



HAL
open science

Les jeux libres à l'école maternelle

Nora Lévêque

► **To cite this version:**

| Nora Lévêque. Les jeux libres à l'école maternelle. Education. 2018. dumas-01921935

HAL Id: dumas-01921935

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01921935>

Submitted on 18 Mar 2019

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

LES JEUX LIBRES A L'ECOLE MATERNELLE

Mots Clefs : jeux libres, maternelle, pratiques, observation, intervention

Présenté par : Nora Lévêque

Encadré par : Ghislain Leroy

Résumé

De nombreuses études démontrent que le jeu est une activité fondamentale pour le développement physique, social et psychique du jeune enfant. Néanmoins, au sein de l'école maternelle française, celui-ci est bien souvent utilisé par l'adulte dans sa version « *dirigée* » comme un outil permettant de faire acquérir une ou des compétences spécifiques. Pourtant, le jeu dit « *libre* », initié par l'élève est également vecteur d'apprentissages qui eux sont informels. A travers des recherches approfondies et un bilan de mon expérimentation, ce mémoire pose la question de l'intérêt d'introduire du jeu libre en classe et s'interroge sur la manière de s'y prendre.

Summary

Many studies show that play is a fundamental activity for the physical, social and psychic development of young children. Nevertheless, within the French nursery school, it is often used by the adult in its "directed" version as a tool to acquire one or more specific skills. However, the game called "free", initiated by the student is also vector of learning that they are informal. Through extensive research and a review of my experiment, this thesis raises the question of the interest of introducing free play in class and wonders how to do it.

TABLE DES MATIERES

Introduction	4
Première partie : cadre théorique	5
1. Définition du jeu libre	5
1.1. Les spécificités du jeu libre	5
1.2. Les différents types de jeux libres	6
1.3. Développement de l'enfant et évolution des jeux libres	8
2. La place du jeu libre à l'école maternelle	9
2.1. Ce qui est prescrit par le programme de maternelle en France	9
2.2. Le jeu libre en milieu préscolaire, approches internationales contrastées	12
2.3. Le jeu libre, vecteur d'apprentissages informels	13
3. Le rôle de l'enseignant	16
3.1. Aménager l'espace	16
3.2. Définir le cadre temporel et les conditions d'utilisation	16
3.3. Trouver l'équilibre entre observation et intervention	17
Deuxième partie : Protocole expérimental	19
1. La place du jeu libre dans mon école d'affectation	19
1.1. Une évolution des pratiques récente	19
1.2. Mais des difficultés persistantes freinant son développement	22
2. Mise en œuvre pratique au sein de ma classe	24
2.1. D'une méconnaissance des jeux libres à l'envie de tester cette pratique	24
2.2. Les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce projet	24
3. Premier bilan	28
3.1. Expérimenter les jeux libres à différents moments de la journée	28
3.1.1. A l'accueil	28
3.1.2. Après un atelier dirigé ou semi-dirigé	30
3.1.3. Des séances spécifiquement dédiées aux jeux libres	31
3.2. Limites et évolutions envisagées	36
Conclusion générale	39
Bibliographie	40
Annexes	42

INTRODUCTION

Professeure des écoles stagiaire dans une classe de petite et moyenne section, à l'école maternelle de la Cour des Noues, située dans le 20^{ème} arrondissement de Paris, un élément retint mon attention dès les premières semaines. Les journées des élèves sont longues, chargées et rythmées par de nombreux intervenants (enseignant, agents spécialisés des écoles maternelles et animateurs) qui ne cessent de les solliciter. Je ressentais un décalage entre ces enfants de trois à cinq ans, pas encore totalement élèves et ce cadre déjà très scolaire qui ne laissait que peu de place à la spontanéité des élèves et à leur occupation de prédilection : le jeu.

De nombreuses études démontrent que le jeu est une activité fondamentale pour le développement physique, social et psychique du jeune enfant. A ce titre, les programmes officiels de 2015, pour le cycle 1, redonnent une place au jeu et en font l'une des modalités d'apprentissage à l'école maternelle. Néanmoins, le jeu est souvent utilisé comme un outil ludique au service des apprentissages formels et donc introduit sous la consigne de l'adulte. Cette approche bien que fort intéressante n'est pas pleinement satisfaisante. Ne pouvait-on pas également laisser jouer les enfants librement à l'école ? J'avais entendu parler à plusieurs reprises du jeu libre. Celui-ci ne jouissait pas d'une image positive que ce soit du côté des professeurs des écoles en général mais aussi vis-à-vis de celui des parents. Y avait-il vraiment un intérêt à laisser les élèves jouer librement ? N'étais-ce pas qu'un simple divertissement ? Etait-ce le rôle d'un professeur des écoles ? Ne me demandait-on pas de transmettre des savoirs ?

Je décidai alors de mener des recherches puis d'expérimenter cette modalité dans ma classe afin de répondre aux problématiques suivantes : Quelles sont les fonctions du jeu libre dans le développement et les apprentissages de l'enfant ? Comment le mettre en place dans ma classe de 26 élèves avec un double niveau ?

Aussi, je tacherai dans un premier partie d'apporter quelques éléments théoriques afin de définir la notion de jeux libres et de la contextualiser dans le cadre scolaire français. Puis, dans une deuxième partie, je dresserai le constat de la place du jeu libre dans mon école d'affectation, avant de détailler la mise en place de mon expérimentation et d'en analyser les résultats obtenus.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

1. Définition du jeu libre

1.1. Les spécificités du jeu libre

« *Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ?* » (Kergomard, 2009)¹

Mais qu'entend-on par jeu ? De nombreux chercheurs ont proposé une définition. Nous pouvons distinguer deux courants de pensée, ceux qui séparent le jeu libre et le jeu structuré et ceux pour qui la distinction n'a pas lieu d'être, le jeu étant nécessairement libre.

Le ministère de l'Éducation nationale **oppose jeu libre et jeu structuré**, dans son rapport *Ressources maternelle - Jouer et apprendre - Cadrage général*. Dans le jeu libre, « *l'enfant choisit quand et comment il joue, dans un cadre temporel et spatial imparti. Il prend ses propres décisions. L'enseignant ou l'enseignante n'assure aucun guidage direct, mais peut susciter l'imitation* ». À contrario, dans le jeu structuré, c'est l'enseignant qui propose le jeu, donne la consigne et ce en vue de faire acquérir une ou des compétences spécifiques. De fait, il s'agit de dépasser la simple exploration en autonomie et d'apporter de nouveaux savoirs, bien souvent explicites, que l'élève ne pourrait acquérir seul. Le jeu est bien souvent défini de cette manière, notamment à travers les jeux mathématiques. D'après le rapport visé précédemment, le jeu libre et le jeu structuré fonctionnent selon « *une logique spiralaire* » : une phase de jeu libre précédant généralement le jeu structuré, après lequel l'élève peut revenir au même jeu libre, enrichi de ses nouveaux savoirs.

Pour Gilles Brougère, Odile Périnot ou encore Marie-Hélène Plumet, la distinction « *jeu libre* », « *jeu structuré* » est une question d'éducateurs et de pédagogues. **Pour qu'il y ait « jeu », il faut que celui-ci soit libre**, dans le cas contraire il ne peut s'agir d'un jeu mais d'une activité contrainte. Gilles Brougère parle alors de « *ruse pédagogique* » et souligne le fait qu'il ne s'agit pas alors de jeu stricto sensu, mais d'une activité contrainte maquillée. Dans son livre *Jouer/Apprendre*, Gilles Brougère définit le jeu selon cinq critères : la dimension de « *second*

¹ Citation de 2009, de Pauline Kergomard (1838-1925), fondatrice de l'école maternelle en France.

degré » de l'activité (« *je sais que je joue* », « *c'est pour de faux* »), la libre décision d'entrer ou de ne pas entrer dans le jeu mais également de l'arrêter, l'existence « *de règles implicites ou explicites partagées* », la « *frivolité* » à savoir l'absence de conséquences dans la vie « *réelle* » et l'incertitude quant au dénouement du jeu.

Pour Brougère (conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris)², dans le jeu dit « *libre* », « *l'action de l'enfant précède celle de l'enseignant. L'enfant agit, l'enseignant observe et on déduit des interventions ou absence d'intervention.* » Il n'y a ni consigne, ni attente spécifique de l'enseignant, ni validation et de fait ni évaluation. L'enfant est libre. Il choisit ses jeux et ses actes au cours du jeu. « *Jouer c'est être acteur* » souligne Odile Périno dans son ouvrage *Des espaces pour jouer*.

Ainsi, il est important de **distinguer le jeu et les activités dirigées qui font appel à des outils ludiques**. La définition étant posée, intéressons-nous à présent aux différents types de jeux libres pouvant être proposés à l'école.

1.2. Les différents types de jeux libres

De nombreux pédagogues tels que Piaget, Wallon etc. mettent en évidence plusieurs catégories de jeux. Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche reprend ces travaux et propose une typologie (2015).

- Les jeux d'exploration :

L'enfant explore, manipule et constate qu'il peut agir lui-même sur son environnement. C'est à l'aide de ses sens qu'il découvre les objets et ce qui les caractérise. Il s'agit d'une étape nécessaire avant de s'engager dans des jeux de construction mais également avant de réutiliser les objets et de leur donner d'autres fonctions dans les jeux symboliques.

Cette catégorie couvre également les jeux appelés « *sensori-moteur* » ou encore « *d'habileté motrice* ». L'enfant explore par le toucher, puis répète plusieurs fois son geste pour en tester les effets, améliorer sa coordination oculomotrice et préciser son geste.

- Les jeux symboliques (d'imitation, de « *faire semblant* », de rôles ...) :

Ce type de jeux permet à l'enfant de rejouer dans un premier temps des scènes de la vie quotidienne puis d'inventer des scénarios en transformant le réel. En effet, ces jeux évoluent

² <https://www.youtube.com/watch?v=8R4ozARK-MI&feature=youtu.be>

selon la maturité de l'enfant. Jusqu'à trois ans, l'enfant est dans « *l'imitation immédiate* » puis, « *il s'engage dans les jeux de faire-semblant* » cherchant à imiter une action dans un temps différé, décontextualisé. « *Les premiers jeux de rôles arrivent vers quatre ans, ils se prolongent vers cinq ans par des jeux de mise en scène.* » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015)

À travers ces jeux, l'enfant revit et intègre les interdits, les règles et les codes qu'il a pu observer dans son quotidien. Les jeux symboliques sont dans un premier temps joués de manière individuelle puis l'enfant s'engage avec ses camarades, développant ainsi le langage et ses capacités de communication, compétences sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

L'élève peut jouer avec des objets à portés ludiques (tomate en plastique, panier) ou non, donnant ainsi une autre fonction à un objet (par exemple des bouchons deviennent des légumes pour faire une soupe).

- Les jeux de construction :

L'enfant construit à l'aide de matériaux (pâte à modeler, briques, planchettes type Kapla, puzzles, dessins etc.) un ou des objets. Il découvre les propriétés sensorielles des objets et « *se confronte au monde physique et aux lois qui le gouvernent pour y acquérir ses premiers savoirs. Il développe des habiletés et des stratégies pour mettre en adéquation son environnement avec ses projets.* » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015)

- Les jeux de règles :

L'enfant joue, seul au départ puis avec ses pairs vers l'âge de cinq ans, en respectant des règles communes qui peuvent être fixes ou évolutives. Il apprend à mémoriser et à respecter une ou des règles, à vivre en relation avec les autres, à analyser et à anticiper une situation puis à développer des stratégies solitaires ou communes dans un but précis.

Le ministère de l'Éducation nationale met en évidence la « **logique systémique** » avec laquelle ces quatre types de jeux agissent ensemble. Les jeux d'exploration sont un préalable aux jeux d'assemblage et de construction. La maîtrise des objets, permet aux élèves de modifier leur fonction initiale pour les utiliser lors de jeux symboliques. Les jeux symboliques s'enrichissent quant à eux des jeux de règles. Néanmoins, l'enfant joue-t-il à tous ces jeux à proportion égale au cours de son parcours préscolaire ?

1.3. Développement de l'enfant et évolution des jeux libres

Le graphique ci-dessous, tiré du site du ministère de l'Éducation nationale, montre « les variations dans le temps de la pratique des différents types de jeux, hors temps de sommeil (nuit) et de repos (« sieste ») d'un enfant, dont le total varie en moyenne de 11 à 11h30 par jour dans le cas d'enfants de 2 à 6 ans environ ». S'il constitue un outil intéressant, il est tout de même à nuancer. L'enfant peut y consacrer des durées variables en fonction de son environnement : liberté et espaces à disposition, matériel proposé et posture des adultes qui l'entourent.

