



HAL
open science

Du jeu libre au jeu structuré à l'école maternelle : la place de l'enseignant(e)

Céline Menassanch-Mas Lamour

► **To cite this version:**

Céline Menassanch-Mas Lamour. Du jeu libre au jeu structuré à l'école maternelle : la place de l'enseignant(e). Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03108577

HAL Id: dumas-03108577

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03108577>

Submitted on 13 Jan 2021

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

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



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



Année universitaire 2017-2018

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

Mention *Premier degré*

Du jeu libre au jeu structuré à l'école maternelle : la place de l'enseignant(e)

Présenté par Céline Menassanch-Mas Lamour

Première partie rédigée en collaboration avec Clémence Rieu

Écrit scientifique réflexif encadré par Gilles Hagopian

Remerciements

Je tiens à remercier mon maître de mémoire, G. Hagopian, pour ses conseils, sa supervision et sa bienveillance tout au long de ce travail de réflexion et d'écriture.

Je remercie également mes élèves pour avoir participé de façon si spontanée et enjouée à ce travail de recherche.

Enfin, je remercie ma famille, mon mari et mes enfants pour leur patience et leur compréhension.

Sommaire

Sommaire.....	5
Introduction.....	7
1 Le jeu à la maternelle et son rôle dans les apprentissages.....	8
1.1 Jeux et situations de jeux	8
1.1.1 Plaisir du jeu/besoin du jeu.....	8
1.1.2 Définitions du jeu	9
1.1.3 Types de jeu.....	10
1.2 L'école maternelle et le jeu : une situation paradoxale.....	12
1.2.1 Les relations jeux/apprentissages	12
1.2.2 Le jeu dans les programmes	14
1.2.3 Le jeu libre / Le jeu structuré.....	15
2 Méthode	17
2.1 Participants.....	17
2.2 Choix du jeu.....	18
2.2.1 Le matériel/ le dispositif.....	18
2.2.2 Critères d'évaluation.....	18
2.2.3 Outils d'évaluation diagnostique	19
2.2.4 Hypothèses et progression de recherche.....	20
3 Analyse <i>a priori</i> de la situation et procédures	20
3.1 L'influence de l'enseignant dans le jeu.....	20
3.1.1 Les postures de l'enseignant.....	20
3.1.2 La médiation, l'étayage et la guidance	21
3.1.3 Le rôle et le statut de l'enseignant dans le jeu libre et dans le jeu structuré.....	22
3.2 Description du contexte d'enseignement et des groupes	22
3.2.1 Les groupes.....	23
3.2.2 Déroulement des séances :.....	23
3.2.3 Les consignes.....	24
4 Analyse <i>a posteriori</i> des résultats.....	25

4.1	Analyse des résultats quantitatifs.....	25
4.1.1	Explications des calculs effectués	26
4.1.2	Les résultats statistiques	27
4.1.3	Les progrès des élèves en intra groupe	28
4.2	Analyse des postures des élèves.....	30
4.3	Analyse de l'effet la posture enseignante	33
	Discussion.....	35
	CONCLUSION.....	39
	Bibliographie et webographie.....	40
	Annexes	42
1.	L'outil d'évaluation	42
2.	Analyse des vidéos	43

Introduction

La question du jeu à l'école maternelle est un sujet qui anime de nombreux pédagogues depuis des dizaines d'années. Les premiers questionnements au sujet du rôle du jeu dans le développement de l'enfant datent du XIX^{ème} siècle.

Aujourd'hui au centre des programmes de l'école maternelle, le jeu questionne sur son lien avec les apprentissages. Le jeu est-il au service des apprentissages ? Le jeu est-il lui-même vecteur d'apprentissages ? En d'autres termes les élèves apprennent-ils du jeu ?

Certains affirment que le jeu est futile et que les élèves n'en apprennent rien de sérieux, d'autres au contraire défendent le jeu comme indispensable au développement de l'enfant et comme condition nécessaire à leurs apprentissages.

Plusieurs expérimentations sur ce sujet ont déjà été menées, nous tâcherons d'en donner un aperçu dans notre état de l'art. Même si ce questionnement autour du jeu n'est pas récent, il est d'actualité, le 91^{ème} congrès des enseignants des classes maternelles publiques, organisé par l'AGEEM, en a même fait son thème de réflexion pour cette année 2018.

Dans cette même optique de réflexion, nous nous demanderons dans notre expérimentation quelle est la place de l'enseignant dans le jeu. Le rôle de l'enseignant durant le jeu peut-il avoir un impact sur les élèves ? L'intervention de l'enseignant est-elle au service des élèves en situation de jeu libre ou structuré ?

Notre recherche-action se concentrera plus spécifiquement sur la comparaison de deux groupes d'élèves : celui d'élèves en condition de « jeu libre » et celui d'élèves en condition de « jeu structuré S1 ».

Nous explorerons les résultats de ces deux groupes, avec comme support, les résultats des évaluations lexicales que nous avons soumises à nos élèves, puis avec l'analyse des vidéos des séances.

Nous pourrons ainsi comparer les résultats des deux groupes, tant d'un point de vue quantitatif que d'un point de vue qualitatif.

Enfin, nous étudierons l'impact des postures enseignantes et de postures d'élèves dans la pratique et sur l'évolution des élèves au fil des séances.

1 Le jeu à la maternelle et son rôle dans les apprentissages

1.1 Jeux et situations de jeux

1.1.1 Plaisir du jeu/besoin du jeu

Toutes les recherches récentes soutiennent l'idée que les enfants ont besoin du jeu pour développer harmonieusement leurs compétences, sociales et cognitives.

Dans cette première partie, nous verrons comment le jeu est à la fois un besoin des enfants, mais également comment il est une source de plaisir chez eux.

En effet, au travers du jeu, qui commence très tôt par l'imitation chez le petit bébé, les enfants vont apprendre. Ils vont apprendre à être en relation avec le monde dans un premier temps, puis ils vont développer des compétences cognitives dans un second temps, ces deux modalités seront développées dans la seconde partie de notre état de l'art. Pour Jean Piaget¹, psychologue du développement, connu pour sa théorie sur le développement de l'enfant : « Le jeu est un moyen d'aborder le monde. Par le jeu, l'enfant appréhende et découvre l'autre, le groupe, le monde extérieur, les objets, la vie ».

