit : <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les besoins du bébé? réponses attendues : manger, dormir, se laver, jouer - Qu'avons-nous déjà pour bien s'occuper de lui ? Réponses attendues : une cuisine pour faire à manger, un lit pour le faire dormir - que manque-t-il pour bien s'occuper du bébé? réponses attendues : une salle de bain et une chaise haute pour lui donner à manger

Structuration	5'	Trace écrite : Pour chacune des questions, je note les réponses sur mon affiche Nous faisons la synthèse de tout ce qui a été proposé e
Prolongement	5'	Je montre aux élèves 5 albums et imagiers sur la maison et les bébés. J'indique aux élèves qu'ils seront à disposition posés sur la fenêtre pendant deux jours et qu'ils pourront les parcourir. L'objectif sera d'apporter des idées pour le prochain regroupement durant lequel je poserai une question aux élèves : « Que nous faut-il comme accessoires pour équiper notre salle de bain pour faire le bain de Sacha ? »

Séance 2. La recherche des accessoires pour laver bébé Sacha		
Organisation : atelier 8 élèves	Durée 25'	Lieu : Espace symbolique
Objectifs et compétences travaillées	- Faire un travail de recherche des accessoires utiles pour le bain	
Matériel	Affiche - marqueur	
Le déroulement de la séance		
Phase	Durée	Déroulement et consignes
Mise en route	5'	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves sont invités à rappeler ce que nous avons fait en atelier précédent : arrivée du Bébé, recherche du prénom, ce que nous possédons pour s'occuper de lui, ce qu'il nous manque : la salle de bain
Recherche	10'	<ul style="list-style-type: none"> Recherche des accessoires : « A partir de ce que vous avez vu dans les livres ou à partir de votre vécu (comment cela se passe chez vous », quels accessoires nous faut-il pour laver bébé Sacha ? »
Mise en commun	5'	<ul style="list-style-type: none"> Trace écrite : les élèves proposent, on valide ensemble ou non l'idée et je note l'idée sur l'affiche Je guide les élèves vers des choses auxquelles ils n'auraient pas pensé
Structuration	5'	<ul style="list-style-type: none"> Synthèse de tout ce qui a été dit : je lis aux élèves tout ce qu'ils ont proposé
Prolongement		<ul style="list-style-type: none"> Une fois que les 3 groupes d'élèves ont vécu cette séance, nous effectuons une séance commune en regroupement, nous mettons les idées en commun. J'annonce aux élèves que je vais essayer de récupérer tout cela ; nous n'avons pas d'argent pour acheter du matériel, il va donc falloir récupérer.

Séance 3. L'aménagement de l'espace pour donner le bain de bébé Sacha		
Organisation : atelier de 8 élèves	Durée : 40'	Lieu : espace imitation
Objectifs et compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> - Investir et aménager l'espace - S'appropriier ensemble ce nouvel espace de jeux - Langage et vocabulaire 	
Matériel	Meuble pour installer la baignoire/table à langer/ accessoires – baignoire – shampoing – savon – gel douche – gant – serviette – brosse – eau – crème – vêtement- pyjama – tétine – doudou + appareil photo + une corbeille	
Le déroulement de la séance		
Phase	Durée	Déroulement et consignes
Mise en route	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Rappel de ce qui a été listé durant le précédent regroupement
Recherche	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Je montre les deux petits bureaux que j'ai trouvés pour poser la baignoire, les accessoires et la table à langer : je les pose au milieu de l'espace. Je demande « alors, on les laisse là, ils sont bien placés ? » • Les élèves se questionnent et recherchent le meilleur espace possible qui devra remplir 3 objectifs : <ul style="list-style-type: none"> -ne pas gêner la circulation dans l'espace -permettre de jouer à la cuisine et en même temps s'occuper du bébé - permettre à au moins 4 enfants de jouer autour du bain <p>A chaque proposition, je questionne : pourquoi c'est bien et pourquoi ce n'est pas bien.</p>
Mise en commun	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Un gros sac opaque est posé entre nous ; il contient les accessoires que j'ai rassemblés. Chacun à leur tour les élèves sortent un accessoire du sac, le décrivent, le nomment et disent à quoi il sert. Un élève prend l'accessoire en photo ; enfin l'accessoire est posé soit le rebord de fenêtre qui nous sert d'étagère soit dans la corbeille
Structuration	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Nous récapitulons tous ce qui a été trouvé et qui nous servira pour le bain de Sacha • Avec les photos des accessoires, je réalise un panneau avec nom des différents accessoires