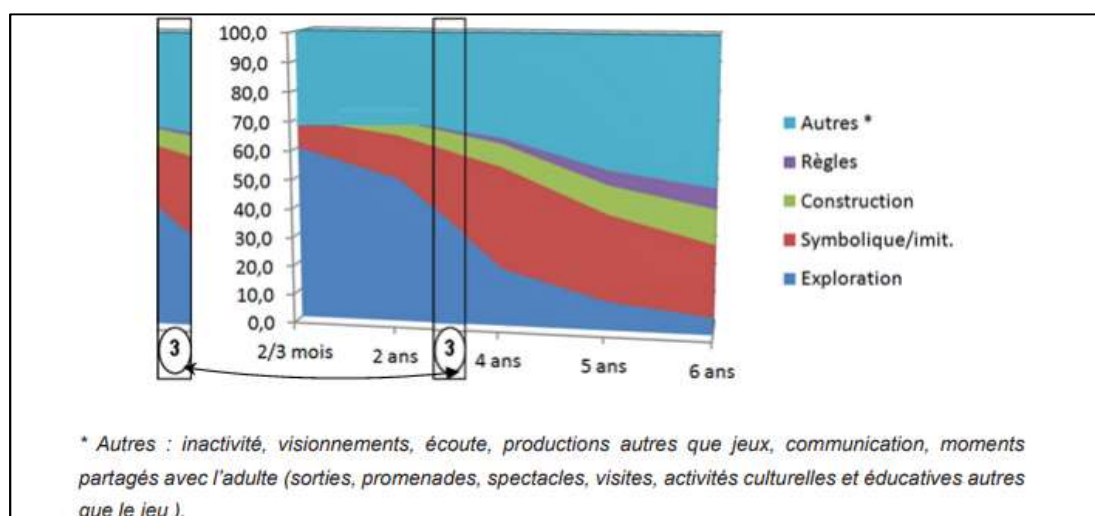


Figure 1 : Durées indicatives des temps de jeux d'un enfant jusqu'à l'âge de 6 ans, hors temps de sommeil et repos ³

Si nous nous concentrons sur la période trois à six ans correspondant à la scolarité à l'école maternelle, nous constatons qu'un enfant de trois ans occupe la majorité de son temps de jeux aux jeux d'exploration (30 à 40 %). Cette place décroît, sans pour autant disparaître, pour atteindre 10% des temps de jeux aux alentours de six ans. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les jeux d'exploration permettent d'appréhender un objet ou une situation nouvelle, préalablement au passage à d'autres types de jeux. Vers trois et quatre ans, le jeu symbolique prend le pas sur le jeu d'exploration, il gardera une place importante jusqu'à six ans et au-delà. La place du jeu de construction reste quasiment stable entre trois et six ans, c'est la complexité et la coopération avec ses pairs qui évoluent. Les jeux de règles occupent quant à eux une place très faible à trois ans, il faudra attendre que l'enfant ait quatre ans pour

³ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

commencer à être en capacité de partager des règles communes, et de « *prendre conscience qu'un autre existe, porteur de point de vue différent du sien* » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015) pour que la part des jeux de règles occupe une place plus importante.

En conséquence, l'aménagement d'une classe devrait tenir compte de l'**évolution des temps de jeux au regard du développement des élèves**. Une classe de petite section n'accordera pas la même place aux jeux d'exploration qu'une classe de grande section dans la mesure où le temps passé y est fortement réduit. Les espaces et les jeux doivent donc s'adapter en permanence à l'évolution des élèves.

En outre, les travaux en neurosciences établissent un **lien entre le jeu et le développement du cortex cérébral**. « *À la naissance, les connexions qui ne sont pas établies ne le seront que par stimulation du milieu extérieur.* »⁴ En d'autres termes, la multiplicité des connexions va dépendre des propositions faites aux enfants. Plus ces propositions sont riches, variées et fréquentes, plus l'enfant sera en capacité de développer son intelligence. Jean-Pierre Changeux, neurobiologiste, souligne que le jeu « *au même titre que le rêve sont des vecteurs au service de la sauvegarde de l'auto organisation de l'individu* »⁵.

2. La place du jeu libre à l'école maternelle

2.1. Ce qui est prescrit par le programme de maternelle en France

A partir des instructions **de 1986, jusqu'à 2008** (au moins) « *le caractère école de l'école maternelle* » (Leroy, conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris)⁶ est renforcé en France et ce afin de lutter contre l'échec scolaire. Les **activités aux finalités affectives et sociales**, définies comme non-scolaires, **perdent en légitimité**. Cette scolarisation de l'école maternelle a pour effet de modifier le regard porté sur l'élève. Celui-ci est de moins en moins considéré comme « *un enfant en tant qu'objet de soin psycho affectif* » mais comme « **un enfant-élève** » (Leroy, 2016). Le jeu dit « éducatif » qui

⁴ VALIANT, Catherine, « *Un outil pédagogique particulier : le jeu* », IUFM, 2009

⁵ CHANGEUX, Jean-Pierre, *L'homme neuronal*, Hachette, 1983

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=qKYzOeMbQD0&feature=youtu.be>

s'était imposé comme activité de référence au cours du XXème siècle est lui-même contesté et mis de côté dans cette logique de scolarisation, au profit d'activités plus représentatives de l'école : mathématiques, lecture, écriture etc. et les fiches « *apparaissent ainsi comme le support par excellence pour une telle mise en œuvre* » (Leroy, 2016 et Joigneaux, 2009).

Dans le programme officiel de l'école maternelle de 2008 on peut lire : « *Elle [la maternelle] s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu* ». Cette approche reste cependant marginale dans un programme qui garde une approche très scolaire de l'école maternelle.

Les nouveaux programmes de **2015** marquent quant à eux un tournant et reconnaissent « *en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière* ». L'enfant se voit de nouveau pensé à partir des concepts issus de la psychologie cognitive. La libre initiative de l'enfant est encouragée et le **jeu devient une des modalités d'apprentissage**.

Si on analyse les programmes officiels de 2015, pour le cycle 1, on constate que l'importance du jeu est affirmée dans tous les domaines d'apprentissages de l'école maternelle.

Le mot jeu est cité plus d'une trentaine de fois, quant au terme « jeu libre » il n'est cité qu'une seule fois. En voici quelques extraits :

L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous

« *[L'équipe enseignante doit] permettre aux parents de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle (...) [dont] le rôle du **jeu*** ».

« *L'équipe pédagogique aménage l'école (...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de **jeu** (...) et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité.* »

« *Ils [les enseignants] constituent un répertoire commun de pratiques, d'objets et de matériels (matériels didactiques, jouets, livres, **jeux**) pour proposer au fil du cycle un choix de situations et d'univers culturels à la fois variés et cohérents.* »

« *L'enseignant met en place dans sa classe des situations d'apprentissage variées [dont le] **jeu**, (...) et les choisit selon les besoins du groupe classe et ceux de chaque enfant.* »

« *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. Il 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**. Il les observe dans leur **jeu libre** afin de mieux les connaître. Il propose aussi des **jeux structurés** visant explicitement des apprentissages spécifiques. »

Les cinq domaines d'apprentissage

1- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : « Ces **jeux phoniques** peuvent être pratiqués en grand groupe (...). »

2- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique : « Pour le jeune enfant, l'école est le plus souvent le lieu d'une première découverte des **jeux moteurs vécus en collectif**. » « Que ce soit dans ce **jeux à deux** ou dans des **jeux de groupe**, tous peuvent utilement s'approprier des rôles sociaux variés (...). » « Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et **jeux chantés**. »

3- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : « **Jouer avec sa voix** pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance. » « Les enfants doivent disposer de temps pour **dessiner librement** [si l'on part du principe que le dessin peut-être un jeu libre] (...). »

4- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée : « Les enfants rencontrent les nombres écrits notamment dans (...) des **jeux** (...). »

5- Explorer le monde : « Les montages et démontages dans le cadre des **jeux de construction** (...) contribuent à une première découverte du monde technique. »

La modification du programme redonne une place et du temps pour les jeux à l'initiative de l'enfant, même si celui-ci reste, malgré tout, plutôt appréhendé sous l'angle du jeu dirigé. Par ailleurs, nonobstant une place centrale accordée au jeu et à la bienveillance, le terme « plaisir », présent dans le programme de maternelle de 2008 (« Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu ») disparaît du programme de 2015.

2.2. Le jeu libre en milieu préscolaire, approches internationales contrastées

Comme nous venons de le voir, en France, le jeu occupe une place marginale. Même si le discours semblait plus ouvert avant 1985, le jeu n'a jamais été considéré comme central dans l'approche pédagogique française. L'héritage culturel français amène le préscolaire (période correspondant à la maternelle soit de trois à six ans) à prendre une forme proche du scolaire. Mais quand est-il de l'autre côté de nos frontières ?

En Allemagne, la libre initiative de l'enfant est très importante dans l'éducation préscolaire. L'enfant est acteur et se confronte à son environnement par des jeux et des situations d'exploration, c'est par ce biais qu'il apprend. Gilles Brougère analyse cela comme une **éducation « diffuse »** dans la mesure « où elle s'appuie sur le milieu dans lequel évolue l'enfant ».

Le programme Norvégien parle explicitement d'**apprentissages informels relevant d'une logique éducative** sans pour autant basculer dans une éducation formelle. « *Les kindergartens doivent favoriser la capacité des enfants d'apprendre dans des environnements formels et informels d'apprentissage. Les environnements formels sont organisés et guidés par le personnel. Les environnements informels d'apprentissage sont fortement liés aux activités quotidiennes, aux situations ponctuelles qui se produisent pendant le jeu et les différentes interactions avec les adultes ou les enfants.* »⁷

Au Japon un dicton dit que « *jusqu'à l'âge de 7 ans, l'enfant est dans la sphère des Dieux* », au-delà, il entre dans le monde des Hommes et des apprentissages. L'éducation préscolaire se caractérise par la possibilité d'intégrer soit un jardin d'enfants dirigé par le ministère de l'éducation, soit une crèche collective dirigée par le ministère de la santé et du travail. Selon la théorie de Sozo Kurahashi, professeur en psychologie et pédagogie au Japon dont l'éducation préscolaire japonaise s'est beaucoup inspirée, rapportée par Sylvie Rayna, « *l'éducation des jeunes enfants ne vise pas l'acquisition de compétences, de techniques, de connaissances. Ce qui est le plus important dans la vie du jardin d'enfants est le jeu dans lequel toute la vie de l'enfant est exprimée et se trouve intégrée.* » La tradition japonaise accorde une place très importante au jeu et au **développement global de l'enfant**. L'éducation des jeunes enfants

⁷ Ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, *Framework plan for the Content and Tasks of Kindergartens*, 2011, p. 29.

japonais ne vise pas seulement à les préparer à leur future vie professionnelle mais à « *tous les aspects de la vie* ». Le jeu est également considéré comme un moyen pour « *développer sa sécurité émotionnelle* » (Rayna, 2003). Aussi, les enfants sont encouragés à prendre des initiatives, à développer leur curiosité, à multiplier les interactions avec leurs pairs et à jouer avec plaisir. Néanmoins, la réforme de 2008 sur la loi de l'éducation scolaire scolarise également les structures préscolaires japonaises en en faisant ainsi des lieux où l'on « *cultive les bases de ce qui est enseigné à l'école obligatoire* ». Les prochaines années nous diront si le système japonais a changé.

2.3. Le jeu libre, vecteur d'apprentissages informels

« *Les apprentissages ne relèvent pas uniquement d'une éducation formelle, de situations qui sont conçues, reconnues ou vécues comme éducatives* » (Brougère, 2007). Gilles Brougère, Sylvie Rayna et Marie-Hélène Plumet, pour n'en citer que quelques-uns, mettent en évidence les apprentissages informels développés dont l'individu n'a pas systématiquement conscience. Ces situations informelles ont lieu au cours des moments de la vie quotidienne (repas, habillage ...) mais également pendant les moments de jeux libres.

En jouant, l'élève développe ses **relations sociales** et sa **capacité à « vivre ensemble »**. Il apprend à respecter ses camarades et le matériel commun, à attendre son tour, à respecter des règles, puis à ranger le matériel une fois le jeu terminé.