Comme nous l'avons dit, le besoin du jeu est très précoce chez le petit humain, comme chez d'autres mammifères. Nous savons que les bébés expérimentent au travers des jeux leur rapport au monde, mais aussi aux objets. Ils prennent plaisir par exemple à imiter les mimiques des adultes et à découvrir les émotions qu'ils suscitent chez les autres. Plus tard, vers 8 mois, les enfants prennent conscience de l'altérité, ils comprennent qu'ils sont « un » et qu'ils ne font pas partie de l'autre (cet autre étant le plus souvent la mère), c'est donc à cet âge qu'ils aiment aussi tester leur « pouvoir » sur les autres et les objets en faisant par exemple tomber les objets qu'ils tiennent et en réclamant aux adultes de les récupérer.

Nous l'avons compris, le jeu est l'essence même du développement de l'enfant, et le plaisir de l'enfant y est de fait associé.

Selon S. Freud dans son analyse du « jeu de la bobine » reproduire dans le jeu une impression pénible est une source de plaisir indirecte qui permet d'obtenir un plaisir plus direct. Il en vient à cette conclusion au travers d'observations de son petit-fils Hans qui jouait avec une bobine de fil au jeu du « Fort/da », Freud s'aperçut que son petit-fils rejouait la séparation et la retrouvaille d'avec sa mère. En effet, le petit enfant au travers de ce jeu, exprime son angoisse de séparation et le plaisir de l'objet (la mère) retrouvé. C'est d'ailleurs après ces observations datant de 1920 que Freud décida d'introduire le jeu comme outil dans ses psychanalyses infantiles.

L'enfant peut ainsi refouler au travers de jeux symboliques, une réalité déplaisante, afin de la revivre dans un autre contexte dans lequel il est possible d'avoir un pouvoir de décision qui permet de vivre la situation avec moins de difficultés. L'enfant au travers du jeu s'entraîne donc déjà à gérer ses émotions, il peut éprouver du plaisir dans le jeu, mais donc également diminuer des sentiments ou sensations désagréables.

¹ http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf

Pour Winnicott², Toute activité créatrice est quête de soi. C'est peut-être seulement quand il joue que l'enfant (ou l'adulte) est libre de se montrer créatif. Pour lui : « par l'exploration du monde qu'il suscite, le jeu contribue à façonner l'identité de l'enfant ». Ainsi priver un enfant de jeu, reviendrait à le priver de vie psychique. La construction de l'enfant, de son moi, de sa capacité à comprendre le monde et à gérer ses émotions passe en effet par le jeu. En conclusion le besoin de jeu précède le plaisir qu'il procure qui en est un bénéfice secondaire. Les deux sont ainsi liés et nous aurons l'occasion de développer ce point plus loin dans notre travail.

Si l'on part du principe que le jeu est un besoin pour les enfants, alors il serait nécessaire de privilégier des créneaux horaires spécifiques au jeu, en tant que périodes dédiées au jeu des élèves (Cf. définition partie 1.2). La difficulté pédagogique est alors à ce moment de lâcher prise sur le contrôle du résultat en termes d'apprentissages, car on ne peut pas prédire quelles seront les acquisitions issues d'un temps de jeu. Il est pourtant nécessaire, à l'école, de répondre aux besoins des enfants, leur construction sociale et identitaire faisant partie de ces besoins, la nécessité de jeu comme outil de cette construction justifie ainsi l'importance de laisser les élèves jouer librement lors de temps prévus à cet effet.

1.1.2 Définitions du jeu

Selon le dictionnaire usuel :

- « Activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure. »
- « Activité organisée autour d'un système de règles. »

Selon le dictionnaire du vocabulaire de l'éducation :

- « Activité physique ou mentale purement gratuite, généralement fondée sur la convention et la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autres fins qu'elle-même, d'autres buts que le plaisir qu'elle procure. »

La définition retenue par Eduscol dans son dossier « jouer et apprendre » reprend le lien entre jeu et plaisir évoqué dans notre première partie. Ainsi le jeu devrait réunir plusieurs critères :

- L'enfant joue s'il choisit de s'engager dans l'action, de lui-même ou suite à un processus d'adhésion (le jeu est initié par l'enseignant)
- L'enfant doit pouvoir décider librement de ses modalités d'action, dans un cadre défini. Nous développerons ce point dans notre deuxième partie. Nous verrons en effet l'importance du pouvoir décisionnel de l'enfant dans le jeu.
- Les actes des élèves s'inscrivent dans une réalité qui est la sienne, sans conséquence sérieuse dans le monde réel. (Les élèves font semblant).

² http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf

- Les actes des élèves n’ont d’autre but que le plaisir lié au jeu lui-même.
- Les élèves doivent retirer de leur action un plaisir immédiat ou un plaisir différé.

Pour Gilles Brougère (2006), le jeu se compose de 5 critères qui le déterminent et qui le différencient d’une activité ludique, selon lui, le jeu se situe dans le second degré, les participants au jeu savent qu’ils font semblant. Le deuxième critère est la présence d’une décision qui reprend le deuxième point de la définition donnée par Eduscol. S’ensuit la règle, celle du jeu, qui doit être partagée et comprise de tous les joueurs. Puis la frivolité, qui reprend l’idée développée au quatrième point par Eduscol, c’est-à-dire que le jeu n’aura pas de conséquences sérieuses sur le réel, le jeu est dans le présent et l’activité de jeu se suffit à elle-même. Enfin, l’incertitude, car on ne sait pas à l’avance ce qui peut se passer, le jeu peut évoluer, il est conduit par des prises de décisions successives de la part des joueurs.

Nous comprenons que le jeu et le fait de jouer peuvent revêtir plusieurs fonctions et finalités, cela dépend des auteurs. Ainsi certains pensent que le jeu est futile et occupationnel, d’autres, contemporains ou non, sont convaincus du besoin de jeu pour les enfants, pour développer leur rapport au monde, mais également comme nous le verrons plus loin pour accompagner les apprentissages scolaires.

Un point semble consensuel, il s’agit du fait que le jeu et le fait de jouer sont liés à un plaisir perçu de la part des joueurs. Si nous développons cette idée, nous pourrions dire que pour certains auteurs le travail scolaire doit être éloigné de tout principe de plaisir. Si les élèves éprouvent du plaisir, c’est que l’activité n’est pas sérieuse et que les apprentissages ne le sont pas non plus par extension.

Heureusement, d’autres auteurs et chercheurs ont démontré tout l’intérêt de proposer des temps libres de jeu aux enfants, mais également de proposer un « habillage » ludique à certaines séances qui visent un apprentissage plus précis.

1.1.3 Types de jeu

De nombreux chercheurs se sont essayés à classer les jeux (Caillois, Piaget, Chateau, Garon pour les plus connus³). Suivant l’axe de leur recherche et la discipline à laquelle ils appartiennent, les classifications diffèrent. Dans le cadre de cet écrit, nous retenons la typologie institutionnelle proposée par Eduscol. Celle-ci retient quatre types de jeu qui regroupent l’ensemble des catégories de jeux proposées dans le milieu scolaire. Le tableau suivant fait la synthèse du dossier « Apprendre et jouer » présenté sur Eduscol.