Prolongement en regroupement	15'	<ul style="list-style-type: none"> En regroupement, suite à cette séance, je montre aux enfants le panneau réalisé, on redonne le nom des différents accessoires et je vais l'afficher dans l'espace du bain. Je demande alors aux élèves à quoi cela peut-il bien servir ? réponses attendues : savoir ce qu'il y a comme accessoires ; pour faciliter le rangement après avoir joué et ainsi retrouver tout ce qui va dans cet espace Puis utilisation libre des accessoires sans consignes particulières
-------------------------------------	-----	---

Séance 4. Je découvre les actions pour donner le bain à Sacha		
Organisation : atelier 8 élèves	Durée : 30'	Lieu : espace imitation
Objectifs et compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des verbes d'action et nommer les différentes actions - Réaliser les différentes actions - Prendre la parole dans le groupe pour expliquer ce que l'on fait 	
Matériel	Bébé Sacha +les accessoires du bain + appareil photo	
Le déroulement de la séance		
Phase	Durée	Déroulement et consignes
Mise en route	5'	<ul style="list-style-type: none"> Installation des élèves dans le coin symbolique Inventaire des accessoires dont nous disposons
Recherche et mise en commun	20'	<ul style="list-style-type: none"> Consigne : nous allons voir à présent ensemble les différentes étapes pour donner le bain à bébé Sacha. « Par quoi allons-nous commencer pour donner le bain de Sacha ? » Les élèves cherchent collectivement ; la réponse attendue est « déshabiller » ; un élève vient réaliser l'action et prend les accessoires nécessaires ; je prends une photo de l'action. On procède ainsi pour la suite du bain : mouiller (baignoire + eau) – laver (gant + savon + gel douche)- frotter (shampooing) – rincer (eau) – sécher (serviette) – masser (crème) – coiffer (brosse) – habiller (pyjama) – coucher (lit +doudou + tétine) A chaque fois, discussion « pourquoi on fait cette action maintenant » (exemple pourquoi on lave le corps avant les cheveux (pour éviter que les yeux piquent longtemps...))
Structuration	5'	<ul style="list-style-type: none"> On récapitule collectivement les différentes actions et dans le bon ordre : je les écris sur une affiche

Application en autonomie		En regroupement qui suit la séance, je montre aux élèves les différentes photos des actions du bain (avec verbe écrit en capitale dessous) et on se remémore les actions. Les cartes sont laissées à disposition des élèves afin de les utiliser en autonomie pour les remettre dans l'ordre et écrire les mots avec les lettres mobiles.
---------------------------------	--	---

Séance 5. Je reconstitue la chronologie des évènements pour donner le bain de Sacha		
Organisation : individuelle	Durée 10'	Lieu : sur table ronde
Objectifs et compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir nommer les accessoires utiles - Savoir séparer des instants (série) - Savoir nommer des actions (qualifier) - Savoir remettre en ordre les actions (ordonner) 	
Matériel	Les 9 cartes-images d'action + fiche d'observation individuelle	
Le déroulement de la séance		
Phase	Durée	Déroulement et consignes Activité des élèves
Mise en route	2'	Réactivation de ce qui se passe dans notre espace symbolique avec le bain de Sacha
Recherche	10'	<p>Consigne : « Avec l'aide des images, raconte-moi comment tu fais pour donner le bain de Sacha ; prend l'image de ce que tu ferais en premier et décris moi cette image (les accessoires utilisés, l'action réalisée, à quoi cela sert de faire cela »</p> <p>L'élève exécute ainsi une chronologie en essayant d'employer des connecteurs du type « maintenant, après, ensuite » (pour les MS uniquement)</p> <p>L'évaluation porte ainsi sur trois points :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais remettre en ordre les actions avec aide ou sans aide - Je sais nommer les accessoires utilisés avec aide ou sans aide - Je sais nommer les actions avec aide ou sans aide <p>Pas d'évaluation sur l'emploi des connecteurs ni sur les explications « à quoi sert cette action »</p> <p>Différenciation : pour les élèves en difficultés, petits parleurs, mauvais comprennent), la séance se déroulera avec 5 images et non pas 9</p>

Les activités proposées en marge de cette séquence pour donner du sens aux apprentissages :

