



HAL
open science

Apprendre en jouant, est-ce sérieux ? En autonomie, sous quelles conditions le jeu est-il favorable à l'instruction et à l'éducation d'élèves de maternelle ?

Manon Broussal

► To cite this version:

Manon Broussal. Apprendre en jouant, est-ce sérieux ? En autonomie, sous quelles conditions le jeu est-il favorable à l'instruction et à l'éducation d'élèves de maternelle ?. Education. 2018. dumas-01950740

HAL Id: dumas-01950740

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01950740v1>

Submitted on 11 Dec 2018

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

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

Apprendre en jouant, est-ce sérieux ?

En autonomie, sous quelles conditions le jeu est-il favorable à l'instruction et à l'éducation d'élèves de maternelle ?

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale

2^{ème} année 2017-2018 :

MEEF mention 1er degré

Soutenu publiquement par

BROUSSAL Manon

En présence d'un jury composé de

Tuteur ESPE : ALBRECHT Florence

Tuteur Éducation Nationale : FARRUGIA Viviane

Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	4
1 PARTIE THEORIQUE.....	7
1.1 L'école maternelle et le jeu.....	7
1.1.1 Des salles d'asile à l'école maternelle	7
1.1.2 Les programmes de l'école maternelle	8
1.2 Qu'appelle-t-on jeu ?	9
1.2.1 Définition sociologique, Roger Caillois	9
1.2.2 Définition psychologique, D.W. Winnicott	10
1.2.3 Anne-marie Gioux, point de vue pédagogique	10
1.2.4 C. Freinet, le travail-jeu	13
1.3 Pourquoi et comment mettre en place le jeu à l'école ?	13
1.3.1 Jeu et éducation.....	13
1.3.2 Jeu et instruction	15
1.3.3 Mettre en place une progression du jeu « libre » au jeu « structuré » ou « éducatif ».....	16
2 PARTIE EMPIRIQUE	20
2.1 Première hypothèse : les élèves choisissent leur activité parmi celles proposées car la liberté de choix permet un plus grand investissement de leur part	22
2.1.1 Les croix – Période 1	22
2.1.2 Le plan de travail collectif - Période 2.....	25
2.1.3 Le plan de travail individuel - Période 3, Semaine 2.....	28
2.1.4 Le plan de travail individuel avec progressions - Période 3, Semaine 3	30
2.1.5 Apprendre à choisir.....	33
2.2 Seconde hypothèse : un retour sur la production des élèves en autonomie est nécessaire à la mise en place d'une démarche d'apprentissage	34
2.2.1 Les retours quotidiens sur les ateliers et l'avancement du plan de travail... ..	34
2.2.2 Les retours de début, de milieu et de fin de semaine	37

3	Comparaison des résultats théoriques aux résultats empiriques	39
3.1	Première hypothèse : les élèves choisissent leur activité parmi celles proposées car la liberté de choix permet un plus grand investissement de leur part	39
3.2	Seconde hypothèse : un retour sur la production des élèves en autonomie est nécessaire à la mise en place d'une démarche d'apprentissage	41
	Conclusion	43
	Références.....	44
	Annexes.....	46
	Déclaration anti-plagiat.....	61

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Madame Florence ALBRECHT et Madame Viviane FARRUGIA pour leur écoute, leurs conseils et critiques et leur disponibilité qui m'ont permis d'avancer dans mes réflexions, ma pratique et mes recherches tout au long de l'année.

J'adresse mes sincères remerciements à l'équipe enseignante de l'école maternelle de Saint-Martin-du-Var, pour m'avoir écoutée, encouragée et soutenue pendant toute cette année de stage. Une pensée particulière à Madame Johanna FERRERI, avec qui j'ai partagé cette première année d'enseignante, pour sa bonne humeur, sa bienveillance et son écoute. Un grand merci à tous les élèves de la classe des « Jaunes » et à Sophie, l'Agent territorial spécialisé des écoles maternelles de la classe, pour cette année scolaire.

Je tiens aussi à remercier tous les professionnels de l'éducation rencontrés cette année : les conseillers pédagogiques pour leurs conseils et leur réactivité, les professeurs des écoles pour m'avoir accueillie chaleureusement dans leur classe mais aussi pour m'avoir fait partager leur expérience, puis l'ensemble des intervenants à l'Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education pour avoir enrichi ma réflexion.

Enfin, un immense merci à ma famille, à Jérémy et à mes amis qui ont su m'écouter, me rassurer, trouver les bons mots et m'encourager à faire de mon mieux, tout au long de ma scolarité.

Introduction

G. Brougère, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris XIII où il est responsable de la spécialité Sciences du Jeu du Master Sciences de l'Éducation, effectue une comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne pour questionner la place du bien-être dans ces différents systèmes éducatifs (2010). Pour ce faire, il a été présenté à deux équipes enseignantes des films retraçant chacun en vingt minutes une journée dans une classe accueillant des enfants de 4 à 5 ans. Le film français fut tourné à Paris, celui allemand à Berlin. Les éducatrices allemandes sont frappées par la rupture « *entre les moments d'instruction avec l'enseignante et les moments d'amusement avec l'animateur qui prend en charge la garderie du soir* » mais aussi la froideur de l'enseignante « *Elle n'était jamais au niveau des yeux des enfants.* ». Les enseignantes françaises sont surprises par « *l'absence de ce qui fait école* » : « *Ils jouent beaucoup. On n'a pas vu d'apprentissage... –C'est vrai qu'il n'y a pas vraiment de consignes, en fait ! –On n'a pas vu d'exercice écrit, voilà ! –Tenir un crayon..., consigne !* ». Cette frappante comparaison montre bien les différences possibles entre deux systèmes éducatifs. Bien que dans cette classe allemande il y ait absence de tout « *ce qui fait école* », l'Allemagne est aujourd'hui devant la France dans de nombreuses études internationales comme PISA ou PIRLS. Il peut donc être intéressant de se questionner sur le fonctionnement de ce système éducatif. Dans le système allemand, G. Bourgère souligne que « *le bien-être de l'enfant, s'il n'est pas toujours un but, est un préalable* », en effet, pour les éducateurs allemands les apprentissages ne peuvent pas avoir lieu si l'enfant ne se sent pas bien. « *Le corps est la maison de l'esprit ; pour que l'esprit se comporte bien, il faut une maison saine.* » comme le propose Pauline Kergomard, la fondatrice de l'école maternelle.

Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) mène d'importants travaux de recherche sur l'apprentissage à tous les âges de la vie. L'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) est un forum où les gouvernements de trente démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux. En 2007, un rapport de l'OCDE/CERI concernant l'influence de divers facteurs environnementaux sur les processus d'apprentissage montre qu' « *Il nous faut des approches globales prenant en compte l'interdépendance du corps et de l'esprit, de*

l'émotionnel et du cognitif. » (OCDE/CERI, 2007). En effet, le stress a pour origine de fortes sollicitations des systèmes moteurs et cognitifs, ce stress et/ou la peur intense engendre une baisse des performances cognitives, et du jugement social. C'est pourquoi « *pour apprendre efficacement, il est très utile de savoir gérer ses émotions* », en d'autres termes « *les états émotionnels dus à la peur ou au stress peuvent affecter directement l'apprentissage et la mémoire.* » (OCDE/CERI, 2007).

P. Kergomard en 1886, les neurosciences en 2007 et G. Brougère en 2010 mettent en avant l'importance du bien-être de l'élève dans le processus d'apprentissage. Le système éducatif allemand, pour favoriser le bien-être des élèves, semblerait proposer aux élèves diverses situations de jeux. Le jeu peut être défini comme une « *activité désintéressée, destinée à faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre* »¹. Il convient ainsi de s'interroger sur la légitimité du jeu à l'école, est-il assez sérieux ? permet-il l'acquisition de compétences ? permet-il de former des citoyens libres et éclairés comme le veut la mission de l'école ?

À l'époque où P. Kergomard écrit son livre *L'éducation maternelle dans l'école*, celle-ci souligne que « *l'éducation est de plus en plus sacrifiée à l'instruction* », les directrices de l'époque rejettent la faute aux parents « *Ils veulent, disent-elles que les enfants travaillent.* ». L'instruction se distingue de l'éducation : l'instruction concerne une formation et un enrichissement de l'esprit alors que l'éducation est un développement général de l'être humain. L'éducation tend à développer un enfant, et non seulement son esprit. Si l'éducation perd de la place à l'école maternelle, le jeu aussi. P. Kergomard en 1886, puis A-M. Gioux en 2009 s'entendent sur le fait que le jeu est souvent perçu par les adultes comme une « *perte de temps* ». En effet, celui-ci est présent en petite et moyenne section puis devient rare en grande section et ne réapparaît dans les autres niveaux de l'école primaire qu'en fin d'année scolaire une fois les programmes « *bouclés* », et pourtant, « *rien n'est plus sérieux qu'un enfant qui s'amuse* » (De Graeve, 1996).

¹ Définition I-A du jeu sur le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
<http://www.cnrtl.fr/definition/jeu>

Le jeu, sujet controversé, est considéré comme une perte de temps dans l'opinion commune alors qu'il fait parti du processus d'apprentissage selon l'Éducation Nationale. En effet, on peut noter que dans la grille permettant d'évaluer les Professeurs des Écoles Stagiaire Étudiant (PFSE), l'item suivant apparaît : « *[le Professeur des Écoles] Tire parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage* ». Il convient donc de s'interroger sur la place du jeu en classe, et plus précisément comment celui-ci peut-il permettre l'éducation et l'instruction du jeune public de l'école maternelle. Prendre en compte l'instruction et l'éducation permet d'aborder les différents domaines étudiés en classe comme le langage, la numération mais aussi l'autonomie et la psychologie de l'enfant.

1.1 L'école maternelle et le jeu

1.1.1 Des salles d'asile à l'école maternelle

En 1848, on a changé l'appellation « salle d'asile » au profit de celle d'« école maternelle », établissement d'instruction publique. Sous Napoléon III, le terme de « salle d'asile » apparaît de nouveau. En 1881, « l'école maternelle » revient définitivement avec la naissance d'un corps d'inspection de l'école maternelle. P. Kergomard est à l'origine de ce changement. Celle-ci devient la première inspectrice générale et a défendu une « éducation maternelle dans l'école », d'où le nom de son œuvre.

Historiquement, P. Garnier, professeur en sciences de l'éducation montre qu'il est possible de distinguer trois différentes missions de l'école maternelle. La première est celle d'asile, d'accueil. Il s'agit de prendre soin des enfants pendant que les parents travaillent. La deuxième mission de l'école maternelle est celle qui vise à éduquer. Les enfants sont incités à acquérir une éducation morale ainsi que des habitudes de travail. Enfin, la dernière mission consiste à préparer à l'école obligatoire, à favoriser les premiers apprentissages scolaires. P. Garnier souligne que « *ces trois missions sont en tout temps en tension dans l'école maternelle* » (Prendre soin : Santé & Bien-être en éducation, 2017), cependant la dernière mission est plus défendue car l'école maternelle fait partie intégrante de notre système scolaire.

P. Kergomard est la fondatrice de l'école maternelle. Elle l'a bâtie en 1881 sur différents principes, en veillant à respecter l'enfant. Le décret du 2 août 1881 renseigne sur ce que doit être l'école maternelle. Celle-ci « *garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école* », d'où son nom « école **maternelle** ». P. Kergomard propose par ce décret que « *tous les exercices de l'école maternelle seront réglés d'après ce principe général : ils doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant [...] ; ils sont destinés à lui faire aimer l'école et à lui donner de bonne heure le goût du travail.* ». L'école maternelle avait, à l'origine, pour vocation de respecter chacun des enfants, le bien-être de chacun avait une place centrale.

Le bien-être et le jeu depuis quelques années tiennent une place plus importantes, notamment avec les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015.

1.1.2 Les programmes de l'école maternelle

A. Les programmes de 2008

Dans les programmes de 2008, il est possible de retrouver le jeu à deux reprises.

Extrait du programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n° 3 du 19 juin 2008 :

[...]« Elle (l'École maternelle) élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des **situations de jeux**, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir **la formation de leur personnalité et leur éveil culturel**. »
[...] « Elle (l'École maternelle) s'appuie sur le besoin d'agir, **sur le plaisir du jeu**, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir. » [...]

B. Les programmes de 2015

En 2015, suite à la loi du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République, le jeu tient une place plus importante dans les programmes : le jeu devient une modalité d'apprentissage.

Extrait du programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 :

[...] 2.1. *Apprendre en jouant*

*« **Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. 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.** » [...]*

Si le jeu sous ses diverses formes prend une place importante dans les programmes, le respect du rythme de l'enfant est aussi présent.

[...] « 1.3. Une école qui tient compte du développement de l'enfant

*Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables. Au sein d'une même classe, l'enseignant **prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants** qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie. L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, **répond à leurs besoins notamment de jeu**, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. Chaque enseignant détermine **une organisation du temps adaptée à leur âge** et veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive. » [...]*

Le jeu dans les programmes de 2008 est considéré comme un plaisir, permettant « *la formation de leur personnalité et leur éveil culturel* ». En 2015 le jeu devient un besoin et l'école doit y répondre pour que l'enfant se construise une personnalité mais aussi pour que l'enfant apprenne. Les programmes de 2015 insistent sur le respect des besoins de ces jeunes enfants, d'où une nouvelle modalité d'apprentissage : « Apprendre en jouant ». Avec ces programmes, le jeu entre dans le processus d'apprentissage dans toutes les classes et tous les domaines.

1.2 Qu'appelle-t-on jeu ?

Les programmes proposent aux enseignants une série de jeux à proposer aux jeunes enfants : *jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés*. Suite à une analyse de l'ensemble de ces jeux, des sociologues, psychiatres et pédagogues, ont tenté de donner une définition du jeu.

1.2.1 Définition sociologique, Roger Caillois

R. Caillois, sociologue, s'appuie sur une définition du jeu proposé dans *Homo ludens* « action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre

selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupe s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. » (Huizinga, 1988). R. Caillois, même s'il définit le jeu comme une activité réglée « soumises à des conventions », précise que beaucoup de jeux ne comportent pas de règles. En effet, dans les jeux d'« imitation » aucune règle n'est donnée. Cependant, les joueurs font « comme si » naturellement : « faisons comme si nous étions à l'école », « faisons comme si j'étais la maman ». Le « comme si » ferait ainsi office d'une règle.

1.2.2 Définition psychologique, D.W. Winnicott

Bien que R. Caillois considère le « comme si » comme une règle et ne fait pas de différence avec les autres jeux, D.W. Winnicott distingue ces deux types de jeux car ils ne sont pas égaux sur le plan psychologique. D.W. Winnicott, pédiatre, psychiatre et psychanalyste suite à ses diverses expériences professionnelles écrit le livre *Jeu et réalité* dans lequel il expose ses études sur le jeu et plus particulièrement le rôle du jeu dans la formation de l'enfant « *À mes patients qui ont payé pour m'instruire* » (Winnicott, 1971).