Gilles Brougère a remarqué que les relations entre enfants se font généralement aux moments d'attentes ou rien n'est proposé par l'adulte. Par le biais du jeu, les élèves sont amenés à **échanger** entre eux et non plus seulement avec l'adulte. Ces échanges peuvent être de plusieurs natures : argumentatifs, imitatifs (l'enfant observe, analyse l'action puis essaye de la reproduire, enrichissant ainsi son panel d'actions.), coopératifs (par le jeu, les élèves construisent ensemble quelque chose, on parle de « *coconstruction des connaissances* »). À travers ces échanges, l'individu prend sa place au sein d'un groupe. Le **langage** occupe alors une place très importante et devient un outil indispensable pour se faire comprendre. L'enfant interagit et développe ses **capacités de communication**.

Marie-Hélène Plumet remarque que le jeu aide l'enfant à **se décentrer de son point de vue** et à se représenter celui de l'autre (Plumet, conférence de 2015, Université Paris Descartes)⁸. Cette compétence est fondamentale car l'individu en a besoin à tout moment, ne serait-ce que pour comprendre ce que l'enseignant attend lorsqu'il passe une consigne. Gilles Brougère ajoute à cela qu'à travers le jeu l'enfant peut résoudre « *un certain nombre de problèmes que les relations affectives peuvent l'amener à rencontrer* » (conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris)⁹. Le jeu, notamment le jeu symbolique, est un outil de prise de distance par rapport à la réalité. L'élève apprend alors à réguler et à mieux **contrôler ses émotions** par lui-même. Les émotions vécues sont rejouées permettant la construction de « *connaissances psychosociales* » (Rayna, 2003). Il est important que l'élève apprenne à ne pas se laisser envahir par ses émotions et son impulsivité.

Dans le jeu libre, **l'initiative et l'autonomie** de l'enfant sont fortement valorisées. L'élève est actif et pas seulement réceptif (Brougère, conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris)^{9 bis}. Lorsque les enfants manipulent, explorent, ils mettent en place des mécanismes de recherche. Dans le jeu, les enfants se posent eux-mêmes des problèmes qu'ils cherchent ensuite à résoudre. Pour Marie-Hélène Plumet (conférence de 2015, Université Paris Descartes)^{8 bis}, en jouant, l'élève améliore ses **capacités exécutives** sans s'en rendre compte. Il fait preuve de capacité de création (trouver des solutions, inventer), d'inhibition (mettre de côté des solutions qui auraient pu marcher dans une situation similaire mais qui ici ne sont pas pertinentes), de flexibilité (changer en cours de route si une solution ne marche pas, surmonter les obstacles), de planification, de mémoire de travail (« *j'en suis à tel stade de construction, dans mon scénario* », il faut « *maintenir la règle en mémoire de travail* »). Ces capacités cognitives se développent tout au long de l'enfance jusqu'à l'adolescence. Elles servent pour s'adapter dans toutes les situations nouvelles.

La sensation de plaisir éprouvée en jouant concourt ainsi au « **bien-être psychique** » et à la « **sécurité intérieure** » des enfants (Rayna, 2003). Le jeu déclenche des émotions positives qui permettent à leur tour une meilleure **concentration** en vue de poursuivre l'activité engagée et une meilleure **mémorisation** (du scénario inventé ou encore des nouveaux apprentissages développés). L'élève réinvestit des activités déjà vu en classe ou invente des nouveaux

^{8 et 8 bis} http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/Interview_de_MH_PLUMET_Juillet_2015.mp4

^{9 et 9 bis} <https://www.youtube.com/watch?v=8R4ozARK-MI&feature=youtu.be>

problèmes qu'il tente de résoudre. Le jeu est donc « *un support motivant pour soutenir l'effort cognitif* » comme le soutient Marie-Hélène Plumet.

Dès leur plus jeune âge, les enfants se nourrissent de ce qui les entoure au quotidien, que ce soit d'un point de vue matériel, social, affectif, et construisent ainsi leurs propres « *représentations initiales* », c'est-à-dire leurs propres représentations du monde qui les entoure. Ces représentations sont donc personnelles et dépendent de l'environnement propre à chaque enfant. Or, l'inégalité face à la réussite des élèves est en grande partie due aux écarts de « *représentations initiales* ». L'un des rôles de l'école est donc de « *proposer d'autres expériences qui permettront à l'enfant d'élargir sa perception et sa compréhension des choses* » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015). Par le jeu libre, l'école permet l'élaboration d'une « **culture commune** » (Valiant, 2014) et enrichit les « **représentations initiales** » sur lesquelles les apprentissages futurs pourront s'appuyer.

Toutefois, les apprentissages informels ne sont pas à opposer aux apprentissages formels. Gilles Brougère parle d'un « *continuum* » entre deux formes d'apprentissages qui viennent ensemble construire l'individu. Agnès Florin¹⁰ complète cette idée en expliquant qu'une partie des apprentissages fondamentaux de l'école maternelle nécessite certaines compétences acquises lors de situations informelles. Par exemple, l'apprentissage de la langue orale suppose un guidage de l'enseignant mais également une capacité de l'élève à oser s'exprimer, à expliquer son point de vue, compétences pouvant être développées, entre autres, au cours des jeux symboliques. La capacité à raisonner, à trouver de nouvelles solutions serviront pour des activités à visées mathématiques par exemple (Rayna, 2003). Les compétences acquises au cours des jeux libres sont des prérequis à un ensemble d'apprentissages scolaires mais participent également à la construction de la personnalité de l'individu. Le jeu libre s'inscrit alors dans une **approche globale** de l'enfant.

¹⁰ FLORIN, Agnès, *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses, 1995, 190 p.

3. Le rôle de l'enseignant

3.1. Aménager l'espace

L'école doit apporter aux élèves un cadre de jeu adapté pour donner à chaque enfant la possibilité de jouer. L'**aménagement** de la classe doit permettre aux élèves de repérer les différents types d'espaces afin qu'ils puissent choisir et s'engager dans le jeu de leur souhait. Les jeux doivent être facile d'accès, les rangements sans empilements et à hauteur adaptée sont à privilégier.

Le **matériel** doit être diversifié, évolutif, en quantité suffisante pour éviter les risques de concurrence, favoriser l'imitation et permettre le jeu à plusieurs. Toutefois, il est préférable d'opérer une sélection pertinente plutôt que d'accumuler une quantité de jeux qui rendrait le choix difficile. Il est possible d'utiliser des jouets (Lego, poupées, puzzles ...) mais aussi des objets aux fonctions non ludique (carton, drap, rouleaux ...) que les élèves pourront s'approprier en leur attribuant une fonction symbolique. Il faut également être vigilant aux types de figurines proposées. Certains garçons de quatre, cinq ans ne voudront pas investir le matériel connoté « *filles* » (Plumet, conférence de 2015, Université Paris Descartes)¹¹ comme des poupées, contrairement à des petits personnages ou des animaux.

En outre, le **climat scolaire** doit permettre à l'enfant de s'engager en toute confiance. L'adulte est donc responsable du cadre qui permet aux élèves d'être autonomes et d'investir ces jeux dans « *une certaine sécurité et sérénité relationnelle* » (Plumet, conférence de 2015, Université Paris Descartes)^{11 bis}.

3.2. Définir le cadre temporel et les conditions d'utilisation

Afin d'éviter que les élèves ne se mettent en danger, ne s'agitent ou bien s'ennuient, l'enseignant doit définir des conditions d'utilisation et des règles de comportement explicites. L'élève doit savoir quand il peut jouer, ce qu'il a le droit de toucher, de faire et ce qu'il n'a pas le droit de faire.

Les **temps** de jeux libres doivent être suffisant pour laisser les élèves investir l'activité et aller jusqu'au bout de leurs démarches.

¹¹ et ^{11 bis} http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/Interview_de_MH_PLUMET_Juillet_2015.mp4

En début de séance, l'enseignant informe les élèves en regroupement qu'une séance de jeu libre va débiter. Il rappelle les **règles de la classe et les jeux disponibles**. À la fin de la séance, à l'aide d'un signal (par exemple un tambour), l'enseignant indique la fin du temps de jeu libre. Les enfants rangent. Le rangement s'apprend comme le rappelle Odile Périno dans son ouvrage *Des espaces pour jouer*, l'enseignant devra expliquer au préalable quoi ranger et comment. Certains jeux en cours, de type construction, peuvent être laissés de telle manière que les élèves puissent les reprendre et les terminer. Le rapport du ministère de l'Éducation nationale insiste sur l'importance d'un signal de début et de fin. Il s'agit là de marquer « *le passage entre des moments où l'initiative de son activité revient à l'enfant et ceux où il respecte des contraintes dictées par l'enseignant(e)* ».

3.3. Trouver l'équilibre entre observation et intervention

En premier lieu, l'enseignant **observe** les élèves pendant qu'ils jouent librement. C'est l'occasion de porter une attention personnelle sur chaque enfant, de voir la manière dont ils s'expriment de manière libre, d'apprendre à les connaître. L'enseignant observe également en vue de faire évoluer les jeux proposés. Pour cela, il doit faire preuve de « *décentration* » (Rayna, 2003) : prendre du recul, partir des compétences déjà acquises par l'élève et des besoins observés. Gilles Brougère explique qu'il faut faire confiance aux élèves et oser modifier sa progression selon nos observations. Cela suppose de s'adapter « *à la diversité des enfants et des situations* ».

Notons cependant que l'enseignant peut observer les élèves mais il doit être vigilant à ne pas les gêner par sa présence. Ces-derniers pourraient quitter le jeu ou se mettre à échanger avec l'enseignant et non entre eux. La posture de l'enseignant doit également être bienveillante, sans jugement et, il doit être disponible si possible (ne pas diriger un atelier en parallèle) pour **apporter une aide ponctuelle** si un élève le sollicite.

L'enseignant peut « *aider les élèves à mieux maîtriser le langage oral dans des situations de jeux. Les enseignants ont alors pour tâche d'être attentifs à ce que les enfants verbalisent, pour les aider progressivement à structurer et à enrichir leur langage : à produire des phrases de plus en plus longues et construites et organisées logiquement et temporellement, à donner des explications et des justifications, à (re)donner des règles de jeux, etc* » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015). En **posant des questions** l'enseignant peut également permettre à l'enfant d'aller plus loin et de verbaliser son

action. Il **amène occasionnellement du vocabulaire**, reprend une phrase et suscite l'imitation de manière indirecte.

Le **degré d'implication de l'enseignant** suscite de nombreux débats. Au Japon, les éducateurs interviennent également. Miwako Hoshi Watanabe rapporte une anecdote dans son article (2010). Un enfant souhaite jouer au « *marchand d'odeurs* ». L'enseignante aide une première fois les élèves pour installer une pancarte matérialisant le magasin puis, elle leur demande de réfléchir à la manière de vendre des odeurs. Suite à leurs propositions elle rapporte des flacons. Les enfants vont chercher des feuilles dans le jardin pour créer des parfums puis apposent des étiquettes. Ici le rôle de l'enseignante est actif, elle les aide à réfléchir, à exprimer leurs opinions, à s'écouter, à chercher ensemble, à écrire sur la pancarte. Elle apporte la notion « *d'odeur* » et le nom des plantes. Pour cette enseignante, l'adulte « *doit être prêt à envisager de multiples possibilités de les aider, puisque les enfants ont un grand potentiel imaginaire* ». Miwako Hoshi Watanabe explique qu'au Japon, les enseignants doivent « *transformer ces rencontres en expériences de valeur* ». Ils s'adaptent en permanence à des situations inattendues rencontrées dans les jeux.

L'enseignant peut donc choisir de ne pas guider directement ses élèves et de les laisser prendre leurs propres décisions ou, a contrario, d'intervenir dans la continuité des activités enfantines (Hoshi Watanabe, 2010) pour leur donner corps et vie (par exemple, l'élève veut construire quelque chose en Kapla, l'enseignant l'aide à le construire). Dans le jeu libre, l'enseignant intervient ponctuellement, quitte à organiser ultérieurement une séance dirigée sur une compétence précise à travailler qu'il aura repérée.

Il ne semble pas y avoir une seule réponse à la posture que l'enseignant doit adopter. Celui-ci étant libre de guider ou non, de valoriser ou non les expériences vécues par les élèves. L'enseignant a un rôle à la fois indirect (organisation de l'espace, gestion du temps) et direct (attitude adoptée pendant les jeux libres). Gilles Brougère encourage les enseignants à adopter « *une posture éducatrice informelle* » (conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris)¹², c'est-à-dire à avoir un projet éducatif mais à ne pas développer pour autant une forme éducative qui ne laisserait plus la place aux situations informelles. Comme le rappelle Sylvie Rayna, il s'agit de trouver la « *bonne distance* ».