³ http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf

Catégorie principale (Sous catégorie)	Définitions et Rôles dans le développement de l'enfant	Déclinaison en fonction de l'âge de l'enfant		Mise en œuvre en classe	
JEU D'EXPLORATION (d'exercices, fonctionnels, sensori-moteur, de manipulations, d'expérimentation, de découvertes, de rencontres, de réception, d'alternances)	Jeu dans lequel l'enfant agit librement sur divers matériels et sur son environnement en dehors de tout cadre régulateur (aucune règle ne vient réguler les modalités du jeu). L'interaction avec un pair est présente ou non. Jeu n'ayant pas de finalités fonctionnelles. Selon Freud, ils répondent uniquement au "principe de plaisir" et obligent l'enfant à prendre en compte le "principe de réalité". Ils permettent donc à l'enfant à apprendre s'adapter aux contraintes de son environnement en dehors de tout risque psychique. Il permet également à l'enfant de vérifier la permanence de certaines propriétés physiques et la stabilité des processus actions/effets.	3 ans	La principale distinction réside dans le fait que l'enfant joue d'abord à ces jeux isolément des autres types de jeux puis ils sont intégrés à un autre type de jeu.	Modalité de jeu (jeu libre / jeu structuré)	Majoritairement jeu libre mais une courte phase de jeu structuré S1 ou S2 peut être proposée par l'enseignant lors de l'étape de découverte.
		4 ans		Localisation et espace Cadre temporel	<u>Où ?</u> En classe, dans un "coin" dédié, sur table ou au sol. En cours de récréation, en salle de motricité. <u>Quand ?</u> A l'échelle d'une journée, lors d'ateliers en autonomie mais aussi à l'accueil et en récréation. A l'échelle de l'année, prévoir une évolution du jeu proposé dans le coin exploration (sensoriel, moteur, médiathèque...) donc programmation du coin à faire.
		5 ans		Domaine d'apprentissage	Le document d'accompagnement proposé comme ressource sur le site Eduscol précise que tous les domaines du programme du cycle 1 peuvent être concernés et qu'il conviendrait même de proposer des jeux d'exploration lors de la phase de découverte de toute séquence.
JEU SYMBOLIQUE (d'imitation, de faire semblant, de fiction, de mises en scène, jeux dramatiques)	Jeu dans lequel l'enfant confère une valeur symbolique aux objets alors détournés de leur fonction première et s'attribue ou attribue des rôles à l'autre. Il regroupe les jeux d'imitation, du faire comme si, les jeux de rôles... Le jeu symbolique oeuvre au développement harmonieux des enfants dans le sens où il développe aussi bien : → <u>une dimension motrice</u> (le jeu implique la manipulation des nombreux objets), → <u>une dimension sociale</u> (le jeu solitaire laissant peu à peu place au jeu à plusieurs), → <u>une dimension psycho-affective</u> (permet à l'enfant de composer avec le principe de réalité et ne plus laisser ses actions gouvernées par le seul principe de plaisir (concepts freudiens)), → <u>une dimension cognitive</u> (en tant que jeu libre, émergences et renforcement des fonctions cognitives exécutives et des auto-régulations(cf. paragraphe suivant)). De plus, grâce au jeu symbolique, par les échanges langagiers entre pairs (p. ex. au cours desquels l'enfant explique à l'autre la fonction attribuée à un objet) expliquer l'enfant découvre et assimile la théorie de l'esprit (l'autre a un point de vue différent du sien, cf. paragraphe suivant).	< 3 ans	Dès 18-24 mois, l'enfant joue par imitation.	Modalité de jeu (jeu libre / jeu structuré)	Favoriser la pratique du jeu libre.
		3 ans	Entre 3 et 4 ans, les enfants commencent à établir des règles de jeu.	Localisation et espace Cadre temporel	<u>Aménagement de l'espace coin</u> : paramètre d'importance fondamentale pour la qualité du jeu symbolique. Quelques principes de base : → Inutile de prévoir une profusion d'accessoires mais privilégier leur diversité et veiller à ce qu'ils autorisent une multitude de scénarios de jeu. → Développer plusieurs pôles dans le coin jeu symbolique pouvant être utilisés soit séparément, soit en complément pour enrichir et complexifier le scénario (coin des poupées et coin docteur par ex.) → Faire évoluer les coins sur l'année et sur le cycle, voire mutualiser les espaces entre classe <u>Aménager un environnement sécurisé permettant à l'élève de s'impliquer</u> : → cadre spatial : cloisonner l'espace, veiller au rangement, intégration naturelle dans la classe → cadre matériel : matérialiser le créneau dévolu au jeu, faire référence à ce jeu à certains moments de la journée → réguler les relations entre pairs : développer un ensemble de valeurs humaines communes au groupe-classe.
		4 ans	Entre 4 et 5 ans, les scénarios développés deviennent de plus en plus vraisemblables et les enfants commencent à mettre en scène des figurines et à s'attribuer des rôles.	Domaine d'apprentissage	Ce jeu permet de mobiliser le langage oral. Il permet de développer les compétences langagières communicationnelles (passer du monologue à la communication avec l'autre), lexicales et syntaxiques dans des scénarios au plus proches des situations ordinaires de langage.
JEU DE CONSTRUCTION (pâte à modeler, briques, emboîtement, puzzles, dessins...)	A la différence des autres types de jeux, cette typologie repose sur le matériel qu'il met en œuvre. Suivant l'âge de l'enfant et son stade de développement, cet type de jeu lui permet d'explorer le monde qui l'entoure ou d'apprendre à respecter une règle (en l'occurrence de construction).	3 ans	Au plus près du jeu d'exploration pendant la petite enfance, le jeu de construction est utilisé ensuite en tant que tel puis s'approche ensuite des jeux à règles.	Modalité de jeu (jeu libre / jeu structuré)	Dans une séquence d'apprentissage, suit la progression L1, L2, voire S1, S2 selon l'âge de l'élève.
		4 ans		Cadre matériel	Faire évoluer le matériel proposé sur le cycle
		5 ans		Domaine d'apprentissage	A l'exception des activités physiques (non citées dans le document ressource disponible sur Eduscol), tous les domaines d'apprentissages du programme de cycle 1 de 2015 peuvent intégrer les jeux de construction.
JEU A REGLES (de compétition, de coopération, d'adresse, de hasard, de stratégie, d'observation, de mémoire, de poursuite)	Cette catégorie regroupe les jeux dans lesquels une règle extérieure est le principe fondateur. Elle définit alors l'objectif du jeu (p. ex. remporter une partie), les actions à réaliser (p. ex. lancer un dé et avancer d'autant de cases son point que le cardinal de collection "points sur la face supérieure"), ce qui est autorisé et interdit, voire le nombre et le rôle de joueurs voire fixe d'autres clauses. Ces jeux, comme les autres types, offrent à l'enfant un "cadre" sécurisant dans lequel il peut expérimenter les contraintes de son milieu, en l'occurrence les règles sociales, en dehors de tout risque pour son intégrité psychique. C'est aussi un lieu privilégié pour développer ses fonctions cognitives exécutives : élaboration de stratégie, prise de risques raisonnables, négociation. En outre, les jeux à règles rassurent les enfants angoissés par le jeu symbolique prêtant à tort une supposée inanité à ce dernier ou par leur manque d'imagination (ou plutôt non confiance en leur imagination)	3 ans	Règles de plus en plus complexes et nombreuses	Modalité de jeu (jeu libre / jeu structuré)	Toute modalité possible: L1, L2, S1, S2 (cf. paragraphe suivant).
		4 ans		Localisation et espace Cadre temporel	<u>Quand?</u> Permettent et doivent s'intégrer aux séquences d'apprentissage ou lors de moments plus récréatifs <u>Où ?</u> Aussi bien en salle de classe qu'en salle de motricité
		5 ans		Domaine d'apprentissage	Dans tous les domaines, leur utilisation s'avère riche. Ils permettent de viser des compétences langagières lexicales et syntaxiques, développent l'explication (jeu de loto, de catégorisation, devinettes, jeu du tabou...). Dans le domaine des activités physiques, ils imposent de nombreuses activités athlétiques (courir, sauter, lancer...), voire d'adapter son équilibre (chat perché, 1, 2, 3 soleil, Jacadi...). Les jeux de déplacement (petits Chevaux...) permettent notamment de travailler le principe d'énumération en "mathématiques".