Il distingue le jeu (« *game* ») qui peut être organisé et l'activité de jouer (« *playing* »). Dans l'activité de jouer (« *playing* »), l'enfant est seul dans un état d'abstraction au mode réel. À partir d'un objet dit « transitionnel », la réalité intervient et se voit remodelée en fonction des besoins de l'enfant. L'action de jouer serait un moyen d'exister en tant que « soi », en adaptant le monde réel : en oubliant les diverses contraintes, normes et règles. À l'inverse, le jeu (« *play* »), s'exprime en se pliant à des règles préexistantes, la réalité ne pouvant pas être modifiée.

R. Bailly, lui aussi psychanalyste résume ci-après l'idée de D.W. Winnicott : « Jouer est un acte créateur, une invention d'un individu, qui permet une infinité de variations, alors que les jeux de société ou éducatifs sont beaucoup plus limités. » (Bailly, 2001).

1.2.3 Anne-marie Gioux, point de vue pédagogique

Dans la même logique que D.W. Winnicott, Anne-marie Gioux, professeur, inspectrice puis membre du Conseil scientifique de l'AGEEM (Association Générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques) distingue deux types de jeu : le jeu libre et le jeu éducatif. Le second peut aussi être qualifié de jeu « structuré » dans certains ouvrages. Le jeu libre se rapproche de la définition donnée par D.W. Winnicott du « *playing* » alors que le jeu

éducatif se rapproche du « *game* ». A-M. Gioux (2009) résume, toutes les idées des années précédentes et des siècles derniers.

A. Le jeu libre

Dans un jeu libre, l'enfant choisit quand et comment il joue : il prend ses propres décisions. Les lieux et les moments sont conçus, autorisés et surveillés par l'enseignant. Cependant, il n'y a pas de consignes hormis celles de sécurité. Les jeux « d'imitation » mais aussi les jeux « à règles » sont considérés comme des jeux libres dans la mesure où l'enfant choisit quand et comment il y joue. Dans le jeu libre, on retrouve les idées de la définition du jeu de Roger Callois : « *action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité* ».

« Avec le jeu [...] un jeu libre et maîtrisé par l'enfant lui-même, ce sont les idées de liberté et de spontanéité naturelle qui fondent la pédagogie que revendique l'inspectrice » (Kergomard, 2009). P. Kergomard considère le jeu libre comme une activité sérieuse et éducative, elle invite les municipalités à acheter des jouets les plus proches de la réalité infantile afin que les écoles maternelles soient conçues comme des « familles agrandies », en effet pour P. Kergomard « l'école maternelle est un établissement d'éducation et non d'instruction ».

Les jeux libres permettraient à l'enfant de se construire à partir d'objets du quotidien, en remodelant le réel, pour reprendre l'idée de D.W. Winnicott.

B. Le jeu éducatif/structuré

Le jeu éducatif a pour objectif d'apprendre en jouant, en d'autres mots d'habiller de façon ludique des apprentissages exigeants. « *Le jeu est une véritable situation d'apprentissage non institutionnelle qui existe avant même que l'enfant n'aille à l'école et que cela justifie donc qu'il ait sa place dans l'activité scolaire.* » (Chateau, 1967), le jeu serait ainsi un véritable outil d'apprentissage.

J. Chateau défend l'idée selon laquelle le jeu est sérieux comparant ses effets à ceux du travail : « *Il possède des règles sévères, il comporte des fatigues et parfois même mène jusqu'à l'épuisement.* » (Chateau, 1967; De Graeve, 1996). Or comme le fait remarquer A-M. Gioux, utiliser les jeux pour apprendre c'est prendre le risque de perdre le sens même du jeu. En effet, comme l'a précisé R. Cailliois, le jeu a pour caractéristiques d'être libre, et dénué de toute utilité.

A-M. Gioux résume le jeu « éducatif » comme « un outil de détour- détournement » en prenant pour appui une citation de M-C. Rolland.

« Il serait malhonnête vis-à-vis des enfants de brouiller leurs pistes : le temps de jeux est à eux, le temps de travail est sous la responsabilité du maître (...) la plupart des activités se vivent sous le mode ludique, mais ne sont pas des jeux ; il est bon que l'adulte ne dupe pas l'enfant et ne lui présente pas tout sous forme de jeu ». (Rolland, 1994)

Ainsi, l'adulte devrait avertir l'enfant de ne pas se fier aux apparences de la situation. Dans un jeu « éducatif » / « structuré », l'explicitation des enjeux et des objectifs est ainsi nécessaire en chaque début d'activité pour que l'enfant ne soit pas dupé mais aussi pour que celui-ci entre dans une situation d'apprentissage et y mobilise sa concentration et sa mémoire. Sinon il s'agit d'« une ruse d'enseignement » et non d'une volonté de satisfaire le besoin des enfants.

En résumé, dans le jeu structuré l'enseignant propose le jeu en vue de faire acquérir explicitement des apprentissages spécifiques à l'enfant. Tout en conservant son aspect ludique, le jeu structuré comporte des objectifs d'enseignement. L'enseignant doit donc prendre le temps d'expliquer aux élèves les objectifs à atteindre et les compétences à mobiliser, comme l'explique M. Montessori dans son œuvre *La découverte de l'enfant* « les maîtres des petits enfants croient devoir se mettre à leur niveau avec des jeux et, souvent, avec des discours bouffons. Il faut, tout au contraire, savoir éveiller, dans l'âme de l'enfant, l'homme qui y est assoupi. » (Montessori, 1958). M.Montessori met en place des apprentissages sous la forme ludique, avec des objectifs bien précis, c'est ce que certains pédagogues appellent des jeux éducatifs. Dans sa méthode, les élèves sont *libres* de choisir leur atelier. Celle-ci explique que sa méthode est « établie sur une seule base : la liberté d'expression qui permet aux enfants de nous révéler leurs aptitudes et leurs besoins restés cachés ou réprimés dans une ambiance qui ne favorisait pas leur activité spontanée. ». Bien que les écoliers soient libres de se déplacer et de choisir leur matériel, celui-ci a dû être présenté à l'élève, au préalable, de façon à ce qu'il sache l'objectif de l'atelier et les compétences à mobiliser.

Le terme « libre » dans « jeu libre » peut être source de confusion. En effet, le terme « libre » ne signifie pas uniquement le fait que les élèves soient libres d'aller chercher le jeu, il signifie

aussi que l'élève n'a pas de réelles consignes ni d'objectifs, contrairement au jeu dit « structuré ». En effet, dans un jeu structuré, l'élève peut aussi aller librement chercher l'atelier mais celui-ci doit respecter des règles, des modalités pour atteindre un objectif précis.

1.2.4 C. Freinet, le travail-jeu

M-C Rolland, en écrivant son livre *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle* et M. Montessori, en émettant quelques réserves sur les jeux utilisés en classe, se rapprochent des idées que Freinet a écrit dans son livre *L'éducation au travail* dans lequel il défend le travail-jeu en dépit du jeu-travail de J. Chateau.

C. Freinet dénonce l'idée selon laquelle le travail et le jeu seraient intégralement opposés. En effet, il compare le travail à une souffrance, une peine réservée aux adultes alors qu'il considère le jeu comme un « *rayon de lumière dans la nuit* ». Ce pédagogue remonte à son enfance pour expliquer que le travail n'est pas que l'affaire des grands. En effet, celui-ci se rappelle que dès son plus jeune âge sa mère l'a mis au travail : pour s'occuper d'un jeune chevreau ou encore pour coincer de la paille sous les poutres pour que l'air ne puisse plus sortir. Après ces différentes missions qu'il qualifie lui-même d'éprouvantes, celui-ci se souvient encore qu'il ressentait « une plus grande dignité » après « ses victoires ».

Pour C. Freinet, l'enfant apprend naturellement dans un lieu conçu par l'enseignant. Ce pédagogue insiste sur la dimension pédagogique du travail, qui responsabilise et gratifie, en opposition au jeu-travail ou au jeu, qui mettent de côté les difficultés du travail pourtant à l'origine de la fierté. C. Freinet propose ainsi « *une activité idéale que nous appellerons travail-jeu pour bien montrer qu'elle est les deux à la fois, répondant aux multiples exigences qui nous font d'ordinaire supporter l'un et rechercher l'autre.* » (Freinet C. , 1960).

Le travail-jeu doit ainsi avoir un côté ludique relevant du jeu mais aussi causer des difficultés, des peines à l'enfant pour qu'il lui procure in fine une plus grande dignité.

1.3 Pourquoi et comment mettre en place le jeu à l'école ?

1.3.1 Jeu et éducation

Sous la forme libre ou structuré, à l'école comme à la maison, le jeu est important à la construction de l'enfant, à son éducation. Le jeu est un besoin de l'enfant, et peut être considéré

comme aussi important que les autres besoins physiologiques ou affectifs que A. Maslow décrit à travers sa pyramide (Maslow, 1943).

A. Le jeu, élément reconnu comme un droit international

« *Le jeu c'est le travail de l'enfant ; c'est son métier, c'est sa vie* » (Kergomard, 2009). Si P. Kergomard fait du jeu un élément essentiel à la vie de l'enfant, ce n'est qu'en 1959 que le jeu est reconnu officiellement comme nécessaire à l'enfant.

En effet, dans la Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 novembre proclamée en 1959 et adoptée qu'en 1989, il est noté que « *L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit.* »

Le jeu fait donc parti des droits essentiels à l'enfant et le personnel de l'éducation dont les professeurs des écoles se doivent de proposer des jeux dans leurs démarches d'apprentissage.

B. Le jeu permet la construction d'une identité

M. Klein, psychanalyste, a mis en place la technique d'analyse des enfants (Klein, 1993) qui consiste à interpréter le jeu d'un enfant. Celui-ci devient une porte d'accès à ses représentations internes. Le jeu apparaît pour M. Klein comme une thérapie. D.W. Winnicott ne s'arrête pas à cette idée selon laquelle le jeu est un moyen thérapeutique, pour celui-ci le jeu permet la construction d'une identité. En effet dans l'action de jouer, l'enfant fait abstraction du monde réel, de ses normes, de ses règles. L'enfant fait intervenir quelques objets transitionnels lui rappelant le réel mais qu'il peut modeler à sa guise.

Dans ce jeu libre (« *playing* »), l'enfant s'exprime réellement, sans le souci du réel, comme le qualifie D.W. Winnicott c'est le « vrai self » qui s'exprime et se construit. Le jeu, ainsi mené, permet l'« intégration de la personnalité » (Winnicott, 1971). En revanche dans un jeu structuré, c'est le « faux self » soumis aux règles sociales et à la réalité de la vie qui s'exprime.

L'enfant a donc besoin de moments seuls, sans règles, durant lesquels il peut se retrouver dans un monde fictif pour se construire et épanouir sa personnalité sans le souci du monde réel.

C. Jeu et autonomie

R. Callois prend appui sur une définition qualifiant d'une part le jeu comme une action « *qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits* » et d'autre part comme une « *action libre* ». Ces deux caractéristiques du jeu laissent penser que les élèves doivent être en situation d'autonomie pour être libre de leurs choix tout en respectant des espaces et un

temps. Le jeu permet ainsi d'éduquer les élèves à l'autonomie, à faire tout seul dans un cadre donné.

D. Remise en question du jeu

G. Brougère dans son œuvre *Jouer/Apprendre* remet en question les études menées sur le jeu, en effet ce dernier est considéré comme « *une valeur avant d'être un thème de recherche* ». Les différents chercheurs ont ainsi pour la plupart pour objectif de « *trouver les théories qui pourraient en montrer l'intérêt, la force toute positive.* » (Brougère, *Jouer/Apprendre*, 2005). Il peut donc convenir de se demander si le jeu est si essentiel que ça à nos vies. Bien que le jeu soit reconnu comme un droit, un besoin comme ceux physiologiques, essentiel à la construction d'une personnalité, que se passerait-il si un enfant ne jouait pas ? Il serait difficile de mener l'expérience dans la mesure où le jeu est spontané et universel comme le dit D.W. Winnicott car avec un chiffon, l'enfant est capable de jouer.

1.3.2 Jeu et instruction

A. Dédramatisation de l'erreur, éloignement du stress et de la peur

R. Callois définit le jeu comme une action « *sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante* ». Défini ainsi, le jeu permettrait de dédramatiser le statut de l'erreur. Passer par le jeu pour faire acquérir aux élèves des compétences permettrait ainsi d'éloigner le stress ou la peur de l'échec. Or « *les états émotionnels dus à la peur ou au stress peuvent affecter directement l'apprentissage et la mémoire.* » (OCDE/CERI, 2007), ainsi le jeu serait un bon outil d'apprentissage pour les élèves en difficulté ou ayant peu confiance en eux : « *Le jeu est un moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes et, par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risques.* » (Bruner, 1983, cité par Brougère, 2005).

B. L'attention, le flow

S. Dehaene, neuroscientifique, explique qu'il existe quatre piliers de l'apprentissage identifiés par les neurosciences cognitives. L'attention est le premier de ces quatre piliers, elle permet de centrer l'activité cérébrale sur une tâche et ainsi faciliter l'apprentissage : l'enseignant doit ainsi canaliser l'attention des enfants. Pour ce faire, il est conseillé de mettre en place des situations attractives, facilitant l'attention des élèves. Le jeu peut ainsi permettre à l'élève de canaliser son attention dans la mesure où celui-ci est qualifié comme une « *action [...] capable néanmoins d'absorber totalement le joueur* » (Huizinga, 1988). G. Brougère dans son œuvre

Jouer/Apprendre fait référence à la théorie du *flow* de M. Csikszentmihalyi. Le *flow* est un état que l'on considère comme une expérience optimale pour une activité, dont un apprentissage. On peut décrire cet état à partir de huit caractéristiques (engagement de l'individu profond, préoccupation de soi qui disparaît, perception de la durée altérée...) qui ont des conséquences positives importantes : meilleure performance, estime de soi, réduction du stress, créativité, enchantement. G. Brougère explique que les activités permettant d'atteindre cet état sont le sport, les arts ou encore le jeu. Pour résumer, proposer aux élèves le jeu permettrait selon cette idée d'atteindre cet état et donc de meilleures performances.

C. Le jeu et l'engagement actif

Le jeu sous ses diverses formes implique l'utilisation d'un matériel, des manipulations, une activité de la part des élèves. Or, « *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* ». (Aristote). Les neuroscientifiques s'accordent sur le fait qu'un organisme passif n'apprend pas, il s'agit du second pilier de l'apprentissage : l'apprentissage devient optimal lorsque l'élève est confronté à des périodes d'apports théoriques et de tests répétés de ses connaissances. En effet, les expériences de H. Roediger et al. (Science, 2008) montrent que les tests font partis intégralement de l'apprentissage : c'est le nombre de tests qui compte et pas le nombre d'heures d'étude. Les tests permettent ainsi à l'enfant « *d'apprendre à savoir quand il ne sait pas* » (Dehaene, 2012).