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=8R4ozARK-MI&feature=youtu.be>

DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE EXPERIMENTAL

1. La place du jeu libre dans mon école d'affectation

Cette partie est enrichie par plusieurs entretiens que j'ai pu effectuer au sein de mon école d'affectation (Cf. annexe 1), au cours du mois de février 2018, avec :

- une enseignante en petite section ayant 37 ans d'ancienneté dont 15 ans dans cette classe (le 5 février 2018)

- une enseignante en petite et moyenne section ayant trois ans d'ancienneté dont une année dans cette classe (le 1^{er} février 2018)

- une enseignante en grande section ayant 17 ans d'ancienneté dont 4 ans dans cette classe (le 5 février 2018)

- une enseignante en grande section ayant 14 ans d'ancienneté dont 9 ans dans cette classe (le 6 février 2018)

Compte tenu du nombre d'interviews, de surcroît pratiquées dans la même école, cette analyse ne saurait être généralisée à l'ensemble des enseignants.

1.1. Une évolution des pratiques récente

Sur quatre enseignantes, trois m'ont affirmé (la quatrième enseignante n'étant que dans sa deuxième année) que leurs pratiques du jeu libre avaient évolué suite aux programmes de 2015, pour le cycle 1. Rappelons que dans les programmes, le jeu (pas nécessairement libre) est affirmé dans tous les domaines d'apprentissages de l'école maternelle et devient une modalité d'apprentissage. En outre, les enseignantes de la circonscription 20A ont reçu une directive de l'inspectrice de la circonscription axée en partie sur les jeux libres, leur demandant d'inscrire des plages horaires de jeux libres dans les emplois du temps aux moments les plus opportuns.

Aussi, j'ai été surprise de constater que l'ensemble des collègues interviewées inscrivaient des **séances de jeux libres** dans leurs emplois du temps (Cf. tableau 1) même si, par rapport à l'ensemble du temps scolaire, ces temps restent secondaires. Le jeu libre tel que nous allons l'aborder est défini par les enseignantes comme un « *jeu qui nous plaît, choisi librement* » et

« sans consigne » (les règles d'un jeu de société pouvant néanmoins avoir été expliquées auparavant).

Suite à la directive de la circonscription, une enseignante qui pratiquait auparavant le jeu libre de manière non formalisée, « à l'accueil ou après un travail », a instaurée deux fois par semaines, en fin de journées longues (soit les lundis et jeudis) des séances de 40 minutes dédiées aux jeux libres. Puis, elle s'est rendu compte que ces créneaux étaient plus propices aux apprentissages et a déplacé les séances de jeux libres en début d'après-midi ; rejoignant le fonctionnement de l'autre classe de grande section qui organise 30 minutes de jeux libres tous les jours, en début d'après-midi. Autre exemple, une autre enseignante fonctionnant avec des ateliers tournants sur une ou plusieurs journées, propose systématiquement un atelier de jeux libres à l'un des groupes. Quant à la classe à double niveau, les moyens jouent 30 minutes, deux fois par semaines, au retour de la sieste des petits mais, les petits n'ont pas de créneaux de jeux libres spécifiques.

En outre, les moments d'**accueil** restent des temps forts donnant la possibilité aux enfants de jouer librement. Les durées varient cependant de 10 à 25 minutes selon les classes.

A contrario, les jeux libres sont finalement assez peu proposés **à la fin d'un atelier dirigé ou semi-dirigé** pour diverses raisons : les élèves sont tentés de « bâcler » leur travail pour aller jouer, « certains élèves lents n'iront jamais jouer » et « le bruit » peut perturber ceux qui travaillent encore.

	À l'accueil	Après une activité dirigée	Séances spécifiques inscrites dans l'emploi du temps
Enseignante PS	Oui de 8h20 à 8h30	Oui	15 minutes tous les jours ou tous les deux jours (ateliers tournants) → un groupe
Enseignante PS/MS	Oui de 8h20 à 8h45	Oui seulement pour les MS	30 minutes deux fois/semaines → qu'avec les moyens
Enseignante GS (1)	Parfois de 8h20 à 8h40	Parfois	40 minutes deux fois/semaines → classe entière
Enseignante GS (2)	Oui de 8h20 à 8h45 voir 9h00	Non	30 minutes tous les jours et une grande séance de 45 minutes une fois/semaine → classe entière

Tableau 1 : La pratique du jeu libre dans les quatre classes interviewées

Les **types de jeux** proposés en accès libre sont variés. Toutes les classes disposent d'un coin cuisine et/ou poupées, d'un espace de construction, du matériel de dessin et d'une bibliothèque. Certaines classes proposent des jeux stratégiques ou à règles déjà travaillés en classe, des fermes

ou châteaux forts avec personnages, des jeux d'habileté motrice (puzzles, perles, vis et boulons etc.), un espace de bricolage (cartons, ficelles, rouleaux, colle etc.), un espace peinture, des jeux à portées mathématiques (cartes à compter, Tangram etc.) ou de langage (loto des lettres etc.) ainsi que des jeux sur ordinateurs (dessin, dominos, associations d'images etc.).

Les quatre enseignantes font **évoluer les jeux** à chaque période, mais aussi selon les projets de la classe. Un travail sur la nutrition fera évoluer le coin cuisine (apport de nouveaux aliments et mise en place d'un coin marchande) ou encore un parent médecin venant expliquer son métier entrainera la création d'un cabinet médical dans la classe (objets prêtés par le parent, mise en place d'une salle d'attente etc.).

Les enseignantes interviewées sont toutes **convaincues de l'intérêt des jeux libres**. Deux d'entre elles m'expliqueront que beaucoup d'enfants ne jouent pas chez eux, d'autant plus avec l'arrivée des tablettes et autres outils numériques. Une enseignante me racontera que lorsqu'elle était en petite section, elle voyait des élèves qui prenaient des poupées pour les jeter par terre, « *ils ne savaient pas quoi faire avec le matériel* ». L'école est là pour proposer des espaces de jeux qu'ils n'ont pas à la maison et les encourager à les investir. Un autre aspect a systématiquement été mis en avant : le vivre ensemble. Les quatre enseignantes remarquent que les élèves apprennent ainsi « *à jouer avec les autres* » et plus généralement « *à être avec l'autre* », à « *partager* » et à « *coopérer* ». Pour les enseignantes interviewées, les élèves développent également leur « *imaginaire* », « *s'approprient le monde qui les entoure* » à travers les jeux symboliques, construisent des scénarios. Seule une enseignante m'indiquera que les élèves peuvent par ce biais développer des compétences mathématiques. Les compétences dites « *scolaires* » ne semblent pas être le principal objectif. A ce titre, l'une d'elle m'expliquera que son objectif premier n'est pas « *qu'ils apprennent quelque chose* », mais qu'elle « *aime bien qu'ils ne soient pas jugés et qu'ils n'aient pas de pression* ». Elle remarque qu'ainsi « *ils osent plus faire et apprennent de fait* ».

Pour terminer sur cette analyse des pratiques dans mon école d'affectation, il me semblait important de présenter les **systèmes de suivi** mis en place par deux enseignantes. Suite à la directive de la circonscription, une enseignante de grande section a observé pendant une année ses élèves à chaque séance de jeux libres. Elle notait dans un carnet ses observations et notamment l'activité choisie par chaque enfant, à chaque séance. Cela lui permettait « *de mieux connaître* » ses élèves, de faire évoluer les jeux proposés et d'orienter ses activités dirigées (« *Certains élèves ne parlent pas trop en regroupement. En les regardant jouer je me suis*

rendue compte qu'ils savaient bien s'exprimer et j'ai proposé des activités pour les tirer vers le haut. », « *Il y a des enfants qui investissent plutôt certains jeux donc j'essayais de noter pour aussi les inciter à aller vers d'autres choses.* »). Une autre enseignante a mis en place récemment un cahier de suivi. Chaque élève dispose désormais d'un cahier avec les photos des différents jeux proposés et doit systématiquement mettre une croix devant l'activité choisie. Les objectifs pour l'enseignante étant similaires à ceux exposés précédemment.

Les programmes de 2015, pour le cycle 1, ont manifestement légitimé et encouragé les enseignantes de mon école d'affection à développer les pratiques autour du jeu libre.

1.2. Mais des difficultés persistantes freinant son développement

Persuadée de l'intérêt du jeu libre, les enseignantes interviewées m'ont néanmoins fait part de quelques difficultés.

Jouer en classe nécessite de **mettre en place des règles** compte tenu du nombre d'élèves, de l'espace, de la quantité de jeux disponibles et du bruit engendré. Ces règles sont soit imposées, soit construites avec les élèves au début de l'année et évolutives en fonction des problèmes rencontrés. Dans ce second cas, les enseignantes avancent que les règles sont d'autant mieux respectées qu'elles ont été décidées avec les élèves. Les quatre classes ont mis en place un quota d'élèves par coins jeux. Ainsi, seuls quatre élèves peuvent aller au coin cuisine, deux au coin château fort etc. matérialisées parfois par des colliers ou des bandanas. Une classe propose des listes où les enfants peuvent s'inscrire pour des jeux particulièrement demandés comme les jeux sur ordinateur. Les séances sont donc « *encadrées* » par des contraintes de temps et des consignes.

Il arrive qu'un élève ne souhaite pas jouer. Les enseignantes s'accordent à dire qu'elles ne forcent pas un élève à jouer mais semblent tout de même mal à l'aise face à un élève qui ne fait rien. « *Il ne peut pas rester assis à rien faire. Il peut aller à la bibliothèque ou regarder ce qu'un autre fait mais il ne reste pas sur le banc sans rien faire, ça m'embête.* », « *Si ça arrive souvent j'insiste, à un moment il faudra bien qu'il fasse.* ». Selon l'une des enseignantes, « *le jeu est libre pour eux mais nous on a bien un objectif derrière la tête, sinon on ne les observe pas* ». En ayant en tête des observables, les enseignantes démarquent le jeu en classe, du jeu à la maison. Dans ce contexte, peut-on réellement parler de jeux libres ? Une enseignante me dira que les élèves ne sont « ***jamais complètement libres*** » à l'école.

A ce titre, la question de la **place de l'enseignant** a également été interrogée. Une enseignante m'expliquera ne jamais être avec les élèves qui sont en jeux libres car elle s'occupe d'un atelier dirigé avec un autre groupe d'élèves. Pour les autres enseignantes la posture varie selon les séances. Ces moments sont parfois utilisés pour travailler avec un petit groupe d'élèves, renseigner le carnet de suivi des apprentissages qui nécessite de trouver des moments spécifiques avec chaque élève ou encore, accorder du temps à un élève qui n'a pas d'auxiliaire de vie scolaire malgré des difficultés signalées. Lorsque les enseignantes sont disponibles pour les élèves qui jouent librement, leurs rôles sont divers. Elles peuvent rester dans un groupe qui joue à un jeu dont les règles ont été expliquées mais pas encore mémorisées, participer à un jeu de rôle (« ils m'invitent à diner ») ou proposer un défi pour inciter les élèves à aller au-delà de ce qu'ils font. Seules deux enseignantes observent leurs élèves. Une enseignante me confirmera qu'elle souhaiterait « *écouter plus, être juste observatrice (...) je voudrai me dire cette semaine je m'intéresse à la cuisine, la semaine prochaine aux voitures* ». La question du temps semble difficile à surmonter. Pour cette raison, l'enseignante de grande section qui avait mis en place deux séances de jeux libres de 40 minutes chaque semaine suite à la directive de la circonscription finira par ne proposer plus qu'un seul créneau l'année suivante par « **manque de temps** » et abandonnera son cahier de note au profit d'une observation moins formalisée. Néanmoins, le manque de temps explique-t-il à lui seul cette difficulté à s'astreindre à uniquement observer les élèves ? N'y aurait-il pas également une culpabilité de l'enseignant à « *ne rien faire* » comme avait pu l'analyser Ghislain Leroy dans sa thèse (2016) ?