Tableau 1 : Typologie des jeux proposée par Eduscol

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

1.2.1 Les relations jeux/apprentissages

Dans ce second point, nous verrons que le jeu permettrait à minima de renforcer les apprentissages effectués en amont ou de créer une situation qui faciliterait ultérieurement l'entrée dans une nouvelle situation d'apprentissage, voire de générer par lui-même l'apprentissage visé. Il paraît ainsi légitime de s'interroger sur les modalités par lesquelles le jeu engendre un apprentissage. C'est ce que nous nous attacherons à analyser dans ce paragraphe.

Les recherches en sciences de l'éducation ainsi que l'essor des sciences cognitives durant ces dernières années ont permis d'entériner le fait que tout apprentissage nécessite l'engagement de l'apprenant et qu'il requiert ainsi la motivation de ce dernier. Le jeu, en tant que dispositif immédiatement reconnu par l'enfant comme suscitant du plaisir, agit alors comme un facteur de motivation extrinsèque.

Un des autres facteurs d'apprentissage est la variété des modèles pédagogiques proposés parce qu'elle permet à chacun de bénéficier du dispositif qui lui convient le mieux en fonction de ses capacités cognitives, de sa façon d'apprendre, des représentations initiales qu'il utilise pour construire l'apprentissage visé. Ainsi étayé, accompagné par l'adulte, l'élève progressera au-delà de la zone de compétences qu'il aurait atteinte sans cet expert. Ce « supplément de compétences » permis grâce à l'adulte expert a été dénommé « Zone Proximale de Développement » par Vygotsky. De plus, amener de nouvelles méthodes pour un même apprentissage oblige l'apprenant à transférer le savoir appris et lui permet de vérifier que le savoir est pérenne quel que soit le contexte dans lequel il est utilisé.

Nous pourrions encore avancer d'autres raisons pour lesquelles le jeu contribue à l'apprentissage (*notamment l'évolution du statut du maître auprès des élèves qui le reconnaissent alors comme un partenaire et non plus comme une autorité inhibante*) mais il ne s'agit là que de paramètres qui agissent sur le cadre de l'apprentissage visé et le favorise. Le jeu est alors un émulateur et l'apprentissage, extérieur au jeu en lui-même. Or le jeu peut intrinsèquement générer de véritables apprentissages. En effet, le jeu, quel qu'en soit le type et la complexité, va demander à l'enfant d'établir un véritable *modus operandi* et de planifier ses actions. De plus, dans son développement, le jeu peut diverger de l'attendu de son auteur ce qui l'oblige alors à trouver une solution de remédiation s'il souhaite continuer à jouer. Ainsi, lorsque le jeu ne prend pas la tournure escomptée, l'enfant a recours à ses capacités de flexibilité

cognitive et de ce fait les renforce. Il doit en outre retenir l'ensemble des actions menées et des actions futures s'il veut garder le fil de ses actions, la mémoire de travail est alors mobilisée. Imagination, planification, mémoire, flexibilité mais aussi inhibition sont autant de facultés cognitives indissociables du jeu et particulièrement travaillées lors de ce dernier. Lorsque le jeu intègre un tiers, l'enfant va se rendre compte que l'autre peut développer des souhaits, des manières d'agir qui diffèrent des siennes. Cette capacité, dite « Théorie de l'esprit »⁴ (1978, D. Premack, G. Woodruff), correspond à la « capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre⁵ ». Sauf à retourner à une pratique individuelle du jeu, l'enfant sera obligé de réaliser que l'autre à ses propres représentations. Outre les capacités langagières qui en découlent, ces opérations de décentrage de son propre point de vue sont indispensables à tout travail scolaire. Le jeu contribue ainsi par lui-même à développer les fonctions cognitives dites exécutives et apparaît particulièrement structurant pour les capacités cognitives de l'enfant.

A l'aune de ce qui a été développé ici, il apparaît qu'il serait particulièrement réducteur de considérer le jeu simplement comme un dispositif au service d'un apprentissage. C'est bien le jeu en tant que tel qui est aussi créateur d'apprentissages. Résumons cette pensée par la citation du psychiatre et psychanalyste Tony Laine « Un enfant ne joue pas pour apprendre, mais il apprend parce qu'il joue ».

Enfin, faisons référence à un rapport de recherche mené aux États-Unis intitulé Crisis in the Kindergarden (Miller et Almon, 2009, source Cindy Lebel, 2017), les élèves sont de plus en plus exposés à un enseignement de type explicite mettant de côté la manipulation et l'exploration au profit d'activités de type papier crayon. Cette recherche, compare 50 classes de maternelle dont l'enseignement était basé sur le jeu et 50 classes dans lesquelles des apprentissages précoces étaient effectués. Les résultats montrent que, dix ans plus tard, les élèves issus d'un programme basé sur le jeu étaient plus habiles en littérature (*langage oral et écrit*) et en numératie (*activités mathématiques*). De plus, ils possédaient de meilleures habiletés artistiques et ils s'exprimaient plus facilement. La pédagogie par le jeu donne de meilleurs résultats en ce qui a trait à la réussite scolaire. Ainsi une forme ludique des activités, en comparaison à une forme traditionnelle/scolaire, permettrait aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats et de développer plus de compétences, même sur le long terme.