1.3.3 Mettre en place une progression du jeu « libre » au jeu « structuré » ou « éducatif »

Le « jeu libre » permettant la construction de l'individu et son éducation peut se prolonger sous la forme d'un « jeu structuré » dans lequel les enjeux et compétences seront explicités, créant ainsi une réelle démarche d'apprentissage.

A. Premier temps : s'approprier de façon autonome le matériel dans un espace adapté

Pour que les enfants soient en mesure de pratiquer les divers jeux-ateliers proposés en autonomie, certaines conditions sont indispensables. L'enseignant doit penser à aménager un espace adapté à l'enfant avec des repères explicites de façon à ce que les élèves puissent prendre des initiatives et agir. En effet, comme le rappelle M. Montessori il est nécessaire d' « *élaborer un aménagement scolaire qui [soit] proportionné à l'enfant et qui [réponde] à son besoin d'agir intelligemment* » (Montessori, 1958). Celle-ci décrit plus loin quelques éléments de son mobilier, adapté aux enfants : « *tous ces meubles étaient bas, légers, très simples.* ». Une fois

le mobilier adapté et bien agencé, il est nécessaire de limiter les empilements et penser les rangements : pour qu'un enfant puisse choisir, prendre et ranger aisément, le matériel doit être disposé en conséquence. Le rangement, même s'il prend du temps est nécessaire car il participe à l'éducation des enfants : « *Le temps employé à l'éducation est du temps gagné* » (Kergomard, 2009). Lorsque les élèves sont en jeux libres, l'abondance de matériel rend le choix difficile. Une sélection de matériel est préférable, en effet cette limitation permet aux enfants de s'approprier plus facilement ce qui est à leur disposition. Et enfin, l'enseignant doit essayer de « *limiter son propre désir de toute puissance* » comme le dit A-M. Gioux car dans certaines situations, sa présence peut amener l'enfant à abandonner son jeu ou à interrompre des échanges avec ses pairs.

B. Second temps : cerner les enjeux et les compétences à acquérir en prenant en compte les remarques de l'enseignant ou d'élèves

Pour bénéficier des intérêts pédagogiques des jeux structurés/éducatifs, sans leurrer les élèves et tomber dans le jeu-travail, il est nécessaire de rendre explicites les enjeux masqués par l'habillage ludique des situations. Comme le dit M. Montessori, il faut « *savoir éveiller, dans l'âme de l'enfant, l'homme qui y est assoupi* » en lui précisant que l'on joue pour apprendre et que la concentration et la mémoire sont indispensables.

S. Dehaene, neuroscientifique, explique qu'il existe quatre piliers de l'apprentissage identifiés par les neurosciences cognitives. Ces quatre facteurs favorisent la vitesse et la facilité d'apprentissage. S. Dehaene explique qu'il y a apprentissage si et seulement si un retour a lieu, c'est le troisième pilier de l'apprentissage : celui-ci peut se faire par l'enseignant (signalement d'une erreur, valorisation) ou par l'élève lui-même qui constate un écart entre sa prédiction et son observation. Les feedbacks de l'enseignant doivent être positifs. Des punitions, dévalorisations ou sanctions ne font qu'augmenter la peur, le stress et diminuer l'estime de soi. Ainsi lors des moments d'apprentissages, l'enseignant doit veiller à ce qu'un retour soit fait sur l'ensemble des réalisations faites par les enfants.

C. La démarche d'apprentissage

L'enfant explore le matériel à disposition, lors d'une phase en jeu libre. Cette phase de jeu libre peut être suivie d'une phase de structuration dite « jeu structuré » dans laquelle l'enfant adopte une posture réflexive. Après cette phase, l'enfant peut à nouveau choisir de s'adonner au même jeu libre. Les savoirs qu'il a acquis lui permettent alors de progresser et de se perfectionner en

s'entraînant selon son propre rythme. Le dernier des piliers de l'apprentissage est « la consolidation ».

Au début de l'apprentissage, les élèves font d'importants efforts pour mettre en application des connaissances conscientes. Puis progressivement, il est nécessaire que ces compétences deviennent des automatismes de façon à libérer d'autres ressources. L'exemple du graphisme est un excellent exemple de la nécessité d'acquérir des automatismes. Un élève ayant des difficultés à former des lettres ne peut se concentrer dans un même temps sur la forme des lettres et sur le fond (orthographe, syntaxe), car un individu peut rencontrer des difficultés en réalisant deux tâches dans un même temps, si l'une d'elle n'est pas encore un automatisme. En effet, celui-ci ne peut focaliser son attention sur deux tâches en même temps. Ainsi l'enseignant ne doit pas hésiter à proposer à l'élève les mêmes activités en jeu libre puis en jeu structuré et inversement de façon à favoriser l'automatisation, en ajoutant quelques complexités de façon à être dans une démarche d'apprentissage.

R. Callois fait référence à une définition du jeu le qualifiant d' « *une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité* ». Or, que celui-ci soit libre ou bien structuré/éducatif, le jeu apporte toujours quelque chose à l'enfant bien que ce ne soit pas la volonté première de celui-ci. L'enseignant peut proposer aux élèves des séquences d'enseignement intégrant des jeux libres et des jeux structurés visant les mêmes objectifs d'apprentissage.

Les jeux libres permettent aux enfants de faire abstraction du réel un instant de façon à favoriser leur épanouissement et la construction de leur identité. Les jeux structurés permettent aux élèves d'adopter une posture réflexive, de prendre conscience des compétences à mobiliser pour progresser. Un va et vient entre ces deux jeux permettrait ainsi aux élèves de s'épanouir, de construire leur identité, de favoriser le bien-être des élèves tout en enrichissant leur esprit. L'instruction et l'éducation seraient ainsi possibles dans nos écoles.

Il peut être intéressant de s'interroger sur les jeux dits « éducatifs » dans le langage courant ou bien pédagogique. En effet, des poupées, des animaux ou bien un simple morceau de tissu peuvent être tout autant éducatifs que du matériel vendu comme éducatif. En effet, ils permettent la construction de l'individu, son éducation, de plus s'ils s'intègrent dans une démarche d'apprentissage, l'enfant pourra acquérir des connaissances et compétences.

Même si l'Allemagne a servi d'exemple et d'outil de comparaison, ce pays ne reste pas l'unique pays dont il faut s'inspirer. De plus, les politiques éducatives sont en plein changement : l'Allemagne va progressivement mettre en place des programmes, alors que les pays asiatiques sont eux aussi à observer de près, notamment avec la méthode Singapour mettant en avant la manipulation, pour l'apprentissage des mathématiques.

2 PARTIE EMPIRIQUE

La classe, dans laquelle l'étude a été menée, est composée de vingt-cinq élèves de grande section de maternelle. L'école se situe à Saint-Martin-du-Var, commune située dans la plaine du Var dans les Alpes-Maritimes.

À partir des résultats de la partie théorique, j'ai essayé de mettre en place dans la classe différents ateliers sous la forme de jeu, principalement en autonomie pour que les élèves puissent progresser chacun à leur rythme dans un contexte rassurant et bienveillant. J'avais pour objectif d'établir de réelles démarches d'apprentissage, visant chacune un objectif, intégrant des phases de jeux libres et d'autres de jeux structurés. Concernant les jeux libres, les élèves pourraient explorer librement le matériel mis à disposition. Pour les jeux structurés, les enfants adopteraient une posture réflexive et atteindraient de manière consciente un objectif visé.

Le jeu sous ses diverses formes implique l'utilisation d'un matériel, une activité de la part des élèves. Alors que les neuroscientifiques s'accordent sur le fait qu'un organisme passif n'apprend pas, le jeu permet à l'élève d'apprendre en étant actif, acteur de ses apprentissages. Or, je pense que pour qu'un élève soit pleinement acteur de ses apprentissages, il doit pouvoir choisir la tâche à réaliser. De même, comme le disait M. Montessori, choisir permet aux enfants de révéler leurs aptitudes : *« la liberté d'expression qui permet aux enfants de nous révéler leurs aptitudes et leurs besoins restés cachés ou réprimés dans une ambiance qui ne favorisait pas leur activité spontanée. »*. Ces éléments théoriques et diverses observations de classes, dans lesquelles les élèves avaient la possibilité de choisir leurs activités, m'amènent à penser que le choix permettrait un plus grand investissement des élèves, et donc un meilleur apprentissage.

Dès le début d'année, le matériel était laissé en autonomie de façon à ce que chaque élève puisse progresser et se perfectionner en s'entraînant selon son propre rythme. Le jeu, en autonomie, permettrait ainsi de s'adapter aux besoins de chacun mais aussi de conserver l'aspect « libre » du jeu. Or, d'après les résultats de la partie théorique, notamment le troisième pilier de l'apprentissage, il y a apprentissage si et seulement si un retour a lieu. Je pense donc qu'un

retour sur la production des élèves en autonomie est nécessaire à la mise en place d'une démarche d'apprentissage.

En début d'année, l'École Supérieur du Professorat et de l'Éducation (ESPE) nous a proposé de visiter une ou plusieurs classes sur une période de deux jours. Je suis allée observer une classe de Moyenne et Grande Section (MS-GS) à l'école maternelle Alphonse Daudet à Carros qui fonctionnait avec des ateliers autonomes. Lorsque que je suis revenue à l'école, la classe fut totalement réorganisée à la manière de la classe observée. J'ai mis en place de nombreuses étagères, à hauteur d'enfant, afin que les élèves puissent librement prendre et ranger le matériel mis à disposition. J'ai essayé de mettre en place différents espaces : un espace *Graphisme* ou encore un espace *Découverte du monde* dans lesquels un ensemble d'activités est proposé. Dans les différents espaces, ou bien au dessus de chacune des étagères, une affiche est présente. Sur celle-ci est écrit à quoi sert, ou à quoi fait référence, l'activité proposée : « Lire, écrire », « Compter », « Les longueurs, les formes et les suites organisées » « Explorer le monde » (Annexes : Document 1 – p.46). Un ou plusieurs dessins sont présents sur les différentes affiches de façon à faciliter la compréhension. À chaque domaine d'activités est associée une couleur : l'affiche est de couleur et sur chaque activité est collée une gommette de la même couleur de façon à faciliter le repérage de l'élève, le rangement des activités mais aussi la clarté cognitive. En effet, chaque élève sait que lorsqu'il réalise une activité bleue c'est parce qu'il s'exerce à lire ou écrire.

Dans les différents espaces, sont mis en place de nombreux ateliers. La majorité des ateliers se présentent sous la forme de jeux structurés ou libres, dans l'objectif de mettre en avant tous les aspects positifs décrits dans la partie précédente. La classe dans laquelle j'effectue mon stage dispose d'une très grande variété de matériel. Varier les activités d'une période à l'autre a été d'autant plus facile car la classe était équipée pour cela. Ce mode de fonctionnement, avec des ateliers individuels, impose un nombre important de matériels différents. Cependant il est aussi possible de créer son propre matériel, mais cela demande davantage d'investissement de la part de l'enseignant.

Un marquage au sol (Annexes : Document 2 – p.46) permet de symboliser le coin regroupement et des tables ont été retirées, de façon à permettre aux élèves de se déplacer plus facilement dans la classe et d'utiliser le sol comme support pour des jeux de construction ou de cartes.

2.1 Première hypothèse : les élèves choisissent leur activité parmi celles proposées car la liberté de choix permet un plus grand investissement de leur part

2.1.1 Les croix – Période 1

A. Description

Dans la classe observée, l'enseignante proposait aux élèves un ensemble d'ateliers autonomes, évoluant sur l'année. Celle-ci prenait en charge quelques ateliers dirigés, et les élèves qui ressentaient le besoin de les réaliser y participaient progressivement. L'Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM) proposait quelques jeux de société aux élèves. Les élèves en autonomie prenaient individuellement une activité située dans un domaine d'activité puis la réalisait. Une fois l'activité terminée, l'élève demandait à l'ATSEM ou à l'enseignante d'y mettre une croix (liste d'élèves collée sur l'activité, avec possibilité de mettre jusqu'à cinq croix à chacun des élèves) après verbalisation de l'objectif et des critères de réalisation. La croix était mise même si l'activité n'était pas réussie. En effet, seule la participation était notée de façon à savoir où en étaient les élèves.

B. Déroulement

Une fois en classe, différents ateliers autonomes ont été mis en place. Un atelier était soit composé d'une barquette dans laquelle était mis du matériel éducatif, soit uniquement constitué d'une fiche. Sur chacun d'eux, était collée une liste d'élèves sur laquelle il était possible de mettre jusqu'à cinq croix.

Les élèves se déplaçaient dans la classe, prenaient l'atelier de leur choix et le réalisaient. La verbalisation de l'objectif de l'atelier, et des procédures à mettre en place se faisaient de façon individuelle pendant l'accueil ou bien de manière collective pendant un regroupement.

Un document était prévu pour noter la participation des élèves à l'ensemble des ateliers, un autre document avait été mis en place afin de noter lorsque l'atelier était acquis par l'élève, après verbalisation avec l'enseignante. Les photographies étaient prises uniquement lorsque l'objectif était atteint.

C. Analyse

- **Les élèves n'allaient pas jusqu'au bout de l'activité.**

Beaucoup d'élèves prenaient les barquettes, découvraient le matériel, essayaient de réaliser l'activité mais n'allaient pas jusqu'au bout de celle-ci.

Ce comportement peut être causé par la trop grande difficulté de la tâche, une non compréhension de l'atelier à effectuer, un déficit d'attention causé par l'excitation de faire de

nouvelles activités présentes en classe ou bien une motivation trop faible pour cet atelier pour mener la tâche jusqu'à la fin. A ces causes peut s'ajouter le manque d'estime de soi. En effet, certains élèves peuvent avoir peur de se lancer seuls dans une nouvelle activité sans la présence et l'étayage de l'enseignant-e.

Ce comportement est sans conséquence dans un premier temps, mais pour entrer dans une démarche d'apprentissage, l'élève doit réaliser la tâche demandée. Pour ce faire, nous avons : réduit le nombre d'ateliers présents en classe, mis en place un suivi des élèves, instauré des moments durant lesquels les élèves peuvent parler des activités menées, et proposé une tablette aux élèves de façon à prendre en photographie l'atelier réalisé, seulement lorsque l'élève pense avoir réussi à mener la tâche pour favoriser la motivation et le suivi de l'élève par l'enseignant.