Malgré des programmes qui incitent les enseignants à observer les élèves « *dans leur jeu libre afin de mieux les connaître* », cette pratique semble **difficile à assumer face à l'institution**. A la question « *est-ce une activité que vous pourriez proposer un jour où vous êtes inspectées* » les réponses sont hésitantes. « *Je ne sais pas, je suis dans l'optique de présenter un truc carré (...) je n'ai pas de fiches de préparation pour les jeux libres, pas de séquences dédiées aux jeux.* », « *Je me dis que si je n'ai pas de véritable objectif et que je ne vais au bout des choses, que je n'évalue pas quelques chose.* », « *Ca me gêne de montrer quelque chose de pas formalisé alors que je ne suis pas débutante (...) il a trop de choses qui ne se verraient pas alors qu'il y a un objectif derrière tous les jeux* ». Plusieurs enseignantes m'expliqueront être persuadées que les élèves apprennent des choses mais avoir des difficultés à le formaliser, à le quantifier. « *Je n'évalue pas parce que c'est libre donc [officiellement] je ne sais pas ce qu'ils ont appris.* »

Gille Brougère (conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris)¹³ avait déjà remarqué le paradoxe entre le jeu libre qui suppose l'improvisation et « *l'enseignant en France [qui] doit dire ce qu'il va faire avant* ». Dans le jeu libre, l'enseignant ne peut prévoir vu que les actions découlent de ce que vont faire les enfants. Si l'enseignant prévoit avant ce que les élèves vont faire alors il ne s'agit plus de jeu libre.

Les contraintes évoquées limitent l'extension du jeu libre à l'école maternelle. Néanmoins, curieuse et intriguée je décidais de tester cette pratique à mon retour en stage au mois de février.

2. Mise en œuvre pratique au sein de ma classe

2.1. D'une méconnaissance des jeux libres à l'envie de tester cette pratique

Si j'avais réalisé ma propre interview au début de l'année, j'aurais pu exprimer mes craintes face au jeu libre à l'école. Était-ce le rôle de l'école ? Mon rôle n'était-il pas de transmettre des connaissances ? N'allais-je pas perdre du temps face à un programme chargé ? Est-ce que les élèves allaient apprendre quelque chose en jouant librement ? Qu'allaient penser les parents ? J'utilisais alors les coins jeux en marge : à l'accueil avant le regroupement ou après avoir terminé un travail, soulignant ainsi la séparation entre des moments de « *travail* » et ceux de jeux.

Constatant au fil des semaines que les journées des élèves étaient extrêmement chargées, qu'ils étaient sollicités en permanence ; lisant en parallèle certains articles sur le sujet m'apportant déjà de nombreuses réponses, je décidais de tenter l'expérience dans ma classe de petite et moyenne section. Cela nécessitait donc une réflexion sur ma pratique et sur l'organisation de ma classe.

2.2. Les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce projet

A la fin de la période 2, je commençais par repenser **l'organisation spatiale** de ma classe en vue d'expérimenter les jeux libres à la période suivante. En effet, l'aménagement de ma classe ne permettait pas suffisamment aux élèves de distinguer les différents types d'espaces et de se procurer facilement les jeux de leur choix. Une partie des livres se retrouvaient empilée dans

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=8R4ozARK-MI&feature=youtu.be>

un meuble défectueux, de nombreux jeux étaient rangés dans des meubles inaccessibles, les élèves ne pouvaient même pas aller chercher de manière autonome du matériel pourtant utilisé au quotidien, tel que des feutres, des crayons, de la colle etc. En outre, certains jeux étaient en quantité beaucoup trop importante rendant le choix difficile comme expliqué précédemment.

A l'aide d'une enseignante plus expérimentée, la classe fut réaménagée (Cf. annexe 2). Un meuble auparavant utilisé pour ranger le matériel de peinture fut aménagé pour les élèves avec du matériel de dessin (feutres, crayons de couleur ainsi que de la colle et des ciseaux), d'écriture (crayons à papier, gommes, feuilles de différentes tailles, lettres mobiles, ardoises) et des jeux de motricité fine (différentes pinces et objets à attraper avec des boîtes pour transvaser, jeux de laçages, perles, pâte à modeler). Chaque étagère (ou tiroir) ne regroupant qu'un seul type de jeux afin de faciliter la mémorisation de leurs emplacements et le rangement.



Illustration 1 : Le coin dessin, écriture et jeux de motricité fine accessible par les élèves.

Un coin avec des jeux mathématiques (Uno, Attrimaths etc.) et des jeux de construction (Lego, blocs etc.) fut également matérialisé. Chaque jeu étant rangé dans un tiroir ou une caisse transportable. Deux tables ont également été rajoutées juste à côté dans l'optique que les élèves puissent éventuellement s'y installer pour jouer ou y déposer les constructions non achevées.

En parallèle, la fonction du coin regroupement se trouva élargie. Celui-ci ne servant plus que seulement aux moments des regroupements mais pouvant être investi par les enfants pour jouer. Un tapis représentant des routes, quelques voitures et des Kapla permettant la construction de bâtiments ou autres objets, furent installés sous l'un des bancs.



Illustration 2 : Le matériel du coin jeux de construction et voitures réparti sur deux espaces différents.

Le coin bibliothèque ne conserva que le canapé et le présentoir en état. Deux caisses furent déposées au sol permettant un accès facilité aux livres et un tri par thème en fonction des projets de la classe (par exemple, une sélection de livres sur le thème des plantations). Juste derrière le canapé, une grande étagère a été vidée pour y déposer une sélection de six/huit puzzles. Enfin, un tapis avec l'alphabet participa à rendre cet espace plus accueillant.



Illustration 3 : Le coin bibliothèque.

Pour finir, quelques tables furent rajoutées pour permettre aux élèves de disposer de suffisamment d'espace pour s'installer.

Par ailleurs, je décidais de **diminuer le nombre d'exemplaires** des objets dans le coin cuisine/épicerie. Je gardais les meubles (une table et deux chaises, un évier, un four, un étalage, une caisse enregistreuse), de la vaisselle et des ustensiles de taille réelle, utilisés dans la vie quotidienne (trois assiettes, trois bols, trois verres, trois fourchettes, trois couteaux, trois cuillères, trois tasses et trois sous-tasses, une pince, des paniers), de la nourriture en plastique ou en bois (pain, pâtes, environ cinq/six légumes et cinq/six fruits) et des objets pour faire la vaisselle (une éponge, un torchon, un flacon de liquide vaisselle). Je fis de-même dans le coin poupées et conservais les meubles (une baignoire et un berceau), du matériel pour faire la lessive (un fer à repasser, un fil à linge, des pinces à linge), quatre poupées de tailles différentes, des vêtements et un savon.



Illustration 4 : Le coin cuisine et poupées devenu coin cuisine/épicerie et poupées.

L'aménagement spatial de la classe étant terminé, il fallait à présent **définir des temps de jeux libre** et les inscrire officiellement dans mon cahier journal et dans mes progressions. J'ai alors mis en place plusieurs créneaux de 20 à 30 minutes, pour la période 3, parfois avec un niveau, parfois en classe entière (Cf. tableau 2).

	PS	MS
1 ^{ère} semaine	Jeudi 1 ^{er} février : 15h à 15h30	
2 ^{ème} semaine	Mardi 6 février : 11h10 à 11h30 (Mercredi 7 février : 11h10 à 11h30)	Lundi 5 février : 15h à 15h30 (Mardi 6 février : 11h10 à 11h30) Mercredi 7 février : 11h10 à 11h30
3 ^{ème} semaine	Jeudi 15 février : 11h10 à 11h30	Mardi 13 février : 11h10 à 11h30 (Jeudi 15 février : 11h10 à 11h30) Jeudi 15 février : 15h à 15h30

() : Élèves en activité mais ne faisant pas l'objet d'une observation

Tableau 2 : Les séances de jeux libres programmées à la période 3

Il me semblait impossible d'observer attentivement l'intégralité des élèves. Je décidais donc de suivre deux élèves de petite section et deux élèves de moyenne section, aux tempéraments et aux profils différents :

- Eléa¹⁴ : élève de petite section, timide, ose rarement prendre la parole devant ses camarades ou seule avec l'enseignante et refuse parfois de participer à certaines activités, même si des progrès ont été constatés depuis le début de l'année.

¹⁴ Pas mesure de confidentialité, les prénoms ont été changés.

- Léo : élève de petite section, s'exprime avec aisance, prend souvent la parole en classe et participe à tous les ateliers proposés.

- Maëva : élève de moyenne section, réservée, des difficultés à s'exprimer devant ses camarades en regroupement et pendant les activités dirigées mais parmi les plus avancées de la classe dans les apprentissages.

- Thomas : élève de moyenne section, prend facilement la parole en regroupement et pendant les activités dirigées, suit bien les apprentissages.

Un cahier d'observation me suivra à chaque séance afin d'y noter leurs actions, des extraits de discours et mes remarques (Cf. annexe 3).

3. Premier bilan

3.1. Expérimenter les jeux libres à différents moments de la journée

Dans le cadre de l'expérimentation menée dans ma classe, essentiellement en période 3, j'ai pu tester les jeux libres à différents moments de la journée.

3.1.1. A l'accueil

L'accueil des élèves se fait toujours dans la classe. Il débute à 8h20 et s'achève vers 8h45/8h50 (début du rangement), laissant ainsi un temps suffisamment long pour permettre à chacun de jouer un minimum.

En arrivant, les élèves doivent trouver leur étiquette prénom puis la mettre sur le tableau des présents. Après cela ils sont libres de se diriger vers l'activité de leur choix. **La majorité du temps, trois activités sont proposées** et disposées sur les tables telles que des puzzles, des jeux de laçage, des perles, des ardoises avec des lettres mobiles, de la pâte à modeler, du matériel de dessin etc. Les élèves sont libres de se diriger vers une de ces tables ou bien de choisir un autre

jeu dans la classe, l'ensemble des espaces décrits précédemment étant également accessible (coins jeux, tableau etc.).

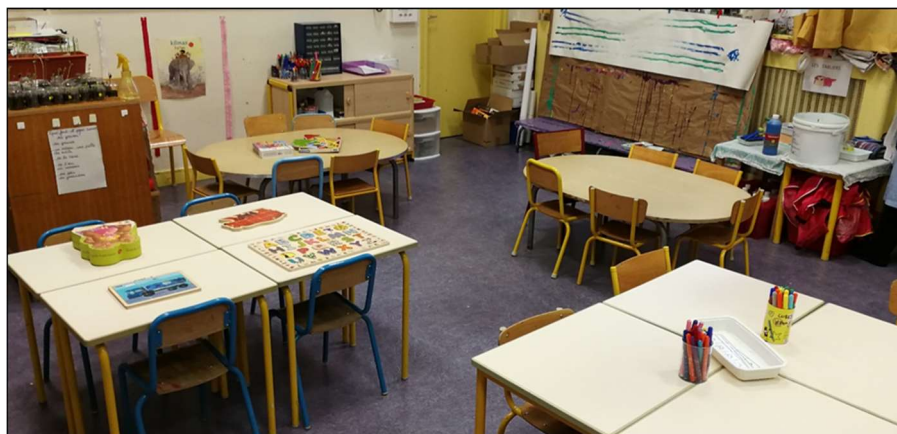


Illustration 5 : Exemple de jeux proposés un matin à l'accueil (puzzles, jeux de laçages, dessin avec modèles).

Néanmoins, ne freinais-je pas leur liberté de choisir en leur proposant directement des jeux ? La deuxième semaine je décidais de **ne rien mettre sur les tables**. Cette expérience fut déroutante pour les élèves : « *Mais maîtresse tu as oublié de mettre les activités sur les tables.* », « *T'inquiète pas maîtresse je vais le faire* » me proposa un élève. Ayant habitué les élèves depuis le début de l'année à un type de fonctionnement, ils installèrent à chaque fois des jeux semblables à ceux que je proposais. En période 4, je remarquais un changement, certains élèves me demandaient l'autorisation d'installer des activités que je n'avais jusque-là jamais proposées le matin, comme le bricolage.



Illustration 6 : Les élèves explorent un matériel apporté par le Père Noël à la période précédente mais pas encore travaillé en classe : les Polydron.



Illustration 7 : Quatre élèves jouent à des jeux différents sur une même table (deux puzzles, un jeu de motricité fine aimanté, un dessin libre)

Je constate cependant que dans les deux configurations développées ci-dessus (activités installées sur tables ou non), les élèves n'hésitent pas à changer de jeux au cours de ce temps d'accueil et à **investir les différents espaces**. Je note le 23 février matin : « *Léo et Eléa jouent depuis cinq minutes dans la cuisine, ils préparent à manger puis, décident de tout mettre dans un panier et de partir faire un pique-nique. Ils se déplacent alors vers le coin regroupement qui devient alors « le parc » et s'installent par terre pour pique-niquer.* ». J'ai pensé le cadre mais les élèves sont libres de se l'approprier en modifiant l'aménagement.