⁴ <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm>

⁵ La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge, Céline Duval & Al, Revue de Neuropsychologie, Janvier 2011, p 72.

1.2.2 Le jeu dans les programmes

Si le jeu est à ce point fondamental pour la construction de leurs savoirs par les enfants, il serait alors logique qu'il occupe une place de choix dans les programmes de l'école maternelle aussi bien que dans ceux de l'école élémentaire.

Ne prétendant pas être ici exhaustives, soulignons que nous nous limitons à l'étude de la place du jeu dans les instructions officielles depuis la fin du XIX^{ème} siècle, époque qui correspond à l'avènement de l'Instruction obligatoire, laïque et gratuite (*lois scolaires de Jules Ferry de 1879 à 1886*) et que nous nous focaliserons plus particulièrement sur les programmes de l'école maternelle (*le dispositif de recherche développé à l'occasion de ce mémoire étant expérimenté sur des élèves de cycle 1*) de ces quinze dernières années (*i.e. programmes de 2002, 2008 et 2015*).

C'est Pauline Kergomard qui la première met en exergue, pour les élèves en âge de fréquenter la maternelle, le jeu libre, spontané, comme support d'apprentissage privilégié, au détriment du jeu éducatif considéré inadapté à ces enfants car trop scolaire. En 1886, cette vision n'a reçu que peu d'échos et l'utilisation quasi exclusive du jeu dit éducatif dans les classes de maternelle, et a fortiori dans les classes d'élémentaire, a perduré bien au-delà. Si le jeu spontané n'est alors pas totalement banni de l'école, il est souvent cantonné à la récréation en élémentaire et autorisé lors des temps de décrochage en maternelle. L'utilisation du jeu spontané dans le milieu scolaire est ainsi justifiée par l'expérimentation du vivre ensemble qu'il permet, le jeu spontané cessant d'être solitaire vers l'âge de quatre ans et demi.

Dans les programmes de l'école maternelle de 2002 et de 2008, il est également fait explicitement référence au jeu. Mais il s'agit constamment d'un jeu utilisé à des fins particulières. Le jeu est ainsi employé en tant que source de motivation. Ce n'est jamais l'élève qui prend la décision de s'engager dans le jeu mais bien le professeur qui lui intime l'ordre de jouer. Bien que le terme de jeu structuré ne soit jamais usité, ils semblent insister sur l'utilisation de cette modalité de jeu qui découle sur des connaissances secondaires (connaissances apparues récemment dans le développement de l'espèce humaine⁶), anticipées par l'enseignant. Le jeu n'est pas un moyen d'apprendre mais un outil pédagogique au service des apprentissages scolaires.

⁶ André Tricot, Professeur à l'ESPE Toulouse, conférence du 03/06/2015 retransmise via le site internet de l'IFE. : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/quelques-elements-pour-aider-les-professionnels-a-concevoir-des-situations-dapprentissages-andre-tricot>

Le programme de 2015 marque un changement total de paradigme. Pour la première fois, le jeu est présenté comme « une modalité spécifique d'apprentissage » au même titre que « apprendre en réfléchissant », « apprendre en se remémorant » et « apprendre en s'exerçant ». Plus encore, le texte officiel lui accorde une place de choix puisque qu'il le fait apparaître comme la première des modalités d'apprentissage. Si les programmes de 2002 et 2008 semblaient privilégier le jeu structuré au jeu libre sans faire explicitement référence à ces deux modalités de jeu, le programme de 2015 lève non seulement toute ambiguïté quant aux modalités de jeu dont il traite (les termes « jeu libre » et « jeu structuré » sont utilisés), mais surtout il enjoint l'enseignant à proposer en premier lieu le jeu libre aux enfants et à l'accompagner de jeux structurés : « [L'enseignant] propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. ».

Pourquoi est-ce donc si difficile de laisser les élèves jouer librement ? Pourquoi les enseignants ont-ils l'impression de ne rien faire ou de ne pas être professionnels en laissant du temps aux enfants pour jouer, ou pour mettre en place des situations de jeu structurés à visée pédagogique ?

1.2.3 Le jeu libre / Le jeu structuré

A ce point de l'analyse et avant d'aller plus loin, il paraît nécessaire de définir précisément la différence entre jeu libre et jeu structuré. Convoquons pour cela le texte de cadrage « Jouer et apprendre » du site institutionnel Eduscol.

Le jeu libre consiste en la quasi absence d'une structure contraignante pour l'enfant. Ce dernier choisit alors le moment du jeu, le type de jeu, le scénario de jeu. Il fixe également ses propres règles et peut sans mal s'affranchir de la fonction première des objets qu'il intègre à son jeu, leur accordant alors une fonction symbolique. Des partenaires de jeu peuvent également être sollicités. Même si la structure scolaire conditionne forcément le cadre de jeu (exigence de respect de ses pairs, des adultes et du matériel, mise à disposition de jeux présélectionnés par l'enseignant, interdiction d'intégrer tout ou partie des fournitures scolaires, permission de se rendre aux coins-jeux uniquement sur certains créneaux horaires ...), nous pouvons garder le terme de « jeu libre » en son sein. Le jeu libre est alors le jeu au cours duquel le professeur « n'assure aucun guidage direct » même s'il exerce malgré tout une influence.

Par opposition, le jeu structuré désigne un procédé pédagogique qui, sous couvert de garder un habillage au plus proche du jeu libre, vise une compétence spécifique. Ainsi, dans le jeu structuré, une consigne est explicitement formulée. Il peut également se mettre en scène et verbaliser l'ensemble de ses actions afin que les élèves s'approprient le vocabulaire et la syntaxe

développés par le maître (*recherche de l'aspect modélisant du professeur*). Notons qu'il existe deux stades de jeu structuré : **le stade S1** sans formalisation de l'enseignement et **le stade S2**, avec formalisation. La formalisation implique des arrêts du jeu au cours de la séance pendant lesquels le professeur incite les élèves à adopter une attitude métacognitive pour faire évoluer son jeu ou résoudre les problèmes rencontrés. Les périodes de jeu apparaissent alors comme des phases où les enfants vont expérimenter le résultat de leur réflexion et se heurter à des nouveaux conflits cognitifs. C'est en cela que le jeu structuré permet des apprentissages nouveaux. C'est parce que le jeu structuré permet de suivre un processus d'« accommodation-assimilation », principe théorisé par J. Piaget, pour résoudre des conflits cognitifs engendrés par le scénario proposé et parce que les élèves sont étayés par l'attitude réflexive suscitée par l'enseignant (principe théorisé par Bruner⁷), renforcée par les réflexions de leurs pairs, qu'ils atteindront la zone proximale de développement (notion conceptualisée par Vygotsky) et progresseront. Notons que pour pouvoir tirer le bénéfice de cette modalité de jeu, les élèves devront avoir suffisamment expérimenté le jeu libre. Il est à noter que l'utilisation du jeu structuré de stade 2 ne devient pertinente qu'à partir de cinq ans en moyenne, âge auquel les élèves sont en capacité d'adopter une réflexion métacognitive.