- **Les ateliers dirigés étaient difficiles à mener car de nombreux élèves me sollicitaient pour prendre une photographie et mettre une croix.**

Lors de la première période, sur chacune des barquettes, une liste était mise en place avec l'ensemble des élèves. Une fois l'activité réalisée et accompagnée de l'enseignante, l'élève inscrivait une croix à côté de son prénom. Il était possible d'y inscrire plusieurs croix, dans l'objectif de s'entraîner à une même compétence jusqu'à l'automatisation. Lors des ateliers dirigés, toutes les deux à cinq minutes, un élève demandait à ce que j'inscrive une croix. La verbalisation avec l'élève se faisait au moment de l'accueil, par manque de temps. L'investissement dans l'atelier dirigé était donc difficile car les coupures étaient trop fréquentes.

Une réorganisation était nécessaire pour être davantage présente avec les élèves en atelier dirigé. Lors de la seconde période, une tablette sera mise en place de façon à ce que les élèves prennent en photographie leur atelier lorsque celui-ci est terminé.

- **Sur trois semaines, de nombreux élèves avaient réalisé plus de trois fois la même activité, en délaissant les autres.**

Sur chacune des activités, il était possible de remarquer que les élèves refaisaient deux à quatre fois la même activité.

Tout d'abord, les élèves apprennent en se remémorant et en s'exerçant, il paraît donc logique que les élèves refassent au moins deux fois une même activité. Or, il se peut que pour certains il soit difficile de se lancer dans des activités inconnues, par peur de l'échec. Il est aussi possible que des élèves n'en fassent que quelques unes par sécurité car ils se sentent perdus au milieu de ces nombreuses activités.

À la période suivante, le nombre d'ateliers sera réduit, des activités seront imposées de façon à ce que les élèves varient leurs activités, un retour sur les activités sera mené de façon régulière pour que les élèves aient envie de s'essayer à de nouveaux ateliers, par imitation.

- **La classe était toujours rangée, le responsable rangement n'avait pas à ranger seul toute la classe.**

À l'issue des différents moments de classe, celle-ci était convenablement rangée : les ateliers étaient dans les bons espaces.

La mise en place du code couleur, les retours réguliers ayant pour objectif de rappeler le code couleur mis en place et sa signification, les étagères à hauteur d'enfant permettaient certainement ce constat.

Pour le reste de l'année, le code couleur et les étagères seront conservés. De même, les moments de langage sur le respect du matériel et la nécessité du rangement seront conservés.

- **Investissement des élèves : seule une minorité des élèves n'étaient pas en activité pendant les temps de classe.**

Malgré les nombreux déplacements des élèves, ceux-ci étaient toujours en activité : ateliers autonomes, semi-dirigés ou bien dirigés. Les élèves ne semblaient pas s'ennuyer.

Ce constat était certainement permis car les activités autonomes donnaient envie d'être réalisées, les supports étaient attractifs et leur nombre était suffisant. La plupart des ateliers était sous la forme de jeu, les élèves prenaient du plaisir à jouer, travailler.

D. Ouverture

Les élèves prenaient du plaisir à travailler, mais avaient-ils conscience qu'ils travaillaient ? Les moments collectifs ou individuels, permettant de verbaliser ensemble les objectifs atteints et les procédures mises en œuvre, n'étaient pas systématiques. De plus, les élèves ne prenaient uniquement les barquettes qui les attiraient, et s'ils rencontraient une difficulté, beaucoup changeaient d'atelier sans persévérer.

À la fin de la période, les élèves n'avaient peut-être plus conscience qu'ils travaillaient, ne fournissaient pas d'effort supplémentaire pour atteindre les objectifs et le suivi de l'activité des élèves s'essouffait. En effet, le système de croix demandait à l'enseignant-e de consulter chaque jour l'ensemble des ateliers et de reporter sur une fiche la participation des élèves, ce qui en fait un système chronophage.

Avec ma binôme PFSE, présente la moitié de la période, nous souhaitons conserver chez nos élèves le plaisir d'apprendre et que ceux-ci n'aient pas peur de relever de nouveaux défis pour

apprendre davantage. C'est pourquoi un plan de travail a été mis en place en seconde période, de façon à proposer aux élèves de nouveaux défis, tout en commençant à avoir un véritable suivi de l'activité des élèves. Le suivi des élèves paraît essentiel pour remotiver le groupe classe, mais aussi pour rassurer l'enseignant-e qui peut de cette façon avoir un regard global sur l'activité des élèves.

2.1.2 Le plan de travail collectif - Période 2

A. Description

Lors de la seconde période, un plan de travail collectif (Annexes : Document 3 – p.47) a été mis en place. Les élèves avaient quelques ateliers à effectuer dans la semaine. La principale difficulté pour gérer l'autonomie des élèves de maternelle est qu'ils ne savent pas lire. Le plan de travail doit ainsi être « parlant », « évocateur » de sens pour l'élève. Chaque image doit être choisie pour évoquer l'activité aux élèves. Le plan de travail collectif était organisé sur une semaine et présenté en début de semaine.

Dans la classe, les ateliers qui faisaient partis du plan de travail étaient mélangés avec ceux qui n'en faisaient pas partie. Ainsi les élèves avaient le choix, ils pouvaient réaliser des ateliers du plan de travail ou pas. À aucun moment il n'a été mentionné que les élèves avaient l'obligation de terminer le plan de travail. Les activités proposées, dans le plan de travail, pouvaient être des activités déjà effectuées en atelier dirigé.

B. Déroulement

Le plan de travail collectif était affiché au tableau. Le lundi matin, une présentation du plan de travail était effectuée au coin regroupement. Les élèves prenaient connaissance de l'intégralité des activités proposées. L'enseignante proposait à quatre élèves de participer à un atelier dirigé, cinq autres participaient à l'atelier surveillé par l'ATSEM et le reste de la classe était en autonomie. Les élèves en autonomie pouvaient faire des ateliers. Une fois l'atelier terminé, ils avaient la possibilité de le prendre en photographie avec la tablette laissée à libre disposition. Si l'activité était sous la forme d'une fiche, l'élève la déposait dans le casier de l'enseignante. Chaque soir à l'aide des photographies présentes sur la tablette et des fiches, une croix était inscrite sur le plan de travail pour chaque activité réalisée par chacun des enfants. Le lendemain matin, au moment de l'accueil, les enfants ayant rencontré des difficultés dans l'une des activités étaient appelés individuellement pour la refaire à l'aide de l'enseignante. Un rapide retour sur le plan de travail était effectué tous les matins lors du regroupement de début de

journée pour stimuler les élèves. Quelquefois, des élèves venaient expliquer au reste de la classe une activité réussie.

C. Analyse

- **Les bons élèves savaient ce qu'il leur restait à faire et où les ateliers se situaient, alors que d'autres semblaient un peu perdus dans leur progression.**

Les bons élèves savaient ce qu'ils avaient fait, ce qu'il leur restait à faire et étaient généralement les premiers à finir le plan de travail.

Ce constat est certainement permis car les bons élèves ont pour la plupart une bonne mémoire, arrivent à se repérer sur le très grand tableau à double entrée du plan de travail collectif, comprennent le lien entre les images du plan de travail collectif et les ateliers à effectuer, mais aussi parce qu'ils sont, pour la majorité, confiants.

Ce dispositif de plan de travail collectif serait donc favorable aux bons élèves, qui diversifient les ateliers effectués et prennent des risques pour atteindre de nouvelles compétences. Les moins bons élèves restaient toujours sur les mêmes ateliers autonomes sans réelle progression. Il était donc nécessaire de rendre plus visible le plan de travail pour que chacun puisse se l'approprier. De même, il devenait obligatoire d'identifier plus clairement les ateliers du plan de travail pour être plus visible des élèves, et que les élèves ne passent pas à côté.

- **Peu d'autonomie de la majorité des élèves or c'est pourtant l'objectif du plan de travail.**

Après quelques semaines de familiarisation avec l'outil, un tiers des élèves demandait encore à l'ATSEM ou l'enseignante ce qu'il leur restait à faire. L'adulte guidait sans cesse les élèves dans les moments d'autonomie.

Cela est certainement causé par les mêmes raisons décrites ci-dessus : un plan de travail peu visible et des ateliers pas clairement identifiés. À ces raisons, il est possible d'ajouter le surplus de choix. En effet, l'élève pouvait faire un atelier dirigé, semi-dirigé, des ateliers autonomes du plan de travail ou des ateliers autonomes hors plan de travail.

Il était donc important de créer un véritable outil pour l'élève afin que celui-ci s'oriente en autonomie vers de nouveaux apprentissages. De plus il serait intéressant de s'interroger sur la place des ateliers autonomes hors plan de travail.

- **Peu d'élèves finissaient le plan de travail.**

Deux ou trois élèves arrivaient à finir le plan de travail.

S'ils n'arrivaient pas à le finir c'est peut-être parce qu'ils avaient du mal à faire des choix : en particulier entre les ateliers autonomes hors plan de travail et ceux dans le plan de travail. Le plan de travail collectif n'était peut-être pas un bon outil pour s'orienter seul dans les ateliers autonomes. Le manque de mises en commun et de valorisations des élèves qui finissaient leur plan de travail peuvent aussi être des causes à ce constat.

Si beaucoup d'élèves ne finissent pas le plan de travail c'est aussi peut-être parce qu'ils ont besoin de l'enseignant pour être motivés et étayés, ou tout simplement pour avoir une présence affective et être rassurés. Ce fonctionnement avec le plan de travail et les ateliers autonomes propose une grande autonomie de la part des élèves et donc moins de moments élèves-enseignant-e. Bien que les moments entre ces deux derniers soient peu fréquents, ils sont davantage personnels que dans d'autres fonctionnements où le « vous » l'emporte sur le « tu ».

- **Le soir, il était facile de savoir ce que les élèves avaient fait dans la journée.**

À l'aide de la tablette mise en place, les élèves prenaient des photographies des ateliers réalisés. Les fiches étaient déposées dans le casier de l'enseignante lorsqu'ils pensaient avoir terminé. Le soir, il était facile de distinguer les activités réalisées par les élèves. Cependant, aucune trace de l'activité des élèves n'était conservée par l'élève, mis à part quelques photographies qui étaient ensuite placées dans le carnet de suivi des apprentissages et les fiches qui étaient mises dans le classeur de travail.

D. Ouverture

Avec la mise en place de la tablette, les ateliers dirigés n'étaient plus segmentés, ce qui rendait plus facile la gestion des élèves et l'atteinte des objectifs fixés, celle-ci a été conservée pour la troisième période. Tous ces constats m'ont amenée à mettre en place un plan de travail individuel, de façon à créer un outil utile à l'élève pour s'organiser dans son travail en autonomie. Dans la classe, il existe un écart important de niveau. Un plan de travail individuel différencié semblait donc être une nouvelle possibilité. Enfin, une posture d'observation serait à favoriser de façon à permettre davantage d'échanges avec les élèves afin de les motiver, les étayer, les valoriser et les rassurer.

2.1.3 Le plan de travail individuel - Période 3, Semaine 2

A. Description

Le plan de travail individuel (Annexes : Document 4 – p.48) a été donné à chacun des élèves le lundi. Le nombre d'ateliers était plus important que dans le plan de travail collectif, il y avait treize activités. Lors de la mise en place de ce nouveau plan de travail, il a été expliqué aux élèves que chacun était capable de terminer le plan de travail. En effet, chaque plan de travail correspondait au niveau de l'élève. Les ateliers semi-dirigés ont été supprimés de façon à ce que l'ATSEM puisse aider les élèves à s'orienter dans leur plan de travail. Les ateliers dirigés ont été conservés mais leur nombre a été réduit de façon à favoriser une posture d'observation.

B. Déroulement

Le plan de travail était distribué à la fin du moment de regroupement du matin, individuellement. Les élèves étaient appelés par l'ATSEM et l'enseignante pour les féliciter sur le travail effectué et les guider vers de nouveaux apprentissages. Nous disposions toutes les deux d'une fiche récapitulative (Annexes : Document 5 – p.49) sur laquelle était noté l'ensemble des activités réalisées par les élèves.

Malgré la mise en place individuelle du plan de travail, quelques élèves ne savaient pas quoi faire. C'est pourquoi l'ATSEM restait disponible pour eux.

Le soir, les plans de travail étaient déposés sur le bureau de l'enseignante. À partir de la tablette et des fiches rendues, un tampon marquait le travail effectué sur le plan de travail de l'élève mais aussi sur la fiche récapitulative de l'enseignante.

C. Analyse

- **Aucun élève ne s'ennuyait, l'aide demandée était souvent ponctuelle : les élèves avaient des problèmes à leur portée, ils avaient tous la capacité de finir le plan de travail**

Trois plans de travail différents ont été mis en place de façon à ce que chaque élève ait des activités appropriées. Comme dans le système décrit dans la partie 2.1.1 *Les croix*, chaque élève trouve ce dont il a besoin : pour les élèves fragiles, de la numération allant de 1 à 10, pour les élèves plus avancés, de la numération allant de 20 à 30. Pareillement, en phonologie les élèves fragiles travaillent autour des syllabes alors que les élèves plus avancés sont au niveau du phonème ou de la lettre.

Les élèves étaient tous en activité et ne restaient pas bloqués devant une tâche, cependant une aide ponctuelle pouvait être nécessaire. Dans ces conditions, les élèves étaient en réussite et sembleraient même plus investis en classe.

Il est donc impératif de penser le plan de travail en ayant à l'esprit les différents niveaux présents en classe pour que chaque élève puisse être en réussite et en activité en toute autonomie. Cependant, quelques élèves étaient frustrés de ne pas pouvoir réaliser librement des activités de niveaux supérieurs. Ainsi la meilleure forme du plan de travail serait de proposer plus d'activités, ayant toutes des niveaux différents pour répondre au besoin de chacun à l'instant « T ».

- **Gestion du plan de travail difficile, cela nécessitait un temps « trop » important en dehors de la classe**

À la fin de chaque journée, il était nécessaire de remplir la fiche récapitulative de façon à voir ce que les élèves avaient fait pendant la journée. À cela s'ajoutait la validation de chacun des plans de travail. Or, ce temps à valider individuellement les plans de travail n'a pas vraiment servi car les élèves ne regardaient pas cet outil. En effet, en fin de semaine ils se laissaient guider par l'ATSEM.

Ainsi la forme du plan de travail est à revoir : les élèves valideront eux-mêmes leur plan de travail, de façon à ce qu'il devienne un vrai outil de travail et qu'ils sachent eux-mêmes où est-ce qu'ils en sont dans l'avancée de leur travail. La fiche récapitulative sera conservée de façon à savoir où en sont les élèves dans leurs apprentissages.

- **Beaucoup de déplacements dans la classe**

Beaucoup d'élèves se déplacent dans la classe, sans raison précise.