En outre, certains élèves ne souhaitent pas **s'engager dans un jeu** en arrivant en classe. Je leur proposais auparavant de lire un livre ou de rester avec moi, essayant tout de même de leur faire faire quelque chose. À la fin de la période 3 j'ai compris que je pouvais aussi leur suggérer de s'asseoir, de se promener dans la classe ou de regarder le travail d'un camarade, les autorisant ainsi à ne rien faire ou juste à observer.

Un tambour est utilisé depuis le début de l'année pour matérialiser la fin de l'accueil et enclencher le rangement. À ce titre, je note que **le nouvel agencement de la classe permet aux élèves une plus grande autonomie**. Après une courte phase d'adaptation, les élèves ont repéré les différents espaces, les jeux qu'ils peuvent prendre et ceux qu'ils n'ont pas le droit d'utiliser. Cela facilite également le rangement, chaque chose ayant une place définie et accessible par les élèves. Néanmoins, des photos pourraient être apposées sur chaque tiroir, étagère ou caisse avec le matériel qu'ils contiennent et ce afin d'aider les élèves qui ont le plus de difficultés à ranger. Ce travail n'a pu être mené par manque de temps mais pourra être réalisé ultérieurement.

3.1.2. Après un atelier dirigé ou semi-dirigé

J'essaie de **minimiser les séances de jeux après un atelier dirigé ou semi-dirigé** et ce pour les mêmes raisons que celles évoquées par les enseignantes interviewées, à savoir la peur que certains élèves ne se pressent de terminer leur travail, la discrimination envers les élèves plus lents qui ne pourront jamais jouer et le bruit engendré. Néanmoins, c'est un fait, les élèves ne terminent pas tous en même temps la tâche qui leur est demandée, des prolongements ne sont pas toujours anticipés et je suis occupée avec les élèves qui n'ont pas terminé. Aussi, les activités calmes types puzzles, dessins ou lecture font parties de ce que je propose parfois après un atelier dirigé ou semi-dirigé. Dans ce contexte, il ne s'agit donc pas de jeux libres tels que définis dans ce mémoire.

3.1.3. Des séances spécifiquement dédiées aux jeux libres

En mettant en place ces séances j'ai appris à prendre le temps et à observer. J'ai été surprise par de nombreuses situations et découvert d'une autre manière mes élèves. Entièrement disponible pour les observer j'ai pu remarquer les apprentissages informels évoqués dans mes lectures.

Chaque séance de jeux libres est annoncée et débute par un rappel des règles de la classe et des jeux disponibles. Malgré cela, au cours de la première séance de jeux libres avec les moyens, **l'une de mes élèves fut décontenancée**. « *Je peux taper le tambour ?* » me demanda-t-elle. « *Non pourquoi ? Tu peux jouer.* » lui répondis-je surprise. Cette même élève, revint me voir à la seconde séance « *Maîtresse, on fait ce qu'on veut ? Je peux pas taper dans le tambour ?* » me demanda-t-elle attendant cette fois mon approbation. Cette élève était au départ perturbée par le choix qui s'offrait à elle et par l'absence de consigne dictée par l'enseignante. Elle avait l'autorisation de jouer à ce qu'elle voulait et n'en avait peut-être pas l'habitude. L'absence de consigne peut être perturbant pour certains mais essentielle car cela oblige les élèves à chercher et à décider par eux-mêmes l'activité dans laquelle ils veulent s'engager. Passés ces moments d'hésitations et d'ennui, elle s'engagea pleinement dans le jeu de son choix. En outre, à la troisième séance, je notais : « *les élèves prennent plaisir et osent tester différents jeux* ». En effet, deux élèves m'ont demandé à prendre le UNO et à jouer avec l'Atsem car « *on se rappelle pas très bien des règles* ». Jeu jusque-là utilisé uniquement en atelier dirigé et jamais réinvesti spontanément par les élèves.

Ces séances de jeux libres me permettent de **communiquer avec des élèves en retrait**. Ainsi, j'essayais de rentrer en contact avec Eléa dès la première séance et me heurtais à un silence. Par peur qu'elle arrête de jouer je décidais de ne pas insister et la laissais. 15 minutes plus tard elle revint avec deux tasses de café. « *C'est du café chaud.* » me dit-elle en me le tendant, elle acceptait ainsi de communiquer avec moi. Les échanges furent souvent courts avec cette élève mais au fur et à mesure des séances elle accepta de répondre à quelques questions. D'une manière plus large, même si mon attention était focalisée sur deux élèves par séances, j'étais également disponible pour les autres. Nombreux sont ceux qui changeront de comportement à partir de la deuxième ou troisième séance, se rendant compte de ma disponibilité et venant avec plaisir et fierté me montrer leurs constructions ou me raconter quelque chose.

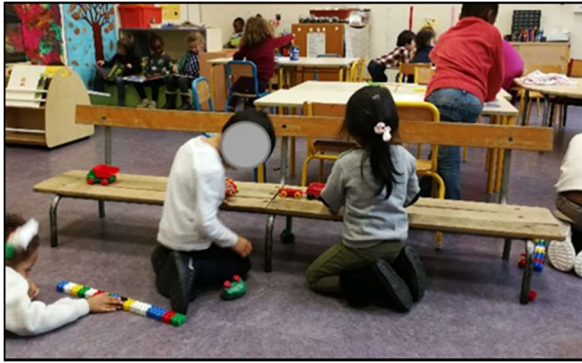
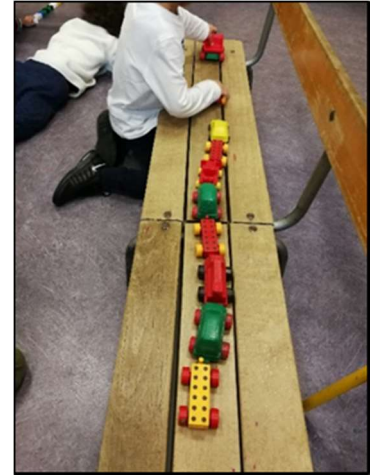


Illustration 8 : Maëva et un camarade font ensemble « des voitures de serpent » puis me montrent le résultat.



Ces séances sont aussi l'occasion d'apprendre à **connaître mes élèves**, ainsi je constate que Léo sait dénombrer et surtout lire l'écriture chiffrée jusqu'à 3 (« *Regarde maîtresse c'est la place de parking numéro trois* » me dit-il en garant sa voiture sur la place où est écrit le chiffre trois.) et réutiliser une expression à bon escient (« *Elle est [ma voiture] rapide comme l'éclair.* »), quant à Katia, elle connaît une chanson en anglais (« *Happy birthday* » chante-t-elle à Maëva en jouant à fêter son anniversaire).



Illustration 9 : Léo joue aux voitures et commente ses actions. Sur la seconde photo, il me montre la place de parking « numéro un ».



Illustration 10 : Maëva fait « une maison d'oiseaux ». Puis Katia le transforme en gâteaux d'anniversaire, invitant ses camarades à adhérer à ce nouveau scénario.

Les jeux de rôle ont une place très importante dans les jeux choisis par les élèves. Par ce biais ils **rejouent les règles apprises** (« *Quand ce sera le week-end, vendredi, ce sera pour toi [en parlant d'une tarte aux myrtilles]. Il faut être très sage maitresse.* »), **répètent ce que les adultes disent** (« *Attention de ne pas le [une assiette] faire tomber ça !* »), **revivent une situation vécue** (Eléa fait semblant de lire un livre puis montre les images comme je peux le faire en regroupement avec la classe.), **distribuent les rôles** (« *Moi je suis le papa, lui c'était le grand frère (...) on disait que t'étais la plus petite.* ») et **inventent des scénarios** qu'ils sont aptes à comprendre et à rejoindre en cours de route.



Illustration 11 : Eléa joue « à la maîtresse ».
Elle fait semblant de lire puis montre le livre comme elle a l'habitude de me voir faire.

Illustration 12 : Eléa habille sa poupée.
Tandis que deux camarades font semblant de téléphoner au docteur.



D'un point de vue langagier, je note que mes élèves sont capables d'**argumenter et soutenir leurs points de vue** (Extrait d'une conversation entre Adel et Léo à propos du dessin animé Cars : Adel : « *Lui il est trop fort !* », Léo : « *Pourquoi ?* », Adel : « *Parce que il a tombé tous les autres.* », Léo : « *Comme Jackson Storm.* », Adel : « *Flash Mcqueen il va encore plus vite.* », Léo : « *Ah non je t'assure !* », Adel : « *Non car il va plus vite que tout le monde.* », Léo : « *Non, Jackson Storm je l'ai vu ce week-end, il va plus vite.* » [il fait le geste], Adel : « *Non, je*

vais le dire à mon papa. » [le jeu s'arrête]) et verbalisent fréquemment ce qu'ils font (« *allé je pars, je pars.* » annonce Lola en parlant à son « *mari* ») ou la nouvelle signification qu'ils donnent à un objet (« *C'est une moto qui se transforme en guitare.* »)

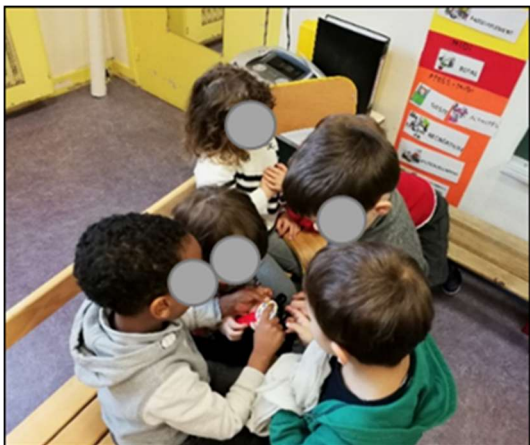


Illustration 13 : Un élève a apporté un objet et présente son fonctionnement à ses camarades.



Illustration 14 : Eléa a pris la bassine où il y avait des figurines et fait nager sa tortue et sa raie : « *C'est la mer* » explique-t-elle.

Ils sont aussi susceptibles d'inventer des problèmes plus complexes que ce que je pourrais leur donner et de les résoudre. Ainsi, Thomas cherche à faire la plus grande moto et rajoute « *plein plein plein* » de Lego, mais Lamine réagit « *Elle est trop grande, elle va se casser là.* ». Thomas ajuste alors sa construction et diminue le nombre de Lego de telle sorte qu'elle ne se brise pas. De même, Thomas intervint au coin château fort lorsqu'un élève de petite section chercha à faire passer un très gros animal par la porte : « *non tu passes pas c'est trop gros.* ».



Illustration 15 : Trois élèves réalisent des constructions avec des Kapla, au coin regroupement. Ils cherchent à faire « *la plus haute tour possible* ».



Illustration 16 : Plusieurs élèves réalisent des constructions ensemble ou chacun de leur côté. Ils les poseront ensuite sur la table prévue à cet effet afin de les poursuivre le lendemain à l'accueil.



Illustration 17 : Thomas montre fièrement sa « moto qui se transforme en guitare ». Lamine réagira par la suite en lui indiquant qu'elle risque de se « casser » car elle est trop grande.

Les échanges leurs permettent de progresser. Maëva et Noure dessinent chacune de leur côté. Soudain Maëva apostrophe Noure « Regarde j'ai fait la piscine ». Noure perplexe répondit : « Ben elle [la princesse] a pas de maillot de bain. ». Maëva dessina alors le maillot de bain sur sa princesse, détail auquel elle n'aurait peut-être pas pensé toute seule.



Illustration 18 : Maëva ajoute un maillot de bain à sa princesse.

Je remarque également que les élèves de **petite section jouent souvent seuls, côte à côte** tandis que **les moyens jouent majoritairement à plusieurs**. Jouer à deux ou plus s'apprend car cela sous-entend respecter les règles du vivre ensemble. A ce titre, j'ai également testé deux séances de jeux libres en classe entière et j'ai observé que les moyens avaient parfois tendance à

influencer les petits sur leur manière de jouer (« *La barrière doit se mettre ici.* »). Cela s'explique en partie par l'instauration d'un « *tutorat* » des moyens envers les petits depuis le début de l'année.



Illustration 20 : Eléa et Léo jouent ensemble, chacun avec son animal. Néanmoins, ils ne dialoguent pas, ils font des bruitages.

Pour finir, je découvre que certains élèves peuvent jouer 15/20 min au même jeu sans se déconcentrer. Le jeu semble pouvoir **maintenir plus longtemps l'activité** que si cela ressemblait à une tâche scolaire. Les élèves choisissent leur partenaire, ce qui n'est pas forcément le cas dans les ateliers, accroissant leur plaisir de faire. Ainsi, en prenant du plaisir à jouer à un jeu les élèves s'impliquent d'avantage.