La différence principale entre le jeu libre et le jeu structuré est à l'essence même de la prise de décision de jouer. Dans le jeu structuré, c'est l'autre qui est à l'initiative du jeu, et c'est également l'autre, l'enseignant, qui explique les règles du jeu. Ainsi dans les jeux structurés l'enfant perd son pouvoir décisionnel.

Dans ces conditions, il ressort que le jeu libre est la modalité de jeu qui permet d'acquérir des connaissances primaires et informelles. Le jeu structuré répond, quant à lui, à des objectifs d'apprentissages scolaires, formels et relatifs aux cinq domaines d'apprentissages de l'école maternelle. A l'aide de la démonstration précédemment proposée, nous comprenons mieux pourquoi il serait aberrant de proposer le stade 2 du jeu structuré sans avoir suffisamment proposé de jeux libres aux enfants : sans jeu libre, pas de structuration des fonctions exécutives et sans fonctions exécutives suffisamment développées, pas d'apprentissages scolaires possible ni de travail sur les compétences sociales.

Il serait alors particulièrement paradoxal de priver les élèves de cycle 1 de jeu libre sous prétexte de leur faire bénéficier d'un temps plus important d'activité structurée ou en invoquant l'absence de caractère sérieux du jeu libre.

⁷ http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf

La question est de savoir si le jeu dit structuré est bien un jeu, ou plutôt une activité pédagogique qui revêt une forme ludique ?

	Exercices à connotation ludique	Jeu de tradition instrumentalisé	Jeu libre
Aspects liés aux apprentissages	Objectifs scolaires	Objectifs scolaires	Dimension éducative Conséquence indirecte
Vécu pour l'enfant	Exercice à forme attrayante	Plaisir de jouer dans la limite de l'intervention de l'adulte	Plaisir de jouer Gratuité
Cadre de la situation	Obligatoire	Obligatoire	Facultatif Négociable
Place de la dimension ludique	Habillage	Prétexte	Fin en soi

Tableau 2 : Selon la proposition de Laurent Lescouarch (2006)

Problématique

La posture de l'enseignant entraîne-t-elle des modifications quant aux apprentissages langagiers, lexicaux et syntaxiques ainsi qu'en termes de qualité des interactions entre joueurs ? Au sein d'une classe de moyenne section, à partir du jeu symbolique de la marchande, la question que nous nous posons est de savoir si le dispositif mis en place en situation expérimentale (jeu structuré) entraînera des résultats différents quant aux apprentissages de ceux obtenus en situation contrôle (jeu libre).

Nous émettons l'hypothèse que le jeu libre permettra une meilleure progression des élèves dans les compétences langagières, en effet, nous supposons que l'étayage entre pairs sera de meilleure qualité en situation contrôle qu'en situation expérimentale.

2 Méthode

2.1 Participants

N= 9 élèves répartis en deux catégories :

- ⇒ 4 élèves de Moyenne section constituent le groupe expérimental
- ⇒ 5 élèves de Moyenne section constituent le groupe Contrôle

Nous avons choisi des élèves de moyenne section (nous sommes toutes les deux enseignantes dans des classes mixtes PS-MS) car, nous savons qu'autour de 5 ans se construit la théorie de l'esprit qui permet aux jeunes enfants de prendre en compte l'altérité, c'est-à-dire une pensée différente de la sienne. Nous avons pensé que des enfants de 5 ans pourraient ainsi pleinement profiter de ce dispositif et pourraient jouer ensemble entre pairs, plutôt « qu'à côté de ».

2.2 Choix du jeu

Avec ma binôme de travail, nous avons choisi de mettre en place le jeu de la marchande. Nous souhaitons proposer à nos élèves un dispositif attractif et qui se prête au jeu libre. Ainsi ce jeu symbolique nous a paru idéal. Nous possédions toutes les deux du matériel de base afin d'installer le jeu. Nous avons complété le matériel disponible en classe avec des éléments achetés ou créés pour l'expérimentation.

2.2.1 Le matériel/ le dispositif

- Une épicerie/4 paniers/1 tablier de marchand(e)
- Fruits/légumes et une boîte à œufs
- Produits de l'épicerie (boîtes et contenants divers : café, lessive, cacao...)
- Un comptoir/ 4 chaises
- Une caisse
- Des jetons (pièces de monnaie)
- Des billets d'euros factices
- 4 portemonnaie avec 4 cartes bleues factices
- Une table avec présentoir fruits/légumes
- Des affichettes de nomenclatures : fruits/légumes/caisse et épicerie



Le coin marchande installé

2.2.2 Critères d'évaluation

Nous souhaitons observer les progressions de nos élèves dans le domaine 1 du programme de l'école maternelle du B.O. de 2015.

Compétences domaine 1 : Compétences langagières, lexicales et syntaxiques

- ⇒ Qualité des interactions
- ⇒ Vocabulaire
- ⇒ Syntaxe (complexité des phrases)

Compétences visées (donc évaluées tout au long de la séquence) :

- ⇒ Oser entrer en communication

Quitter le jeu individuel pour le jeu collectif : S'adresser à ses pairs et/ou à un adulte ;

Endosser différents rôles sociaux : « *chaland* », « *marchand* », « *passeur de commande* », « *agent de la brigade de la politesse* » ...

⇒ Compétence bonus : Fonction phatique de la communication : « Parler de la pluie et du beau temps » pour entretenir le lien social

Comprendre et apprendre (lexique et syntaxe)

Compétences langagières syntaxiques :

Formules de politesse :

« *Bonjour* », « *Au revoir* », « *S'il vous plaît* », « *Merci* » + *non verbal* (*regarder l'interlocuteur, lui sourire...*)

Phrases interrogatives introduites par « Est-ce que... », sans inversion verbe-sujet

⇒ Compétences bonus : emploi du pronom personnel vous, conditionnel présent 2^{ème} personne du singulier ou du pluriel

2.2.3 Outils d'évaluation diagnostique

1. Grilles d'évaluation diagnostique et sommative du vocabulaire
2. Analyse des interactions (au visionnage des vidéos) => qualité des interactions et analyse de la syntaxe.