Les élèves peuvent se déplacer pour choisir un atelier, chercher l'enseignante pour validation de la tâche ou encore simplement par plaisir.

Si des élèves se déplacent dans la classe sans raison précise c'est peut-être parce qu'ils n'arrivent pas à se concentrer à cause du mouvement constant d'autres élèves ou bien parce qu'ils n'arrivent pas à rester assis. De plus, dans la classe il y a encore les ateliers autonomes hors plan de travail, certains élèves à quelques moments préfèrent y jouer et changent ainsi d'atelier rapidement sans se soucier de l'objectif de l'atelier. Ces remises en question assez fréquentes, chez l'élève, peuvent ainsi être sources de mouvement et d'agitation dans la classe, ce qui n'est pas propice à la concentration.

Il est donc nécessaire de repenser la durée des ateliers, à une éventuelle progression dans le plan de travail mais aussi à la place des ateliers autonomes hors plan de travail.

D. Ouverture

Lorsque j'ai mis en place le plan de travail individuel, quelques jours après, la conseillère pédagogique, qui me suit depuis le début de l'année, accompagnée d'une enseignante, ayant des élèves de la petite section au CM2, sont venues me rendre visite. Elles ont pu analyser le plan de travail individuel mis en place et me donner quelques conseils.

Elles ont mis en évidence qu'il y avait beaucoup de déplacements dans la classe et que cela pouvait éventuellement être causé par la remise en question quasiment constante des élèves : « *Que dois-je faire maintenant ?* », mais aussi par la rapidité des activités proposées.

De plus, avec ce plan de travail les élèves étaient « étiquetés » et cela favorisait la théorie de l'effet Rosenthal. C'est l'une des raisons pour lesquelles ce plan de travail a rapidement été remplacé par un autre.

La semaine suivante un nouveau plan de travail a été mis en place, prenant en compte les différents conseils et les analyses effectuées sur ma pratique.

2.1.4 Le plan de travail individuel avec progressions - Période 3, Semaine 3

A. Description

Afin d'inscrire les élèves dans une réelle démarche d'apprentissage, réduire les choix à opérer, répondre aux besoins de chacun des élèves, baisser le nombre de déplacements des élèves, permettre aux élèves de s'autoévaluer en étant acteurs de leurs apprentissages et *in fine* favoriser la concentration des élèves et leurs progrès, il a été mis en place un plan de travail individuel avec progressions (Annexes : Document 6 – p.50).

Ce plan de travail propose aux élèves, dans différents domaines d'apprentissage, des « unités d'activités » autour d'un même objectif. Ces activités sont évolutives, la première est plus accessible que la dernière d'une « unité d'activités ».

Avec la mise en place de ce plan de travail, les ateliers autonomes hors plan de travail ont été écartés, afin de permettre à l'élève de s'orienter vers les activités du plan de travail plus facilement. Le nombre d'activités a largement augmenté car il s'agit du principal travail à effectuer dans la semaine, en plus des quelques ateliers dirigés proposés.

Les ateliers proposés dans le plan de travail sont placés sur les étagères de la classe dans le domaine concerné. Sur chacune des étagères est collée l'« unité d'activités » (Annexes : Document 7 – p.56) proposée, de façon à aider l'élève à trouver une activité mais aussi à la ranger.

Les ateliers proposés aux élèves sont ritualisés, moins de cinq activités sont nouvelles et nécessitent de réelles explications. Les explications sont données individuellement puis collectivement lors des moments de regroupement lorsqu'un élève commence cette activité. C'est l'enseignante puis progressivement les élèves qui expliqueront les consignes aux camarades.

B. Déroulement

Le plan de travail est mis en place tous les lundis dès l'entrée en classe des élèves. Ceux-ci peuvent se mettre immédiatement au travail s'ils le souhaitent.

Le lundi, étant seule dans la classe, une posture d'observation est adoptée. Je guide les élèves vers le nouveau plan de travail en leur expliquant individuellement les consignes. J'aide les élèves les plus en difficulté à entrer dans les apprentissages et revoir avec eux des notions non acquises. Cette posture d'observation permet de visualiser le comportement des élèves, et venir en aide dès qu'il est nécessaire d'intervenir.

Les élèves colorient eux-mêmes les activités réalisées (Annexes : Document 8 – p.56) de façon à garder une trace du travail effectué et à prendre conscience du chemin effectué et de celui qui reste à parcourir.

Différents moments de bilan sur les activités sont menés pour faire le point sur l'avancement du plan de travail. Avec la mise en place de ce nouveau plan de travail, c'est avec rigueur que ces retours sont menés.

C. Analyse

- **Tous les élèves sont en activité, le nombre d'activités effectuées dans la semaine est bien plus important par rapport au plan de travail collectif ou individuel.**

Bien que quelques élèves aient encore des difficultés à s'orienter vers de nouvelles activités du plan de travail, le nombre d'activités effectuées par les élèves est au moins égal à cinq sur la semaine, alors qu'avec le plan de travail collectif et individuel sans progression seuls quelques élèves arrivaient à ce résultat.

Ce résultat est certainement possible car les ateliers hors du plan de travail ont été retirés, ce qui permet aux élèves de se focaliser sur leur plan de travail. De plus, les élèves choisissent une

« suite d'activités » puis ils sont alors obligés de réaliser les activités de cette unité. Ainsi les élèves passent plus de temps en activité qu'à réfléchir à leur prochaine activité.

Les élèves s'autoévaluent : ils prennent en photographie leur production et colorient la case correspondante. Être acteur de ses apprentissages ne pourrait que motiver l'élève à fournir davantage d'efforts.

Enfin, depuis la mise en place de ce plan de travail, des retours réguliers sur les activités du plan de travail pour valoriser, expliquer les consignes, redonner le cadre de travail sont mis en place et remotiver l'ensemble de la classe.

- **Les élèves réclament leur plan de travail dès le lundi matin à 8h20, les absents viennent demander automatiquement leur plan de travail, et les élèves ont toujours leur plan de travail proche d'eux.**

Ce constat permet d'affirmer que le plan de travail semble être devenu un véritable outil pour les élèves, il est devenu indispensable en classe. Le plan de travail permet ainsi aux élèves de prendre conscience de l'ensemble du travail à effectuer mais aussi du travail réalisé. Si les élèves sont autant attachés à leur plan de travail c'est certainement aussi car il a une valeur affective.

- **Moins d'agitation dans la classe**

En classe, le nombre de déplacements est moins important. Les moments de calme sont plus fréquents. Cela peut s'expliquer par l'unique présence d'ateliers individuels (exceptés les ateliers dirigés), mais aussi par l'aménagement de la classe qui favorise les élèves à se mettre individuellement dans un coin de la classe ou avec trois autres élèves au maximum, limitant les bavardages. Les activités proposées dans le plan de travail sont légèrement plus longues. Le grand changement repose sur le choix. En effet, les élèves ont un choix à effectuer puis se lancent pour une unité d'activités pouvant durer de quinze à vingt minutes. Ainsi, pendant quinze à vingt minutes, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et ne se « promènent » pas dans la classe à la recherche d'une activité.

La liberté dans le choix des activités est donc à nuancer. Une trop grande liberté peut ainsi perdre de nombreux élèves. Dans ce plan de travail, les élèves n'ont pas à faire à un choix à la fin de chaque activité, ce qui leur permet davantage de se concentrer sur leurs apprentissages. Ainsi, il faudrait laisser libres les élèves dans un cadre délimité et rassurant pour l'enfant. La présence et la disponibilité ponctuelle de l'enseignant-e sont nécessaires pour des raisons pédagogiques et affectives mais aussi pour motiver les élèves.

D. Ouverture

Très peu de points négatifs ressortent de cette dernière expérience. À ce jour, nous avons mis en place cette forme du plan de travail sur huit semaines. Les seuls points négatifs qui ont pu être relevés sont de l'attente au niveau de quelques ateliers et la difficulté à comprendre et trouver les ateliers inscrits sur le plan de travail.

Concernant l'attente au niveau de quelques ateliers, nous proposons maintenant au moins deux ateliers identiques, de façon à ce que les élèves puissent travailler dans les meilleures conditions en suivant la logique des « unités d'activités ».

Concernant la lisibilité du plan de travail, dès la première semaine ma tutrice terrain est venue me rendre visite et m'a donné quelques conseils sur la mise en place de ce plan de travail : mettre en place des flèches pour chaque « unité d'activités » de façon à comprendre dans quel ordre sont les ateliers à effectuer, prendre des photographies de chacun des ateliers. Pour les élèves ayant encore des difficultés à trouver les activités, il peut être intéressant de colorier avec eux les différents symboles des mêmes couleurs associés aux domaines.

Les analyses précédentes et l'accompagnement par ma tutrice terrain m'ont aussi permis de réaliser que les retours sur les activités mises en place sont nécessaires tant pour motiver les élèves qu'à remettre un cadre de travail. Si cette forme de plan de travail fonctionne bien c'est certainement aussi parce que les retours sont construits et réguliers.

Pour conserver l'aspect du jeu comme activité libre, il sera mis en place des jeux individuels ou à plusieurs à des moments précis de la journée. Des panneaux « sens interdit » montreront qu'il est possible ou pas de participer à ces jeux. Ces jeux libres permettront à l'enfant d'agir librement à des moments précis de la journée tout en apprenant : des objectifs bien précis seront établis de façon à ce qu'ils ne soient pas seulement occupationnels.

2.1.5 Apprendre à choisir

Lors de la seconde période, ma tutrice ESPE m'avait alertée sur l'importance du choix. En effet, il y avait de nombreux ateliers autonomes, des ateliers du plan de travail mais aussi un atelier dirigé et un semi-dirigé proposés aux élèves à un même instant « T ». Les étagères étaient complètes. Le regard de ma tutrice mais aussi les analyses effectuées pendant ces quatre dernières périodes le montrent aussi : trop de choix peut nuire aux apprentissages.

Choisir semble très positif pour l'élève, car son implication est nettement plus importante. En effet, lors de la première semaine en classe en binôme, nous avons proposé aux élèves des

ateliers à des tables et ceux-ci devaient les réaliser. Nous avons pu observer que les bons élèves étaient très impliqués et que les autres ne se sentaient pas réellement concernés par l'activité en question.

Le choix permettrait à la fois de motiver l'élève en lui donnant l'illusion qu'il peut faire ce qu'il souhaite, mais aussi de l'éduquer à l'autonomie tout en s'exerçant à de nouveaux apprentissages. Bien que le choix soit vecteur de motivation, celui-ci doit être guidé et pas présent à longueur de journée dans nos classes pour ne pas nuire aux apprentissages. En classe, la mise en place d'un plan de travail avec progressions et d'un atelier dirigé suffisent à l'élève pour satisfaire ses besoins sans le perdre dans un choix trop large.

De ces analyses ressort aussi l'importance des retours sur la production des élèves aussi bien pour mettre en mots des apprentissages, pour valoriser, mais aussi pour redonner un cadre de travail.

2.2 Seconde hypothèse : un retour sur la production des élèves en autonomie est nécessaire à la mise en place d'une démarche d'apprentissage

2.2.1 Les retours quotidiens sur les ateliers et l'avancement du plan de travail

A. Description

Ces retours sont, dans un premier temps, nécessaires pour faire part aux élèves de notre contentement ou mécontentement sur le travail et le comportement de la classe. Dans un second temps, ils permettent d'expliquer de nouveau des consignes mal comprises, d'explicitier l'enjeu de certains ateliers, ou encore de rebrasser le vocabulaire véhiculé par certaines activités. Ces retours sont aussi essentiels pour remotiver les élèves en leur expliquant ce qu'ils seront capables de faire après avoir réalisé le plan de travail.

Enfin, ce temps de regroupement permet à quelques élèves de présenter au reste de la classe les activités réalisées et celles qui leur restent à faire, expliquer une consigne, ou encore exprimer un sentiment, une impression en lien avec le plan de travail ou l'organisation de la classe. Ces bilans permettent aux élèves de mettre en mots des difficultés ou encore des facilités vécues.

Ces moments de langage sont nécessaires au bon fonctionnement de la classe, à la prise de conscience que le plan de travail est un véritable outil retraçant le chemin parcouru. C'est un moment pendant lequel la parole de chacun se libère laissant des structures langagières prendre place dans un contexte authentique.

B. Déroulement

Ce regroupement collectif se déroule en deux étapes. La première étape est un retour sur le moment de classe. Elle permet de mettre en avant les points positifs, les points négatifs et de rappeler des consignes ou des règles de vie. La seconde étape consiste à laisser quelques élèves présenter leur plan de travail, quelques activités réalisées, puis d'expliquer à la classe les activités dans lesquels ils souhaitent s'engager prochainement.

Ces retours quotidiens sur les activités réalisées sont décrits avec précision dans la fiche de préparation *Retour quotidien sur les ateliers et sur l'avancement du plan de travail* (Annexes : Document 9 – p.57).

C. Analyse

- **Plan de travail collectif – Période 2 - Les ateliers autonomes hors plan de travail : les élèves ne s'appliquaient plus, faisaient de moins en moins ces ateliers, ne diversifiaient plus leurs pratiques.**

Lors de la première période, l'ensemble des ateliers proposés sur les étagères étaient manipulés par les élèves. Ceux-ci étaient motivés, on pouvait le remarquer avec le nombre de croix inscrites sur les divers ateliers. En revanche, pendant la seconde période le nombre de croix par atelier a totalement chuté. Les élèves variaient de moins en moins les ateliers, restaient sur un même support. L'euphorie de la nouveauté semblait être passée.

Pendant la première période, bien que rares, quelques retours sur les ateliers autonomes ont été mis en place, pour montrer aux élèves que j'étais attentive à leur participation aux divers ateliers en citant et félicitant les élèves ayant effectué un atelier, en montrant la production d'élèves à partir de photographies, mais aussi en donnant la parole à quelques élèves pour qu'ils puissent parler de leur travail.

Cependant avec la mise en place du plan de travail collectif, les retours, encore trop rares, avaient uniquement pour sujet les activités du plan de travail. Les bilans sur les ateliers autonomes hors plan de travail n'existaient plus. De plus, les élèves n'avaient plus à solliciter l'enseignante pour garder trace de l'activité, la tablette étant disponible. Aucun retour, aucune verbalisation n'avait lieu.

Ainsi, les retours individuels ou collectifs sur les pratiques des élèves sembleraient favorables, voire nécessaires, aux apprentissages car ils permettent de remotiver les élèves et de les accompagner dans leurs apprentissages.

- **Période 4 – Plan de travail individuel progressif - Beaucoup d'élèves sont volontaires pour parler de leur plan de travail, mais aussi pour féliciter « *On peut l'applaudir ?* »**

Pendant la quatrième période, c'est avec sérieux que les retours sur les différents ateliers ont été mis en place. Un rituel de quinze à vingt minutes est maintenant consacré pour faire un bilan sur les ateliers. Après s'être regroupés, il y a toujours plusieurs élèves qui se proposent pour venir présenter leur plan de travail. Les élèves expliquent à leurs camarades ce qu'ils ont réussi à faire, les difficultés, les facilités, et enfin les activités à venir. Quelquefois les élèves expliquent une consigne à l'ensemble des camarades.