- **Domaine 1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :**

- Découvrir l'écrit : suite à la séance 3, il a été mis à disposition des élèves les photos des accessoires avec le mot écrit en lettres capitales. En autonomie, les élèves reconstituent les mots avec les lettres mobiles. En plus, les MS sont invités à écrire ces mots. L'utilisation d'objets de la classe donne du sens à cette activité. La même activité sera proposée avec les images des verbes d'action pour donner le bain
- Suite à séance 3 Découvrir l'écrit, discrimination visuelle : fiche retrouver le mot bain parmi une liste de mots
- Discrimination visuelle : suite à séance 3 : Fiche avec 15 accessoires de représentés (râteau, flacon de gel douche, ordinateur...), colorier au crayon de couleur tous les accessoires dont nous avons besoin pour le bain de Sacha.
- Suite à séance 4, en regroupement, petit jeu de Jacques a dit où les élèves doivent mimer l'action : Jacques a dit froter, Jacques a dit coiffer....

- **Domaine 4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée**

- Explorer des formes des grandeurs, produire un assemblage (puzzle): suite à la séance 3, je propose aux élèves d'utiliser en autonomie des puzzles de nos images des accessoires du bain : images coupées en 2 (soit verticalement, soit horizontalement soit de façon oblique). Les élèves manipulent et reconstituent les puzzles
- Découvrir les nombres et leur utilisation, stabiliser la connaissance des petits nombres : suite à la séances 5 (fin de séquence), fiche avec des collections de 3, 4, 5, 6 accessoires : les élèves doivent colorier dans chaque collections seulement 3 accessoires
- Découvrir les nombres et leur utilisation : compléter une collection, réaliser une collection : utilisation du thème Sacha dans une séquence de numération : séance Bébé Sacha a 3 ans (collection de bougies) et les cadeaux de bébé Sacha (certaines boîtes ne contiennent que deux jouets, d'autres, un, d'autres trois, il faut compléter à 3)

- **Domaine 5. Explorer le monde**

- Suite à la séance 2 : réactivation du schéma corporel, des différentes parties du corps, séquence réalisée en période 2 ; utilisation libre d'un jeu magnétique pour reconstituer les parties du corps + comptine à geste pour nommer les différentes parties du corps

- **Une lecture offerte en marge :** « Brosse et savon » d'Alan Mets

- **Une comptine :** « Pour faire sa toilette »

- **Court métrage** « Trotro fait sa toilette »

L'espace avant aménagement



L'espace après aménagement



1



2



3



1. Accessoires de l'espace bain
2. Les actions pour donner le bain
3. Puzzles des accessoires

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : « L'aménagement d'un espace symbolique par et pour des élèves de maternelle : moyen d'accroître son attractivité au service des apprentissages ? »

Auteur : Jérôme TERRET

Résumé : La pratique du jeu à l'école est encouragée sous toutes ses formes par les programmes de maternelle 2015. Même le coin « jeux symboliques », souvent utilisé comme zone de délestage, doit être considéré comme un outil privilégié dans les apprentissages. Et si l'aménagement de cet espace symbolique se faisait en collaboration avec les élèves, dans un objectif précis, alors son appropriation serait peut-être encore meilleure. L'étude proposée s'est faite auprès d'une classe de 24 élèves en petite et moyenne section à qui j'ai proposé de réaménager collectivement le coin symbolique de notre classe dans le cadre d'une démarche de projet. L'objectif : mesurer les effets de cette pratique pédagogique sur le comportement des élèves et sur leur réussite dans les apprentissages. J'ai constaté une nette amélioration, tant quantitative que qualitative, de la fréquentation de ce coin jeux. Aussi, cet espace symbolique a été le point d'appui pour travailler diverses compétences ; ce support a permis de faciliter l'entrée des élèves dans la tâche et a contribué à une meilleure réussite dans la résolution des problèmes proposés.

Mots clés : maternelle, coin jeu, aménagement, démarche projet, apprentissage.

Summary : The practice of playing at school is encouraged in all its forms by the 2015 programs. Even the corner of symbolic games is very useful to help pupils learn. And if the development of this symbolic space was done with the children, its appropriation would perhaps be even better.....The present study was led in kindergarten with children 3 at 5 years old. I suggested them a project : to reorganize together the symbolic corner. The objective : to see if this approach has an impact on pupils behavior and success. Following this project, I noticed a clear improvement in the visit of this games corner. We have also worked various skills with this space ; its use has allowed the pupils to better understand the suggested situations and to better solve the problems in the activities.

Key words : kindergarten, play corner, arrangement, project approach, learning.