2.2.3.1 Grille d'évaluation du vocabulaire⁸

Nous avons choisi de créer une grille d'évaluation du vocabulaire de l'univers de la marchande afin de rendre compte dans un premier temps des connaissances initiales des élèves et dans un second temps des progrès réalisés à l'issue de la séquence de jeu. Cet outil d'évaluation est composé de 25 images se référant au jeu de la marchande, nous y avons intégré des images de fruits, de légumes, des éléments d'épicerie, ainsi que des images d'éléments de référence de cet univers comme des pièces de monnaie, une image de magasin...

Afin de nous permettre une évaluation rapide des compétences lexicales, nous avons ajouté sur chaque image deux cases à cocher, une pour évaluer la dénomination des mots et l'autre pour évaluer la reconnaissance des images.

L'évaluation était composée de 25 images⁹, elle comportait deux temps, un premier temps de reconnaissance des items et un second temps de dénomination des images.

⁸ Cf. Annexes

⁹ Cf. annexes

Ainsi le score maximum qu'il était possible d'obtenir dans les deux catégories : dénomination ou reconnaissance était de 25.

2.2.4 Hypothèses et progression de recherche

Nous souhaitons donc vérifier notre hypothèse de départ grâce à un procédé expérimental mis en place dans nos classes et intégré à notre pratique quotidienne.

Pour cela nous proposons d'observer les différences de résultats entre deux groupes d'élèves de moyenne section :

-groupe contrôle ou groupe témoin (GC) : jeu libre

-groupe expérimental (GE) : jeu avec étayage de l'enseignante (structuré niveau 1)

La variable dépendante (celle sur laquelle nous avons une influence et que nous pouvons faire varier) de cette expérimentation est donc la présence ou non de l'enseignant durant la phase de jeu.

La variable indépendante est la composition des deux groupes.

3 Analyse *a priori* de la situation et procédures

3.1 L'influence de l'enseignant dans le jeu

3.1.1 Les postures de l'enseignant

Les « postures d'étayage » de Dominique Bucheton¹⁰ permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe, elles sont au nombre de six :

-**Une posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.

-**Une posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.

-**Une posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.

¹⁰ <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

-**Une posture de sur-étayage ou contre-étayage** : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

-**Une posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.

-**Une posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Pour notre expérimentation, nous mettrons l'accent sur la posture de « laisser faire » pour le groupe contrôle en jeu libre S1. Puis également sur la « posture magique » ou tout autre posture qui sera travaillée avec le groupe expérimental, c'est-à-dire que l'enseignante aura un rôle actif dans le jeu des élèves, elle orientera notamment le jeu, la façon de jouer, le scénario de jeu.

3.1.2 La médiation, l'étayage et la guidance

Le concept de médiation pédagogique est attribué à Lev Vygotsky, lequel concept permettrait à l'enfant au travers d'un environnement propice et au travers d'une intervention à bon escient de l'enseignant d'accompagner les élèves vers leur ZPD (Zone proximale de développement).

L'enseignant serait le médiateur qui permettrait à l'élève de progresser dans ses acquisitions et ses compétences. Le médiateur/enseignant accompagne l'élève vers un but et l'aide à trouver des solutions par lui-même, il ne fait pas à la place de l'élève. Selon Jérôme Bruner¹¹, l'étayage est l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant : « l'étayage (désigne) l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. »

Le concept de guidance rejoint les deux premiers en ceci qu'il s'appuie sur le rôle de guide de l'enseignant, celui-ci aurait un rôle d'accompagnateur, de guide qui permettrait aux élèves d'utiliser toutes leurs potentialités afin de grandir, d'acquérir les compétences scolaires du socle mais aussi afin de développer les compétences sociales nécessaires à toute vie en société. Ces théories insistent sur le fait que l'enseignant doit mettre en place les conditions d'apprentissages nécessaires aux progrès des élèves, ces conditions doivent, en outre, aussi prendre en compte les besoins de sécurité affectives des élèves.

¹¹ http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf

3.1.3 Le rôle et le statut de l'enseignant dans le jeu libre et dans le jeu structuré

Des différences de rôle et de statut s'observent chez l'enseignant en fonction de la condition du jeu mise en place dans la classe. En effet, si les élèves sont en « jeu libre », ou si les élèves sont en jeu dit structuré, le positionnement de l'enseignant sera différent. Le document de cadrage général d'Eduscol ¹² rappelle les différentes modalités du jeu et les différents rôles de l'enseignant(e) en fonction des modalités de jeu.

Ainsi, le rôle de l'enseignant évolue avec les conditions de jeu, son implication sera plus importante lors d'un jeu structuré que lors d'une phase de jeu libre. Le texte rappelle que l'implication de l'enseignant sera progressive en fonction des phases de jeu.

Donc, en phase de jeu libre L1, l'implication de l'enseignant sera faible et en phase de jeu structuré S2, l'implication de l'enseignant sera importante. En L1, l'enseignant n'intervient pas et ce sont les élèves qui sont à l'initiative du jeu. En jeu structuré, en revanche, c'est l'enseignant qui est à l'initiative du jeu, l'enfant adhère (ou non) au jeu.

Dans tous les cas, il est indispensable de mettre en place des conditions spatiales optimales et pensées selon une progression.

3.2 Description du contexte d'enseignement et des groupes

Ma classe de maternelle est composée de 12 élèves de petite section et de 10 élèves de moyenne section. Mes jours de classe sont répartis sur les jeudis et vendredis avec un mercredi matin sur deux. Neuf élèves de moyenne section participent à cette expérimentation, répartis en deux groupes homogènes de 4 et 5 élèves, un élève de moyenne section ne revient pas l'après-midi à l'école, il n'a pas pu être intégré à l'expérimentation. J'ai choisi *a priori* de former les groupes en fonction du niveau des élèves afin que les groupes soient homogènes, et également en fonction des affinités ou non affinités, afin de séparer les élèves qui auraient tendance à se chamailler lors des jeux du matin notamment.