Si plusieurs élèves sont volontaires pour présenter leur plan de travail c'est certainement parce qu'il s'agit d'un des rares moments où l'on peut ensemble discuter de leur travail, car le reste du temps les élèves travaillent individuellement. En effet, ce n'est qu'après la journée d'école que l'enseignant prend connaissance du travail effectué avec les fiches et les photographies sur la tablette. Ce temps est donc nécessaire pour pouvoir faire le point, verbaliser les objectifs, les procédures mises en place ou encore le vocabulaire. Il est important de souligner que pendant la journée de classe, quelques moments sont réservés, notamment en début de journée, pour permettre d'aller voir individuellement des élèves et revenir sur les actions réalisées.

Il est intéressant de s'apercevoir que les élèves sont volontaires pour applaudir un camarade ou encore pour qu'on les applaudisse. La valorisation des élèves semble donc être importante, comme un besoin de reconnaissance. Il s'agit aussi d'un des temps collectifs le plus facile à gérer. En effet, les élèves arrivent à endosser davantage la posture de locuteur et d'interlocuteur en acceptant les tours de parole.

Ces retours collectifs sur le travail des élèves sont à conserver, ils permettent de satisfaire le besoin de reconnaissance des élèves et permettent d'éclaircir les objectifs visés et les procédures mises en place.

D. Ouverture

Ces moments de langage peuvent aussi concerner des aspects plus pratiques de la vie de classe. Un élève a par exemple eu l'envie de partager un sentiment d'injustice. En effet, il a expliqué à l'ensemble de la classe qu'il n'était pas content car c'était toujours lui qui rangeait les tapis. Suite à son intervention je lui ai alors proposé de montrer à ses camarades comment plier un tapis, de façon à ce que ceux-ci puissent eux aussi le ranger. Quelques jours après, nous avons

fait le point. L'élève en question était satisfait car ses camarades rangeaient bien les tapis. D'autres enfants levaient la main pour montrer à leur tour comment bien ranger un tapis.

Enfin, les retours sur le plan de travail peuvent donner lieu à des traces, lorsque le travail d'un élève est particulièrement bien réussi. Après verbalisation des procédures mises en place, la production est imprimée et accrochée dans l'espace concerné de façon à servir de modèle (Annexes : Document 10 – p.58). Suite à cette pratique, de nombreux élèves ont proposé leur production comme modèle après s'être bien appliqué.

Il serait intéressant de filmer les élèves en situation d'apprentissage, avec leur accord, puis de projeter la vidéo lors d'un moment collectif. Dans un premier temps, ce moment permettrait à l'élève et à ses camarades d'observer les procédures mises en place. L'élève concerné pourrait commenter la vidéo en justifiant ces actions. L'enseignant-e pourrait, dans un second temps, demander à l'ensemble des élèves s'il existe d'autres façons de procéder. Dans un troisième temps, l'élève et ses camarades pourraient retenir les procédures à éviter ou à mettre en place.

2.2.2 Les retours de début, de milieu et de fin de semaine

A. Description

Lors d'un bilan de fin de journée consacré aux émotions un élève a pris la parole pour dire : « Je ne suis pas content car le nouveau plan de travail est trop difficile, il y a trop d'activités ! Je n'arriverai jamais à le terminer. ». Pendant toute la semaine, cet élève était fier de venir montrer au reste de la classe les activités réalisées et celles qu'il lui restait à faire. À la fin de la semaine, une question a été posée à cet élève « Ce plan de travail était-il trop difficile ? », puis il répondit fièrement « Non, c'était trop simple ! Il ne me manque plus qu'une suite d'activités ! » avec un grand sourire.

Concernant cet exemple et l'ensemble des retours de fin de semaine concernant le plan de travail, il est intéressant de se rendre compte que quelques élèves se « surprennent » eux-mêmes. En effet, certains sont surpris d'avoir fini leur plan de travail pour la première fois alors que d'autres sont étonnés d'avoir fait peu d'activités. Collectivement, nous essayons alors de trouver les causes, les astuces pour éviter les erreurs ou reproduire les succès.

Il peut être envisageable pour la dernière période de mettre en place trois moments de langage, individuels : un en début de semaine, un en milieu de semaine et un en fin de semaine.

B. Déroulement

La première séance, entre l'élève et l'enseignant, en début de semaine, permettrait de fixer les objectifs à atteindre. La seconde séance servirait à faire le point et à motiver l'élève dans l'avancée de son plan de travail. Enfin, la troisième séance aurait pour objectif de constater l'écart entre l'objectif initial et le travail réellement réalisé. S'il y a un écart, l'élève pourrait à l'aide de l'enseignant-e et du reste de la classe (s'il le souhaite) trouver les raisons de cet écart. Ces retours sur le plan de travail sont décrits avec précision dans la fiche de préparation *Objectifs plan de travail* (Annexes : Document 11 – p.59).

C. Ouverture

Bien que ces retours décrits dans la fiche de préparation *Objectifs plan de travail* n'aient encore jamais été mis en place, ceux-ci ne peuvent être que positifs. Ils pourraient permettre aux élèves de se motiver mais aussi de redonner confiance aux élèves les plus faibles afin de leur montrer qu'ils arrivent à atteindre des objectifs fixés.

3 Comparaison des résultats théoriques aux résultats empiriques

Dans la première partie de ce mémoire, je me suis rendue compte qu'il était important de proposer aux élèves des jeux, car ceux-ci sont intéressants tant d'un point de vue pédagogique que psychologique, même si ce n'est pas la volonté première de ceux-ci d'après la définition proposée par R. Callois.

En effet, les jeux libres permettent aux enfants de favoriser leur épanouissement et la construction de leur identité. Les jeux structurés permettent aux élèves d'effectuer une tâche en dédramatisant le statut de l'erreur, en atteignant un état de concentration maximal appelé le « flow » et en manipulant, tout en ayant conscience des compétences à mobiliser pour progresser.

Le jeu semblait donc intéressant à mettre en place pour éduquer et instruire les enfants dans un climat de bienveillance. En classe, le jeu a été étudié dans un contexte où les élèves étaient en autonomie.

3.1 Première hypothèse : les élèves choisissent leur activité parmi celles proposées car la liberté de choix permet un plus grand investissement de leur part

« *Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* ». (Aristote). Les neuroscientifiques rejoignent la pensée d'Aristote : un organisme passif n'apprend pas. Or, je pensais que le choix était indispensable à l'élève pour devenir réellement acteur de ses apprentissages, permettant un plus grand investissement de leur part.

C'est pourquoi j'ai essayé de mettre en place différents fonctionnements : des activités autonomes libres où la participation était notée par une croix, un plan de travail collectif dans l'objectif de proposer à l'élève des activités ciblées pour qu'il se risque à de nouvelles compétences, un plan de travail individuel différencié et enfin un plan de travail individuel proposant différentes progressions pour un objectif donné.

Alors que les observations faites rejoignent l'invariant de C. Freinet : « *Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.* » (Freinet C. , 1964), les nombreux constats et analyses m'ont permis de me rendre compte que la liberté dans le choix des activités est à nuancer.

Ainsi, l'hypothèse « les élèves choisissent leur activité parmi celles proposées car la liberté de choix permet un plus grand investissement de leur part » est ainsi partiellement validée. En effet, pendant les trois premières périodes, le choix a pu « noyer » quelques élèves car il était trop grand : les élèves avaient le choix entre de nombreux ateliers autonomes, un atelier dirigé et un atelier semi-dirigé. De plus aucun outil n'était réellement utilisable pour s'orienter seul vers de nouveaux apprentissages. Il est aussi important de souligner que la liberté dans le choix d'une activité engendre une plus grande autonomie et donc une présence moins importante de l'enseignant-e. Or, certains élèves se retrouvent en difficulté si l'enseignant-e n'est pas à leurs côtés pour les aider à choisir, les aider à réaliser une activité ou seulement pour des raisons affectives.

Laisser le choix aux élèves est donc très intéressant car il permet d'éduquer les élèves à l'autonomie et leur permet d'apprendre à leur rythme en favorisant leur concentration car plus investis. Cependant, il est important de conserver un cadre délimité et rassurant pour l'enfant. En effet, la présence et la disponibilité de l'enseignant-e sont nécessaires pour des raisons pédagogiques et affectives mais aussi pour motiver les élèves. Le choix doit être rapide à faire et clair pour l'enfant afin de ne pas nuire à ses apprentissages. Le plan de travail avec progressions semble être un bon outil pour des élèves de Grande Section pour apprendre en jouant, en autonomie.

Bien que satisfaisant sur de nombreux points, le plan de travail actuel n'intègre pas de réelles démarches d'apprentissage composées des phases de jeux libres et des phases de jeux structurés, comme je l'envisageais en début d'année. En effet, dans le plan de travail actuel, individuel avec progressions, chaque « unité d'activités » propose une progression mais celle-ci n'inclut pas de jeux libres. Il est cependant quelques fois possible de remarquer que les enfants, libres de manipuler le matériel de la classe à n'importe quel moment, jouent avec sans porter d'importance à l'objectif et aux compétences à mobiliser. Or, ces moments ne sont pas inscrits sur le plan de travail, bien qu'ils soient essentiels sur le plan éducatif comme le montre les résultats de la partie théorique.

Ainsi, le jeu libre au fur et à mesure de l'année a été mis de côté. Si les jeux libres se sont fait de plus en plus rares, c'est aussi parce qu'ils ne font pas assez « école » « sérieux » et « travail ». En effet, bien que convaincue de tous les aspects éducatifs de ceux-ci et sachant que des

compétences seront nécessairement travaillées, il est difficile pour un enseignant de laisser ses élèves agir en ayant uniquement des objectifs dits « éducatifs ».

Ainsi, il serait intéressant de mettre en place, à la prochaine période, pour chaque unité d'activités, une phase de « jeu libre ». Le jeu libre serait alors inscrit dans un contexte défini et rassurant pour l'enseignant et pour l'élève. Les jeux de construction s'y prêtent bien. Il serait possible, dans un premier temps, de proposer aux élèves de manipuler le matériel librement. Dans un second temps ils devraient réaliser une construction donnée. Puis dans un troisième temps, ils passeraient de la manipulation à la représentation en dessinant sur une feuille leur réalisation. Par ailleurs, il serait envisageable de mettre en place des créneaux horaires pendant lesquels des jeux libres seraient « ouverts » aux élèves.

3.2 Seconde hypothèse : un retour sur la production des élèves en autonomie est nécessaire à la mise en place d'une démarche d'apprentissage

Comme expliqué dans la partie théorique, pour bénéficier des intérêts pédagogiques des jeux structurés/éducatifs, sans leurrer les élèves et tomber dans le jeu-travail, il est nécessaire de rendre explicites les enjeux masqués par l'habillage ludique des situations.

A-M. Gioux préconise, des moments de langage sur les activités réalisées ou à réaliser. En effet, elle explique qu'il est nécessaire d'explicitier les enjeux, les objectifs pour que l'enfant ne soit pas dupé mais aussi pour que celui-ci entre dans une situation d'apprentissage et y mobilise sa concentration et sa mémoire. Or il faut « *savoir éveiller, dans l'âme de l'enfant, l'homme qui y est assoupi* » (Montessori, 1958) en lui précisant que l'on joue pour apprendre et que la concentration et la mémoire sont indispensables. Par ailleurs, S. Dehaene explique qu'il y a apprentissage si et seulement si un retour a lieu, il s'agit du troisième pilier de l'apprentissage.

Les moments de langage autour des apprentissages se sont fait rares pendant les trois premières périodes. Dès la quatrième période, c'est avec rigueur qu'ils ont été mis en place. Suite à ces moments de langage, de valorisation et d'explicitation, les élèves sont plus motivés, investis et rassurés en classe. Ces moments de langage peuvent avoir lieu collectivement ou individuellement.

L'hypothèse selon laquelle « un retour sur la production des élèves en autonomie est nécessaire à la mise en place d'une démarche d'apprentissage » est validée. En effet, il a été remarquable

de voir le changement de comportement entre les périodes où les retours se faisaient rares et la période où les retours étaient plus réguliers.

Si l'on souhaite mettre en place un climat de bienveillance dans une classe, le dialogue est nécessaire. Le dialogue doit être positif, mais il peut contenir quelques points négatifs, si ceux-ci sont constructifs. Pour mener à bien ces moments de retour, M. Brigaudiot propose la formule VIP : « V pour Valider : " XXX a fait quelque chose. Faisons-en un événement. I pour Interpréter : " il a essayé de faire comme il m'a vu faire ". P pour Poser un écart : " ça ressemble, mais... il va falloir réduire l'écart" » (Brigaudiot).

Ces moments de dialogue, individuels ou collectifs, permettent de rassurer l'élève car l'enseignant montre qu'il accorde de l'importance à son activité, ce qui favorise aussi la motivation de l'élève. Les échanges collectifs permettent à chacun de s'exprimer, de faire part de ses progrès et de ses actions, mais aussi de s'inscrire dans un groupe. Sur le plan pédagogique, ces moments collectifs permettent de mettre en mots des apprentissages : objectifs, vocabulaires, procédures, difficultés. Outre l'intérêt pédagogique de ces moments, ils permettent aux élèves de travailler aussi bien le langage en production qu'en réception, lorsqu'il s'agit de retour collectif.

Conclusion

Pour conclure, le jeu est un bon moyen d'instruire et d'éduquer les élèves de maternelle, lors des temps en autonomie. Bien que difficile à assumer, le jeu libre aurait sa place dans nos classes pour permettre aux élèves de s'épanouir, tout en se construisant.

Le jeu libre doit être dénué de tout objectif, autre qu'éducatif, afin de ne pas faire de lui une « ruse pédagogique » et de tromper l'enfant. Cependant, même si aucun objectif n'est visé, l'enfant apprendra de nombreuses choses : le langage sera principalement travaillé dans les jeux d'imitation, en jouant au marché les élèves utiliseront des notions de numération, et le repérage dans l'espace sera indispensable pour tous les jeux de construction. Le jeu dit structuré ou éducatif, permet davantage à l'enfant de s'investir dans l'activité. En effet, le jeu structuré peut permettre à l'élève de se concentrer plus facilement, de dédramatiser le statut de l'erreur ou encore de manipuler. En classe, ces jeux doivent être inscrits dans un cadre précis et clair pour les enfants et l'enseignant-e, laissant aux élèves une liberté « limitée » pour les rassurer et les aider à effectuer des choix, mais aussi en rappelant aux élèves qu'ils sont à l'école pour apprendre de nouvelles choses.