Cette expérience fut très positive et riche en découvertes, néanmoins j'ai été confronté à quelques difficultés qu'il m'apparaît important de soulever.

3.2. Limites et évolutions envisagées

Dans les séances de jeux libres mises en place, je suis disponible et j'observe activement les élèves ciblés. Or, malgré une vigilance accrue, je me suis rendue compte à plusieurs reprises que **cette observation pouvait gêner les élèves**. Le bruit engendré par une séance de jeux libres nécessite une proximité avec les élèves que j'observe pour entendre leurs conversations. Certains élèves, comme ce fut le cas d'Eléa au début, semblent gênés par cette proximité, d'autres, au contraire, sont ravis de voir que je m'intéresse à ce qu'ils font et se mettent à discuter avec moi, au point parfois d'abandonner leurs camarades en pleine partie de jeu. Ainsi, Léo délaissera Eléa, avec qui il jouait à la cuisine, pour m'apporter une assiette, un verre puis me mettre une cuillère de sirop dans la bouche parce qu'il « *est très bon maîtresse* ». Dans ces deux cas, je finis par m'éloigner pour les laisser reprendre le cours de leur jeu.

J'ai débuté cette expérience en attachant beaucoup d'importance à la notion de liberté. Je me suis néanmoins rendu compte que celle-ci avait ces limites. Tout d'abord **le bruit** fut une des premières limites rencontrées. Sans pour autant être turbulent, les élèves échangent, commentent et cela engendre nécessairement une augmentation du volume sonore. Le coin cuisine se retrouve vite saturé, il en est de même lorsque le 7 février j'apporte un nouveau jeu qui suscite beaucoup d'intérêt (un château fort avec des figurines). Les élèves veulent tous être au même endroit en même temps. Afin de diminuer le volume sonore, d'éviter d'éventuelles disputes et de favoriser l'accès aux jeux pour tous dans de bonnes conditions, nous avons défini un quota de 5 élèves pour la cuisine et le jeu du château fort. Pour l'instant, il ne s'agit pas d'une mesure permanente. Les élèves sont invités à se réguler par eux-mêmes, s'ils n'y arrivent pas le quota de 5 élèves est rappelé.



Illustration 21 : Découverte d'un nouveau jeu, le château fort. Thomas image un scénario avec ses camarades : ils font la course avec leurs animaux. Les élèves sont six autour de la table, un élève vient de partir et se dirige vers un autre jeu.

Par ailleurs, je remarque que **les élèves se dirigent souvent vers les mêmes activités** (Cf. annexe 4). Ainsi, Eléa joue principalement à la cuisine ou reste à la bibliothèque. Léo joue souvent au coin cuisine et avec les voitures. Maëva dessine beaucoup et va également au coin cuisine. Thomas joue essentiellement aux jeux de construction. Il est tout à fait normal que les élèves aient des préférences mais l'école n'était-elle pas là pour leurs ouvrir de nouveaux horizons ? Je décidais alors de mettre en place quelques séances particulières. Ainsi, le 15 février, je fermais le coin bibliothèque et enlevais le matériel de dessin. Maëva se dirigea alors vers le nouveau jeu de château fort installé ce jour-là. Je découvrais une élève moins timide, capable d'échanger avec ses camarades. Par cette intervention, je remettais en question la notion de liberté et repensait à au commentaire d'une de mes collègues : « *peut-on vraiment être libre en classe ?* ». Maëva n'était pas libre de jouer à ce qu'elle voulait mais libre de jouer à certains jeux que j'avais alors sectionnés dans l'optique de l'amener à découvrir de nouvelles choses.

Les deux plus grandes difficultés en tant que jeune enseignante furent certainement **l'impossibilité de planifier** précisément le déroulement d'une séance de jeux libres et d'oser **remettre en cause sa programmation** aux vues des observations et des besoins identifiés. En effet les ateliers dirigés ne sont pas à opposer aux jeux libres mais plutôt à considérer comme complémentaires. Ils peuvent permettre d'emmener l'élève vers des choses qu'il ne pourrait pas faire de manière autonome (par exemple, travailler avec Eléa le langage oral, l'aider à vaincre sa timidité pour engager des prises de parole plus longues avec les élèves et les adultes ; ou encore apprendre ou consolider avec les petits la capacité à jouer avec trois, quatre partenaires, chacun son tour). La nécessité de planifier nos périodes à l'avance est parfois un frein, pour une jeune enseignante, à cette adaptation, cette remise en cause pourtant indispensable.

Cette période fut aussi l'occasion de réfléchir sur **l'évolution des coins jeux**. Ces séances de jeux doivent évoluer dans le temps notamment à travers le matériel proposé qui peut être en adéquation avec la vie de la classe (par exemple, suite à une séance sur la fabrication de gâteaux, j'ai laissé un saladier, un fouet et un moule au coin cuisine.). L'annexe 5 présente les quelques évolutions envisagées pour les coins jeux de ma classe et pouvant être adaptées à une autre classe. Celles-ci pourraient être réfléchies selon une programmation annuelle puis adaptées en fonction des observations effectuées pendant les séances de jeux libres.

De nouveaux coins jeux pourraient également être installés d'ici la fin de l'année : un coin ferme avec des personnages, des animaux et éventuellement une ferme (celle-ci pouvant être construite avec des Kapla ou des Lego par les élèves), un coin déguisement composé de grands tissus et d'accessoires ou encore un coin marionnette avec un castelet et des marionnettes réalisés par les élèves.

En outre, **les familles pourraient d'avantage être impliquées** afin de leur permettre de comprendre le rôle du jeu comme le rappelle le programme de 2015. Les familles pourraient être invitées à une matinée jeux dans la classe afin de partager un moment ludique et convivial. Une ludothèque pourrait également être mise en place pour que les élèves puissent emprunter des jeux. Un local n'est pas nécessaire, une armoire peut être dédiée à cet usage dans la classe, chaque jeu pourrait être prêté avec un inventaire et une fiche explicative dictés ou rédigés par les élèves. Cela nécessiterait évidemment d'avoir un stock de jeux suffisamment important. Ces différentes actions auraient comme objectifs de faire découvrir de nouveaux jeux, d'encourager la pratique du jeu au sein des familles et ainsi de faire évoluer le regard de certaines familles sur le jeu.

CONCLUSION GENERALE

La lecture de travaux de recherche et l'analyse de ma pratique m'ont permis de mettre en évidence l'ensemble des apprentissages informels développés par les élèves au cours des séances de jeux libres, tant du point de vue social, moteur, cognitif que culturel. Ainsi, je suis aujourd'hui en capacité de défendre le jeu libre en classe, à justifier mes choix auprès de mes collègues, de l'institution mais aussi des parents. Le jeu libre est bien l'un des moyens d'atteindre les objectifs du programme. Pour autant, il ne s'agit pas de renier les apprentissages formels au profit des apprentissages informels. Ceux-ci sont complémentaires, là se situe toute la richesse.

La difficulté du jeu libre réside dans la capacité de l'enseignant à se mettre en retrait sans pour autant adopter un rôle passif. Celui-ci doit penser les séances de jeux libres en organisant un cadre favorable à l'engagement de ses élèves dans le jeu et être disponible pour les observer. L'enseignant est libre de choisir et de faire varier les postures à adopter au regard de ses observations. Il peut tantôt intervenir dans l'instant et proposer une évolution ou bien proposer une activité ultérieurement, en lien avec la dynamique produite par les enfants.

Suite aux observations réalisées, j'ai l'intention de poursuivre cette pratique dans ma classe. Ainsi, j'ai mis en place jusqu'à la fin de l'année une séance de 25 minutes de jeux libres, une fois par semaine. Dans le cas d'une prochaine affectation dans une classe de maternelle, voire même dans une classe de CP, j'initierai ces séances de jeux libres dès le début de l'année. Afin de pouvoir rendre compte de ce travail d'observation et d'analyse, je mettrai en place un outil de type tableau me permettant de suivre l'évolution de chaque élève au cours de l'année. Je ne pourrai évidemment pas procéder à une analyse aussi fine sur 26 élèves, néanmoins une observation globale ou par petits groupes me semble réalisable.

J'envisage également de proposer d'ici la fin de l'année un décloisonnement à ma collègue de petite et moyenne section qui pratique également le jeu libre dans sa classe. Les élèves d'une classe pourraient expliquer un jeu à ceux de l'autre classe et développer ainsi des compétences langagières. Je souhaiterais également, si possible, d'ici la fin de l'année, ouvrir les portes de la classe aux parents pour une matinée de jeux libres, afin d'explicitier cette pratique. Une manière de conclure cette année de découverte aussi bien pour les élèves que pour moi.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- PERINO, Odile, *Des espaces pour jouer. Pourquoi les concevoir ? Comment les aménager ?*, Toulouse, Erès, 2014 [1^e éd. 2006], 222 p.
- VALIANT, Catherine, *Apprendre dans les coins jeux*, Montgeron, Ebla Editions, 2014, 96 p.

Articles :

- BROUGERE, Gilles, « *Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels* », *Éducation et sociétés*, vol. no 10, no. 2, 2002 (p. 5-20).
- BROUGERE, Gilles, « *Les jeux du formel et de l'informel* », *Revue française de pédagogie*, no. 160, 2007 (p. 5-12).
- HOSHI WATANABE, Miwako, « *Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. no53, 2010 (p. 55-63).
- RAYNA, Sylvie, « *Regard sur les apprentissages des tout-petits* », *Enfances & Psy*, vol. no24, no. 4, 2003 (p. 30-41).

Rapports ou documents :

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Ressources maternelle - Jouer et apprendre - Cadrage général*, Eduscol, septembre 2015, en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf, consulté le 15/01/2017.
- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Documents audiovisuels :

- BROUGERE, Gilles, *Peut-on être libre de jouer à l'école maternelle ?*, conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris, 50 min, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=8R4ozARK-MI&feature=youtu.be>, consulté le 02/12/2017.
- LEROY, Ghislain, *Quelle professionnalité pour les maîtres de maternelle de demain ?*, conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris, 43 min, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=qKYzOeMbQD0&feature=youtu.be>, consulté le 17/12/2017.
- PLUMET, Marie-Hélène, *Le jeu symbolique à l'école maternelle* (entretien), entretien en 2015, Université Paris Descartes, 44 min, en ligne : http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/Interview_de_MH_PLUMET_Juillet_2015.mp4, consulté le 10/01/2018.

Thèse :

- LEROY Ghislain, *Figures de l'enfant et pratiques des maîtres de l'école maternelle contemporaine*, thèse en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, 2016.

ANNEXES

- Annexe 1 : Questionnaire préparé pour les entretiens
- Annexe 2 : Une nouvelle organisation spatiale (plans et photos)
- Annexe 3 : Extraits du cahier d'observations
- Annexe 4 : Jeux choisis par les élèves observés pendant les séances de jeux libres
- Annexe 5 : Evolutions du matériel envisagées dans les coins jeux de ma classe

Annexe 1 : Questionnaire préparé pour les entretiens

Définition

1) Qu'est-ce que le jeu libre pour vous ?

Jeu libre et école

2) Pensez-vous que c'est un des rôles de l'école de laisser jouer librement les élèves en classe ?

- Si non, pourquoi ?
- Si oui, quel est l'intérêt selon vous ?

Modalités mises en place dans sa classe

3) Est-ce que vous proposez des moments de jeux libres dans votre classe ?

- Si non, pourquoi ?
- Si oui, à quels moments ? Est-ce en classe entière ? Est-ce régulier ? Combien de temps dure chaque créneau ?

4) Quels types de jeux les élèves ont-ils à leur disposition ?

Est-ce que les jeux évoluent au fil de l'année ?

Le rôle de l'enseignant

5) Avez-vous aménagé l'espace de la classe pour ces temps de jeux libres ?

6) Avez-vous mis en place dans la classe des règles spécifiques pour ces temps de jeux libres ?

7) Pendant les jeux libres êtes-vous occupées avec d'autres élèves ou disponible ?

Si vous êtes disponible, quelles est votre rôle durant ces moments de jeux libres ? (aucune intervention, parler avec les enfants, interrompre le jeu, rappeler les règles de la classe ...)

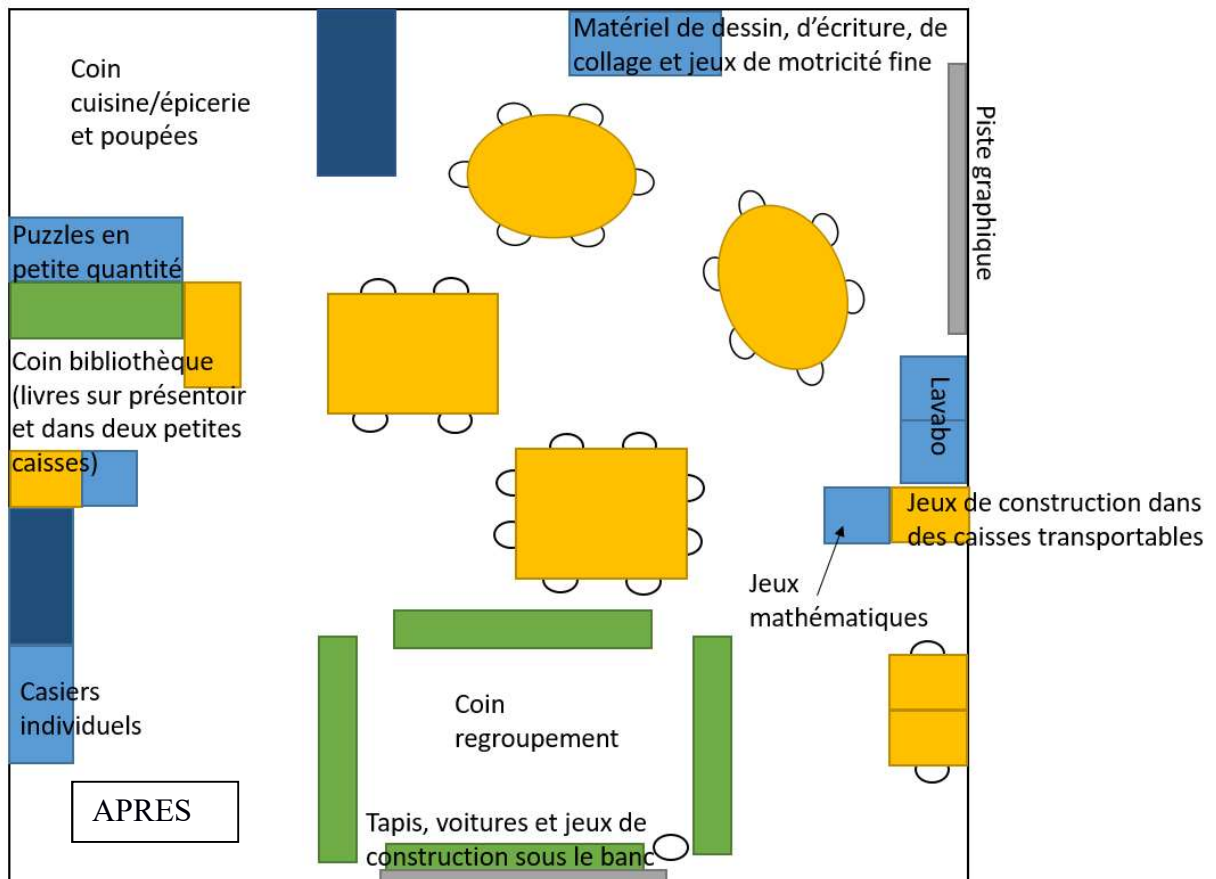
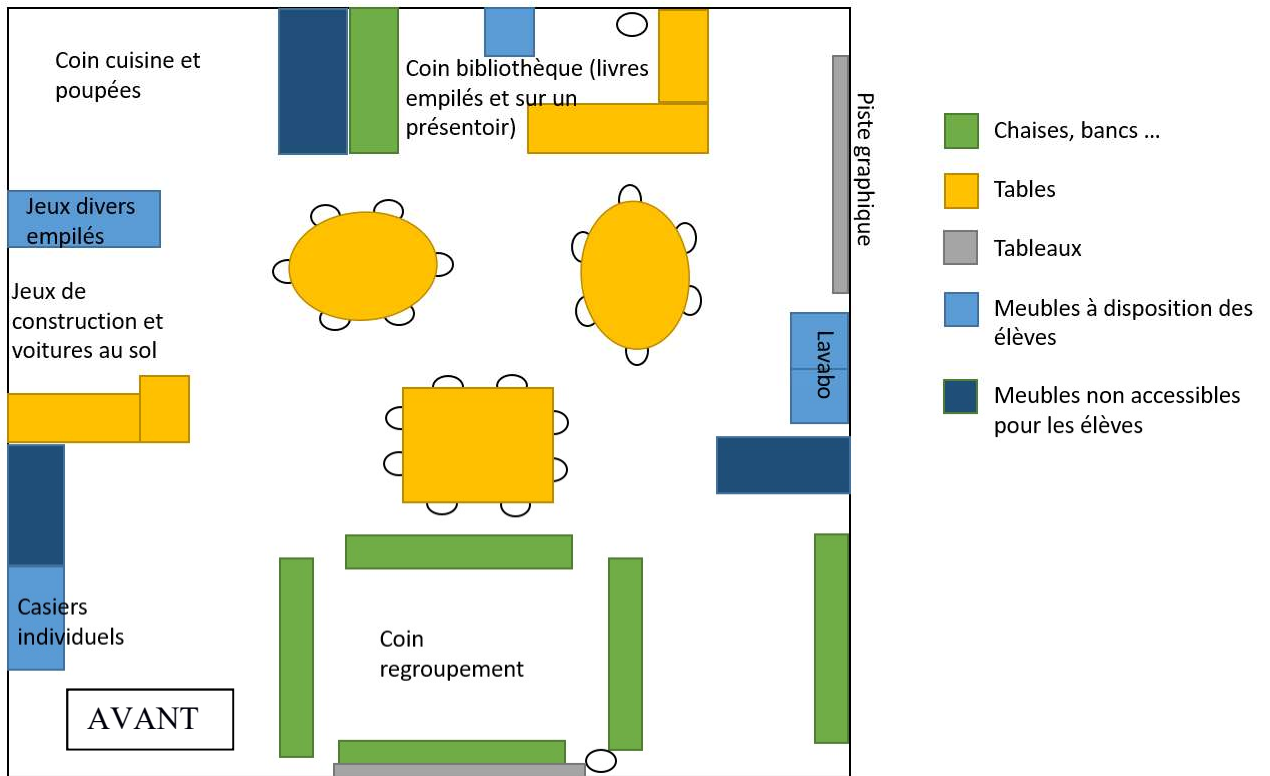
8) Comment réagissez-vous face à un élève qui ne veut pas jouer ?

Regard face à l'institution

9) Est-ce une activité que vous pourriez proposer un jour où vous êtes inspectée ?

→ Le mémoire est accompagné d'un CD avec les quatre entretiens enregistrés.

Annexe 2 : Une nouvelle organisation spatiale



Photos de l'ensemble de la classe :



Annexe 3 : Extraits du cahier d'observations

jeudi 1^{er} février 15h / 15h30

Léo	Eléa
<p>15h jeu aux voitures (avec 3) seule.</p> <p>fait le bruit des voitures les gares sur places de parking (il y a 3 places) les voitures se bougent "La" bon débarras"</p> <p>nba - "Marthe regarde il y a de l'air regardait la place n°1"</p> <p>réactivité - "Elle elle est rigide comme l'écran"</p> <p>expression</p> <p>Aucun thème, A sentie cherche la voiture "lui il est trop fat" "pq?" "pour que il a tonse" "il les autres" "regarde marthe" et il ne montre q la voiture peut lever les autres.</p> <p>"Comme j'okos storm (+ vite q car)"</p> <p>argumentat avec 1</p> <p>camarade</p> <p>Adal = Flash mequien il va avec + vite</p> <p>Arthur = ah non je t'aime.</p> <p>Adal = non car il va vite q # de nd.</p> <p>Arthur = non Jack il va je l'ai vu ce vol il va plus vite (fait le geste)</p> <p>Adal = non je vais le dire à nos papa => le jeu rade.</p>	<p>15h cuisine</p> <p>"Qu'est-ce q tu fais?"</p> <p>la ne répond pas.</p> <p>Elle habille sa page.</p> <p>Elle joue seule.</p> <p>Je lui demande si elle est debout? "Zaisse"</p> <p>tout. Elle ne rip pas, je riarite pas, pas jeu.</p> <p>il quelle autre de jouer. je la laire.</p>

Extrait du 1^{er} février (séance avec les petits)

vendredi 5 février 14h50 / 15h25

Thomas	Maëva
<p>14h50 jeu aux legos</p> <p>Il reproduit une construction commença le mot "c'est une acte qu'il transforme en voiture".</p> <p>"attend je vais regarder plus plus plus" en parlant à Amine.</p> <p>"Elle trop qd elle va se casser là"</p> <p>Il veut me voir "on change de d'avis la t gal noko, c'est cela qui ira le @ elle".</p> <p>14h56 "regarde nos motard".</p> <p>Nere = "je peux taper le tambour?" cad dessex et moi = "non pq? vous pouvez jouer" commença à crier.</p> <p>semble désespéré.</p>	<p>dessine sur son cahier</p> <p>Elle reprend un dessin qu'elle avait déjà commencé.</p> <p>commence sa nouvelle dessin sur une nouvelle page.</p> <p>"Il fait pas de pisse" en parlant à Nere.</p>
<p>15h05</p> <p>il transforme son objet et fait un hélicoptère</p> <p>Il fait le bruit "il ya des jets pour tra les hélicoptères".</p> <p>"L'air qd il arrive de l'hélicoptère ça fait du feu". "pfff" "aaaa"</p> <p>il fait les bruits plus principalement ce Amine.</p>	<p>Maya à Nere = "regarde j'ai fait la pousse".</p> <p>Nere = "pas elle a pas de maillet de bois... en parlant de sa pousse".</p>
<p>15h10</p> <p>le objet d'un autre escale</p> <p>ils jouent à plus</p> <p>Amine et /skat commencent une course à 2.</p>	<p>Elle range ses cahier et va jouer de l'instr aux voitures</p> <p>Il fait de la voiture de sepest"</p> <p>Maya fait au coin s'it j'ai l'impression de l'avoir géré</p> <p>Elle veut jouer aux voitures seule.</p> <p>met des cubes de la camion beige.</p> <p>Elle fait pas l'air de c de moi "j'ai mal de ma j'ai fait".</p>

Extrait du 5 février (séance avec les moyens)

Annexe 4 : Jeux choisis par les élèves observés pendant les séances de jeux libres

	Eléa	Léo
Jeudi 1^{er} février : 15h à 15h30	Coin poupées puis cuisine/épicerie	Voitures (au coin regroupement) Coin cuisine/épicerie
Mardi 6 février : 11h10 à 11h30	Bibliothèque Puzzle par terre Dessin sur table	Voitures (au coin regroupement)
Jeudi 15 février : 11h10 à 11h30	Château fort (nouveau jeu) sur table	Château fort (nouveau jeu) sur table
	Maëva	Thomas
Lundi 5 février : 15h à 15h30	Dessin sur table Voitures (au coin regroupement) Bibliothèque Voitures (au coin regroupement)	Lego au coin jeux de construction
Mercredi 7 février : 11h10 à 11h30	Jeu de construction (nouveau jeu) sur table	Château fort (nouveau jeu) sur table
Mardi 13 février : 11h10 à 11h30	Dessin sur table Coin cuisine/épicerie et poupées	Coin cuisine/épicerie et poupées
Jeudi 15 février : 15h à 15h30	Château fort sur table Coin cuisine/épicerie et poupées	Château fort sur table Coin cuisine/épicerie et poupées

Annexe 5 : Evolutions du matériel envisagées dans les coins jeux de ma classe

Coin épicerie et cuisine	Un porte-monnaie avec pièces et billets, une nappe et des serviettes, des bocaux pour ranger les denrées (en lien avec le projet jardinage), une mallette de docteur etc.
Coin poupées	Des produits pour changer les bébés, une serviette et un gant pour la toilette, fabriquer avec les élèves une machine à laver avec des cartons etc.
Coin sensori-moteur	Un bac à semoule ou à eau, des flacons avec des modes de distribution et de fermeture différents, des jeux aimantés (pêche à la ligne, mosaïque), des jeux d'équilibre (planchettes de bois, cylindres, billes), des cadenas et avec des clés etc.
Coin construction	Autres jeux de construction (Tubulo etc.), un bac à bricolage (rouleaux, boîtes en cartons, bouchons, colle, scotch), des jeux avec éléments aimantés etc.
Jeux à règles	Des jeux de coopération, de raisonnement mathématiques ou non mathématiques, de représentation de l'espace etc.