Il serait donc préférable d'inscrire les jeux libres et structurés dans une démarche d'apprentissage, visant un objectif commun, pour permettre à l'enfant, lors des jeux libres, de laisser son imaginaire s'exprimer, et s'épanouir tout en étant conscient qu'il est en classe et qu'il s'inscrit dans une démarche d'apprentissage. De plus, des retours réguliers sur l'activité des élèves sont nécessaires pour rassurer et favoriser la motivation des élèves, les valoriser et rendre explicites les apprentissages. Le plan de travail avec progressions, décrit précédemment, semble être un bon outil pour permettre à l'élève d'apprendre en jouant en autonomie. Il est important de rappeler que tous les constats, analyses, et solutions concernent une classe précise et que chaque classe reste unique.

Avec la mise en place du plan de travail, les moments d'échange ou encore les moments de travail, ont permis de développer un véritable esprit d'équipe. Il serait intéressant d'approfondir la question de l'entraide, de la coopération en classe, notamment pour favoriser un climat de bienveillance.

Références

• Ouvrages

- Bailly R. (2001, novembre 3) Le jeu dans l'oeuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, n°15, pp. 41-45.
- Brougère G. (2005) *Jouer/Apprendre*. Economica - Anthropos.
- Bruner J. (1983) *Le développement de l'enfant - Savoir faire savoir dire*.
- Caillois R. (1968) *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Chateau J. (1967) *L'enfant et le jeu*. Paris: Editions du Scarabée.
- De Graeve S. (1996) *Apprendre par les jeux*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Freinet C. (1960) *L'éducation du travail*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Freinet C. (1964) *Bibliothèque de l'Ecole Moderne - Les invariants pédagogiques, Code pratique d'Ecole moderne par C.Freinet* (Vol. n°25). Cannes: Edition de l'école moderne française.
- Gioux A.-M. (2009) *L'école maternelle, une école différente?* Paris: Hachette Éducation.
- Huizinga J. (1988) *Homo ludens*. Paris: Gallimard.
- Kergomard P. (2009) *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Fabert.
- Maslow A. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, pp. 370-396.
- Montessori M. (1958) *Pédagogie Scientifique, La découverte de l'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Rolland M.-C. (1994). *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle*. Paris: Broché.
- Winnicott D. W. (1971) *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

• Articles

- Apprendre dans la jubilation. (2017, Avril) *Le nouvel éducateur*.
- Brougère G. (2010) Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, n°160, pp. 46-53.
- OCDE/CERI. (2007) *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage* .
- Prendre soin : Santé & Bien-être en éducation. (2017). *Université*.

- **Sites**

Brigaudiot M. (s.d.). *Interview : Mireille Brigaudiot. - Faire entrer les enfants dans l'écrit à la maternelle : comment ne pas se tromper d'objectif ?* Consulté le 5 Mai 2018, sur Café pédagogique :

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/pages/2003/43_interviewmireillebrigaudiotfaireentrerlesenfantsdansl8217ecritalamaternellecommentnepassetromperd8217objectif.aspx

Dehaene S. (2012). *Les grands principes de l'apprentissage*. Consulté le 2 Novembre 2017, sur Collège de France : https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4296315902912348282_Dehaene_GrandsPrincipesDeLApprentissage_CollegeDeFrance2012.pdf

Vauthier E. (s.d.). *Un mode d'apprentissage efficace*. Consulté le 2 Mai 2017, sur Cahiers pédagogiques: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>

Document 1 : Étagères, ateliers autonomes








Document 2 : La classe, le coin regroupement modélisé par des lignes blanches



Document 3 : Plan de travail collectif











Plan de travail – Semaine du 5 février 2018

	<p>Domaine 1 Retranscrire un mot/une phrase à l'aide de lettres mobiles</p> 	<p>Domaine 1 Ecouter attentivement une histoire sans illustrations</p> 	<p>Domaine 1-5 Jouer sur un ordinateur – Faire la correspondance des écritures cursive/script</p> 	<p>Domaine 4-5 Travailler le geste graphique</p> 	<p>Domaine 5 Utiliser le ciseau</p> 
Camille					
Adam					
Lucas					
Leito					
Matilde					
Léanne					
Léa					
Maëra					
Mathieu					
Chloé					
Jimmy					
Matt					
Kassim					
...					



Document 4 : Plan de travail individuel

Prénom :

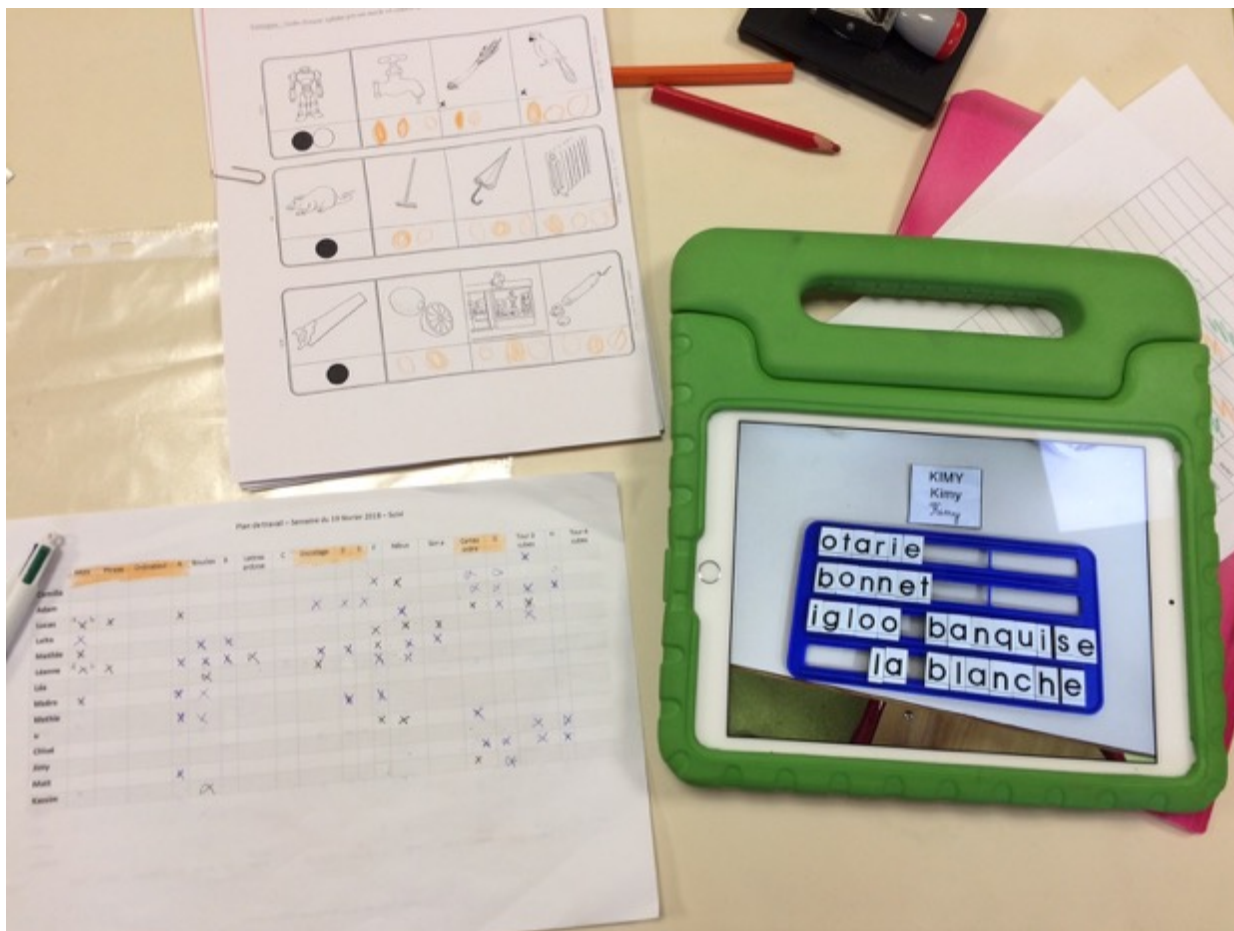
Plan de travail – Semaine du 12 février 2018

<p>Domaine 1 Transcrire les différents mots écrits en capitales d'imprimerie en script.</p>  <ul style="list-style-type: none"> - MORSE - FLOCON - BOTTES 	<p>Domaine 5 Modeler les cheveux de ce personnage en faisant des boucles en pâte à modeler.</p> 	<p>Domaine 5 Découper les différentes formes et les coller sur une feuille.</p> 					
<p>Domaine 1 Syllabe où es-tu ? Décomposer un mot en syllabes et localiser une syllabe donnée.</p> 	<p>Domaine 1 Remettre les mots de la phrase dans l'ordre.</p> <table border="1" data-bbox="657 801 1070 837"> <tr> <td>mon</td> <td>carnet</td> <td>du</td> <td>pôle</td> <td>nord</td> </tr> </table>	mon	carnet	du	pôle	nord	<p>Domaine 1 Réaliser des boucles dans le sable.</p> 
mon	carnet	du	pôle	nord			
<p>Domaine 3 Peindre les deux pages de couverture de « Mon carnet du pôle Nord »</p> 	<p>Domaine 3 Réaliser des boucles de cheveux sur ta photographie.</p> 	<p>Domaine 4 Reproduire un assemblage de formes simples en posant les pièces sur le modèle.</p> 					
<p>Domaine 4 Dénombrer une collection donnée et écrire le nombre correspondant. Boîte à compter ROUGE</p> <p>Il y a perles.</p>	<p>Domaine 5 Remettre dans le bon ordre les différentes étapes du développement de l'escargot</p> 	<p>Domaine 1-5 Jouer à l'ordinateur – Vers l'écriture : retrouver la bonne lettre en script.</p> 					

Domaine 1
Atelier de phonologie, le son [l] : distinguer les mots contenant le son [l] d'un ensemble.

	
---	---

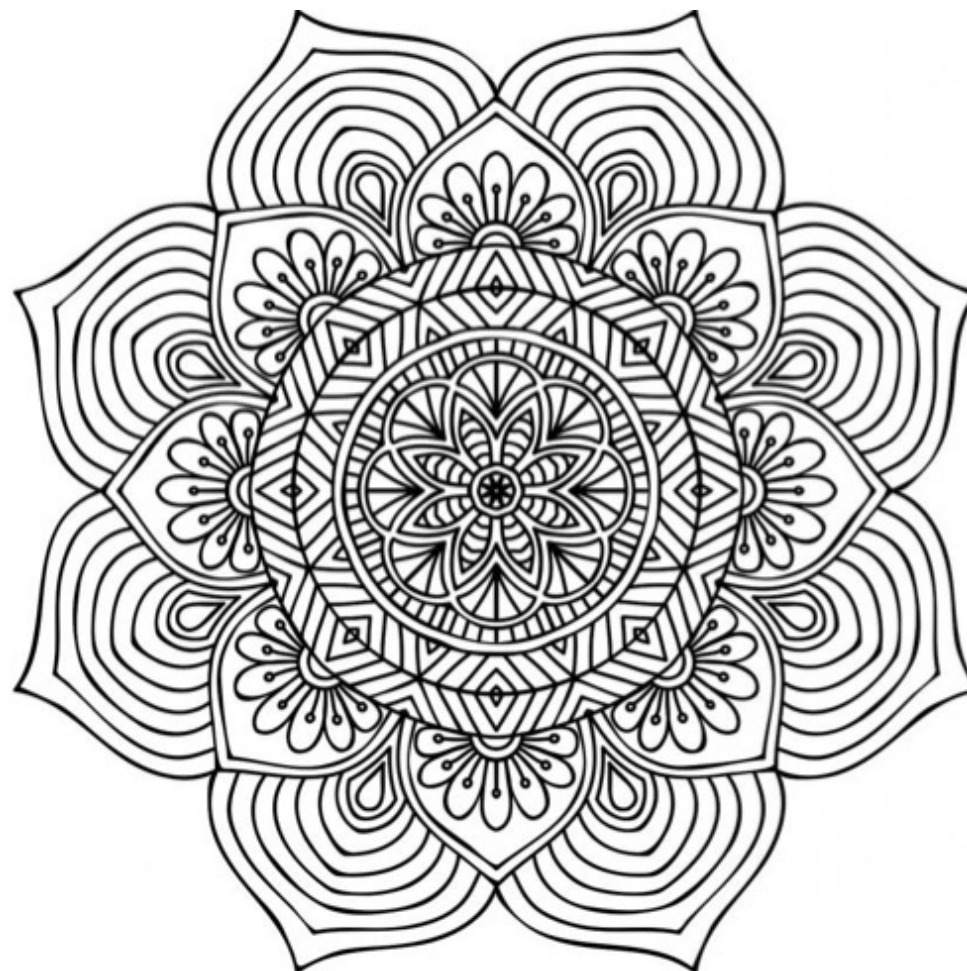
Document 5 : Fiche récapitulative enseignant



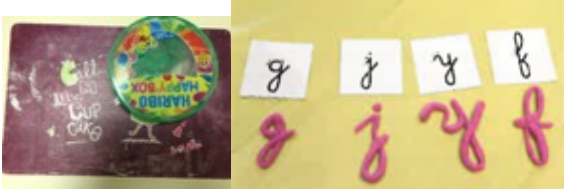
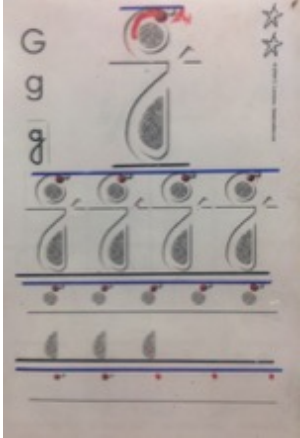


Document 6 : Plan de travail individuel avec progressions

Prénom :

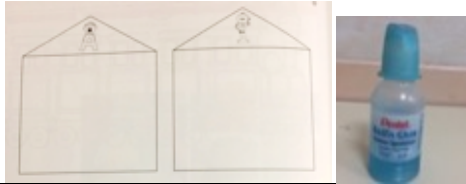

Plan de travail – Semaine du 16 avril 2018









<p>1. Réaliser les lettres avec de la pâte à modeler</p>  <p><i>g j y f</i></p>	<p>2. S'entraîner à écrire les lettres en écriture cursive</p> 	<p>3. Réaliser les lettres dans le sable</p>  <p><i>g j y f</i></p>
<p><i>g j y f</i></p> <p>□ □ □ □</p>	<p><i>g j y f</i></p> <p>□ □ □ □</p>	<p><i>g j y f</i></p> <p>□ □ □ □</p>
		



<p>1. Trier les mots-images : j'entends le son i, je n'entends pas le son i</p> <p>i i</p>	<p>2. Trier les mots-images : j'entends le son o, je n'entends pas le son o</p> <p>o o</p>	<p>3. Fiche : Coller les mots-images dans la bonne maison</p> 
<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> </div>
		

<p>1. Encoder des mots avec les lettres mobiles</p>  <p>P - I - T - A - S</p>	<p>2. Fiche : Encoder des mots à l'écrit</p>  <p>V - A - B - L - A - O</p>	<p>3. Fiche : Ecrire des mots</p> 
<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px;"></div> </div>
		



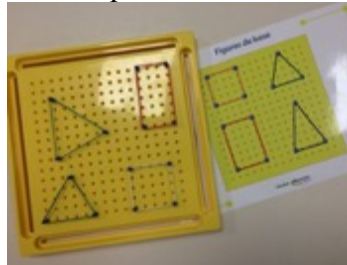
CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSEE



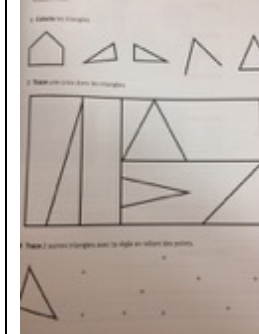
1. Trier les formes géométriques



2. Réaliser les figures géométriques à l'aide d'élastiques



3. Fiche : Les triangles



1.  PUZZLE 1

2.  PUZZLE 2

3.  PUZZLE 3





CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSEE



1. Dénombrer et reconnaître l'écriture chiffrée des nombres jusqu'à 12



2. Fiche : Colorier le nombre de graines de haricots demandées

13	○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○
15	○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○
17	○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○
19	○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

3. La boîte à compter

Il y a perles.



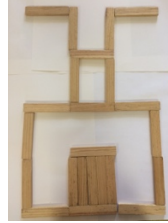
EXPLORER LE MONDE



1. Réaliser la construction 2D



2. Réaliser la construction 2D



3. Réaliser la construction 3D



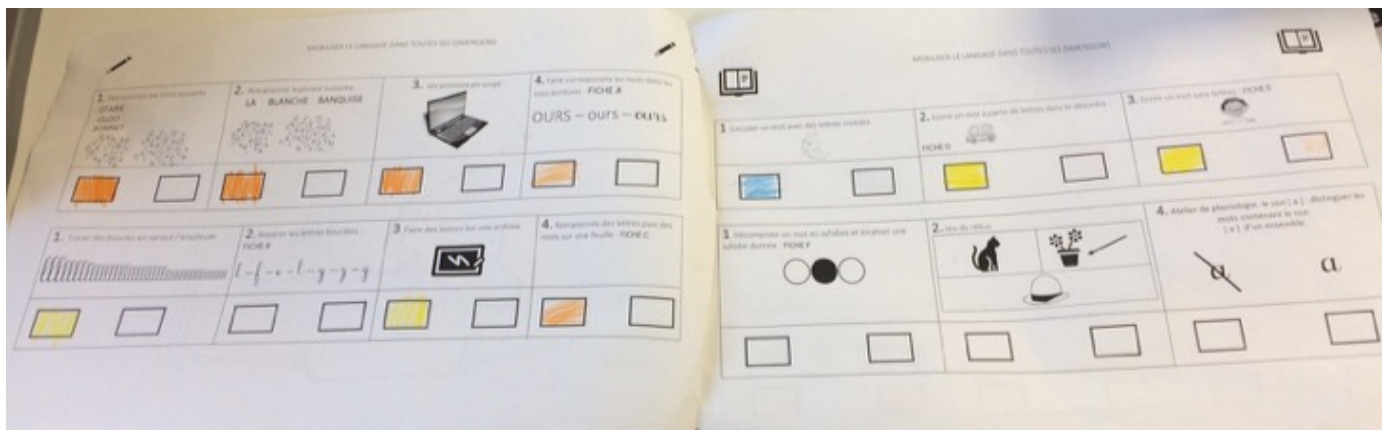
Développer sa créativité



Document 7 : Étagères, ateliers autonomes, « unité d'activités »



Document 8 : Plan de travail individuel avec progressions d'un élève



Document 9 : Fiche de préparation - Retour quotidien sur les ateliers et l'avancement du plan de travail

Domaines d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Titre de la séance : Retour quotidien sur les ateliers et l'avancement du plan de travail	
Type de séance : ○ Découverte ○ Construction ○ Réinvestissement ● Remédiation		Durée : 20 minutes	
Objectifs : - Faire part aux élèves de notre contentement et/ou mécontentement sur le travail et le comportement de la classe ; - Expliquer de nouveau des consignes mal comprises, d'expliciter l'enjeu de certains ateliers, ou encore de rebrasser le vocabulaire ;		- Permettre aux élèves de présenter les activités réalisées et celles qui lui restent à faire, expliquer une consigne, ou encore exprimer un sentiment, une impression en lien avec le plan de travail ou l'organisation de la classe ; - Remotiver les élèves	
Connaissances et compétences : - Endosser des postures de locuteur/interlocuteur : accepter les tours de parole, attendre pour prendre la parole ; écouter ses pairs ; - Coopérer en complétant, en ajoutant des éléments, en s'opposant aux propos de ses pairs ; - Prévoir une succession d'actions, d'activités ;		- Expliquer comment réaliser quelque chose après l'avoir effectué en s'appuyant sur des traces de l'activité - Interpréter une réussite/ un échec en expliquant les causes ou en expliquant les conséquences d'une activité, de l'utilisation d'un outil ; - Relater une succession d'actions pour décrire un parcours, une procédure, une technique...	
Attendus de fin de cycle : - Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre ;		- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ; - S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis.	
Déroulement	Tâche du maître - Consignes	Tâche de l'élève	Matériel - Support
Mise en commun points positifs	1. Dire les points positifs du moment de classe. 2. « Un élève souhaite faire part de quelque chose de positif ? Qu'est-ce qui a été bien pendant ce temps de classe ? »	1. Ecouter attentivement. Compléter le propos de l'enseignant-e, si nécessaire, en levant la main. 2. Faire part de ses impressions, sentiments du moment de classe.	
Consignes	Expliquer les consignes de 2 à 3 ateliers maximum	Ecouter attentivement	- Matériel ou fiche
Mise en commun points négatifs	1. Dire les points négatifs du moment de classe. 2. « Un élève souhaite faire part de quelque chose de négatif ? Qu'est-ce qui a été bien pendant ce temps de classe ? »	1. Ecouter attentivement. Compléter le propos de l'enseignant, si nécessaire, en levant la main. 2. Faire part de ses impressions, sentiments du moment de classe	
Lancer le retour sur le plan de travail	« Qui veut venir nous parler de son plan de travail ? »	Lever la main, en silence, si l'on souhaite venir présenter son plan de travail à la classe.	
Présenter des activités réalisées	1. « Qu'as-tu fait ? » 2. Ecouter l'élève, compléter et/ou ajuster son propos si nécessaire. Valoriser l'élève.	Présenter à la classe les activités réalisées, à l'aide du plan de travail.	- Plan de travail de l'élève
Expliquer une activité	1. « Veux-tu nous expliquer une activité que tu as faite ? » 2. Ecouter l'élève, compléter et/ou ajuster son propos si nécessaire. 3. Montrer la production de l'élève sur la tablette ou la fiche de l'élève 3. Où est située cette activité ? Comment le sais-tu ?	2. Expliquer une activité réalisée à l'aide du matériel : les consignes, l'objectif à atteindre. 3. A l'aide du plan de travail, expliquer où se situe l'activité.	- Tablette - Fiches des élèves - Plan de travail de l'élève
Faire part de ses difficultés	1. « Est-ce que tu as trouvé quelque chose de difficile ? » 2. Ecouter l'élève, compléter et/ou ajuster son propos si nécessaire. 3. Proposer aux élèves de trouver une solution.	2. Elève : Faire part de ses difficultés, s'il y en a. 3. Groupe d'élèves : Proposer une solution au problème donné, en levant la main.	- Plan de travail de l'élève
Se projeter	1. « Qu'est-ce que tu dois faire maintenant ? » 2. Ecouter l'élève, compléter et/ou ajuster son propos si nécessaire.	Se projeter dans les tâches à venir.	- Plan de travail de l'élève

Document 10 : Valorisation de productions d'élèves



Document 11 : Fiche de préparation – Objectifs plan de travail

Domaines d'apprentissage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Titre de la séance : Objectifs plan de travail
Type de séance : ○ Découverte ○ Construction ○ Réinvestissement ● Remédiation	Durée : 20 minutes
Objectifs : - Permettre à l'enseignant-e de se focaliser sur la progression de quelques élèves. - Remotiver les élèves en leur faisant réaliser qu'ils sont capables de se rapprocher d'objectifs fixés ; - Expliquer individuellement des consignes, expliciter l'enjeu de certains ateliers, ou encore de rebrasser le vocabulaire.	
Connaissances et compétences : - Endosser des postures de locuteur/interlocuteur : accepter les tours l'activité de parole, attendre pour prendre la parole ; écouter ses pairs ; - Prévoir une succession d'actions, d'activités ;	
- Expliquer comment réaliser quelque chose après l'avoir effectué en s'appuyant sur des traces de - Interpréter une réussite/ un échec en expliquant les causes ou en expliquant les conséquences d'une activité, de l'utilisation d'un outil ; - Relater une succession d'actions pour décrire un parcours, une procédure, une technique...	
Attendus de fin de cycle : - Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue	
- S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis.	

Début de semaine				
Déroulement	Modalités	Tâche du maître - Consignes	Tâche de l'élève	Matériel - Support
Proposition d'objectifs	Elève Enseignant	1. Présentation des activités non ritualisées du plan de travail 2. « <i>Quelles « unités d'activités » penses-tu réussir à réaliser cette semaine ?</i> ». Ecouter les propositions de l'élève.	1. Ecouter l'enseignant-e 2. L'élève propose les « unités d'activités » qu'il pense pouvoir réaliser dans la semaine.	- Plan de travail de l'élève
Repérer les « unités d'activités » et verbaliser les objectifs	Elève Enseignant	1. « <i>Pour chacune des « unités d'activités », peux-tu me dire où est-ce qu'elle se situe dans la classe ?</i> » 2. « <i>Pour chacune des « unités d'activités », peux-tu me dire ce à quoi tu vas t'entraîner, qu'est-ce que tu sauras faire après avoir réalisé cette activité ?</i> » Ecouter l'élève, compléter et/ou ajuster son propos si nécessaire.	1. A l'aide du plan de travail, se déplacer dans la classe pour montrer les « unités d'activités » à réaliser 2. Mettre en mots les objectifs visés des activités	- Plan de travail de l'élève
Rendre visible le contrat	Elève Enseignant	« <i>Avec un stylo, tu vas faire un petit rond devant chaque « unité d'activités » pour montrer ce que tu vas essayer de faire dans la semaine. Tu pourras colorier chacun des ronds, une fois l'unité réalisée.</i> »	1. Avec un stylo, inscrire un rond devant chacune des unités d'activités choisies. Changer la proposition initiale, si nécessaire.	- Plan de travail de l'élève - Stylo

Quotidien

Déroulement	Modalités	Tâche du maître - Consignes	Tâche de l'élève	Matériel - Support
Présenter des activités réalisées	Elève Enseignant	1. « <i>Qu'as-tu fait ?</i> » 2. Ecouter l'élève, compléter et/ou ajuster son propos si nécessaire. Valoriser l'élève. Poser un écart entre les productions réalisées et le résultat attendu. Vérifier les propos de l'élève avec la fiche récapitulative.	Présenter les activités réalisées, à l'aide du plan de travail, de fiches et de la tablette.	- Tablette - Fiches des élèves - Plan de travail - Fiche récapitulative
Se projeter	Elève Enseignant	1. « <i>Qu'est-ce que tu dois faire maintenant ?</i> » 2. Ecouter l'élève, compléter et/ou ajuster son propos si nécessaire.	Se projeter dans les tâche à venir.	- Plan de travail de l'élève

Fin de semaine

Déroulement	Modalités	Tâche du maître - Consignes	Tâche de l'élève	Matériel - Support
Valoriser	Elève Enseignant	1. « <i>Qu'as-tu fait ?</i> » 2. Ecouter l'élève, compléter et/ou ajuster son propos si nécessaire. Valoriser l'élève. Poser un écart entre les productions réalisées et le résultat attendu.	Présenter les activités réalisées, à l'aide du plan de travail, de fiches et de la tablette.	- Tablette - Fiches des élèves - Plan de travail de l'élève
Se rappeler des objectifs - Bilan	Elève Enseignant	1. « <i>Que devais-tu faire dans la semaine ?</i> » 2. « <i>En as-tu fais plus, moins ou exactement le même nombre d'activités que ton objectif ?</i> » 3. « <i>Quelle(s) difficulté(s) as-tu rencontrée(s) ? Est-ce que te fixer un objectif t'a aidé ?</i> »	Se remémorer de l'objectif donné en début de semaine.	
Partager, valoriser *	Collectif	1. « <i>Que devais-tu faire dans la semaine ?</i> » 2. « <i>En as-tu fais plus, moins ou exactement le même nombre d'activités que ton objectif ?</i> » 3. « <i>Quelle(s) difficulté(s) as-tu rencontrée(s) ? Est-ce que te fixer un objectif t'a aidé ?</i> »	Se remémorer de l'objectif donné en début de semaine.	

* A faire uniquement si l'élève le souhaite

Déclaration anti-plagiat

Nom : BROUSSAL

Prénom : Manon

Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets et que je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise.

Date : Mercredi 16 mai 2018

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to be the name 'Manon' with a stylized flourish.

Apprendre en jouant, est-ce sérieux ?

En autonomie, sous quelles conditions le jeu est-il favorable à l'instruction et à l'éducation d'élèves de maternelle ?

L'Éducation nationale, les scientifiques, les philosophes et pédagogues, s'entendent sur l'importance d'un climat scolaire sécuritaire et bienveillant. À ce jour, le bien-être des enfants devient une priorité. Il paraît donc nécessaire de créer un environnement bienveillant, tout en gardant pour objectif d'éduquer et d'instruire les élèves.

Le jeu, souvent associé à une activité ludique, et opposé au travail apportant peines et souffrances peut paraître être une solution. Or, celui-ci est fréquemment utilisé lors des temps de flottement ou bien en fin d'année, sans objectif précis. Pour favoriser l'éducation et l'instruction d'élève de maternelle, les conditions nécessaires pour mettre en place le jeu, précisément lors des moments en autonomie, sont à questionner.

Tout au long de l'année scolaire, les constats, analyses et discussions avec des professionnels ont permis de mettre en place différents fonctionnements, comme le plan de travail, dans le but de répondre au mieux aux besoins des enfants tout en permettant leur éducation et leur instruction.

Mots-clés : jeu, bien-être, autonomie, plan de travail