¹² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

3.2.1 Les groupes¹³

MS-BLEU	PS-ORANGE	MS-VERT	PS-ROUGE
T F G2 T2	L3 M B L4 L5 I	G L2 A L C	P L6 C2 J N E
Jeu de la marchande en modalité Structuré 1 Groupe intégré à l'étude	Jeu de la marchande en modalité libre Groupe non intégré à l'étude	Jeu de la marchande en modalité « jeu libre » Groupe intégré à l'étude	Jeu de la marchande en modalité Libre Groupe non intégré à l'étude
GROUPE EXPERIMENTAL	<i>HORS ETUDE</i>	GROUPE CONTRÔLE	<i>HORS ETUDE</i>

3.2.2 Déroulement des séances :

Chacune des séances a été mise en place l'après-midi, un créneau de 50 min y était dédié. Avec 40 minutes qui étaient dédiées au jeu (20 min pour chaque groupe).

Séance 1 :

-Jeu libre pour les deux groupes

-Evaluation du vocabulaire et de la syntaxe spécifique à la marchande, l'épicerie

Séance 2 à Séance 5 : Entraînement soit en GC soit en GE

- Séance 3 : Jouer à la marchande et comprendre les règles. Inciter les élèves à jouer en demandant à la marchande les produits qu'ils désirent en les faisant nommer. Travail sur les formulations des questions notamment.
- Séance 4 : Même scénario que séance 3
- Séance 5 : Même scénario que séance 4

Séance 6 : Jeu libre pour les deux groupes et évaluation finale du lexique

Les élèves du groupe contrôle étaient en jeu libre pour les 6 séances de notre séquence.

¹³ MS= Moyens et PS=petits

Critères/ séances	Séance 1 02/03/2018	Séance 2 08/03/201 8	Séance 3 15/03/201 8	Séance 4 23/03/201 8	Séance 5 31/03/201 8	Séance 6 04/04/201 8
Groupe contrôle S1	C, G, L et A <i>L2 est absent</i>	C, G, L, A et L2	C, G, L, A et L2	C, G, L, A et L2	C, L, A, L2 et G est absente	C, G, L, A et L2
Groupe expérimental S1&S2	T, F, T2 et G2	T, F, T2 et G2	T, F, T2, <i>G2 est à la sieste</i>	T, F, T2 et G2	T, F, T2 et G2	F, T2 et <i>G2, T est absente</i>
Intervention jeu de l'enseignante			Je suis marchande S2			Je suis marchande S2
Remarques			Pas de vidéo du GC			

■ Les cases grisées correspondent aux séances pour lesquelles l'ensemble des élèves du groupe est présent. Ainsi pour chacun des groupes, sur les six séances seules 4 ont été effectuées en groupe entier.

3.2.3 Les consignes

Les consignes qui étaient données aux élèves, pour le jeu, étaient les suivantes :

« Aujourd'hui, vous allez jouer au jeu de la marchande, vous irez au coin jeu chacun votre tour, en groupe, comme lors de nos ateliers du matin. Les règles sont les mêmes que d'habitude, c'est-à-dire que l'on peut jouer ensemble, mais il est interdit de taper ses camarades ou de jeter le matériel. Si vous avez des questions, je suis là pour vous aider.

Vous voyez, il y a une caméra à côté de notre coin jeu, cette caméra me sert à regarder après comme vous avez bien joué, bien travaillé. Cette caméra est fragile, il est interdit de la toucher ».

Lors de la première séance, nous avons fait le tour du coin « marchande », nous avons examiné le matériel, cette phase exploratoire n'a pas été répétée lors des séances suivantes.

4 Analyse *a posteriori* des résultats

4.1 Analyse des résultats quantitatifs¹⁴

Analyse des résultats des élèves aux évaluations du lexique. La première évaluation sert à mesurer le niveau des élèves. Les groupes d'élèves pour l'expérimentation sont déjà constitués.

Elèves	N1	R1	N2	R2	N2-N1	R2-R1	Max-N1	Max-R1	Progression N	Progression R
L2	14	19	18	24	4	5	11	6	0,36	0,83
L	16	24	23	25	7	1	9	1	0,78	1,00
C	16	23	20	25	4	2	9	2	0,44	1,00
G	16	24	23	25	7	1	9	1	0,78	1,00
A	23	25	24	25	1	0	2	0	0,50	1,00
MOYENNE	17	23	21,6	24,8	4,6	1,8	8	2	0,57	0,97
Variance	12	5,5	6,3	0,2	6,3	3,7	12	5,5	0,0374	0,0056
Ecart type	3,464	2,345	2,509	0,447	2,509	1,923	3,464	2,345	0,193	0,0745
G2	18	23	21	23	3	0	7	2	0,4	0,0
T2	15	21	21	24	6	3	10	4	0,6	0,8
T	21	25	22	24	1	-1	4	0	0,3	1,0
F	21	25	24	25	3	0	4	0	0,8	1,0
MOYENNE	15,077	16,974	16,134	16,107	3,634	1,271	6,744	2,308	0,4	0,5
Variance	8,25	3,666	2	0,666	4,25	3	8,25	3,666	0,0466	0,224
Ecart type	2,872	1,914	1,414	0,816	2,061	1,732	2,872	1,914	0,216	0,473

Légende :

N1= Nommer évaluation 1

R1= Reconnaître évaluation 1

N2= Nommer évaluation 2

R2= Reconnaître évaluation 2

¹⁴ Cf. tableaux Excel en annexes

4.1.1 Explications des calculs effectués

Variance (V) : Paramètre mesurant la dispersion des valeurs au sein d'un ensemble de nombres. Elle se définit comme la moyenne des écarts à la moyenne au carré.

$$V = \sum_{1 \leq i \leq n} (X_i - X_{\text{moy}})^2 \div n \text{ ou } X_{\text{moy}} \text{ est la moyenne des } X_i \text{ et } n \text{ le nombre de } X_i$$

Ecart Type (σ) : Se définit comme la racine carrée de la variance.

$$\sigma = V^{1/2} \text{ (=racine carrée de la variance).}$$

L'écart type nous a permis d'établir des intervalles de confiance (Cf. figure des résultats de l'expérience ci-dessous).

Comme tous les enfants n'ont pas le même niveau initial, il faudra suivre leur progression de manière relative. À cette fin nous introduirons pour chaque enfant Max-N1 et Max-R1, respectivement le nombre total d'items que les enfants ne savent pas encore nommer la première séance et le nombre total d'items que les enfants ne savent pas reconnaître la première séance. Nous introduirons ensuite la Progression N et Progression R, les ratios entre ce que les enfants ont appris à nommer/reconnaître divisés par ce qu'ils ne savaient pas nommer/reconnaître.

Max-N1 = 25-N1 (il s'agit du résultat maximum, soit 25 moins le résultat obtenu par l'élève lors de la première évaluation de dénomination des images)

Max-R1 = 25-R1 (il s'agit du résultat maximum, soit 25 moins le résultat obtenu par l'élève lors de la première évaluation de reconnaissance des images)

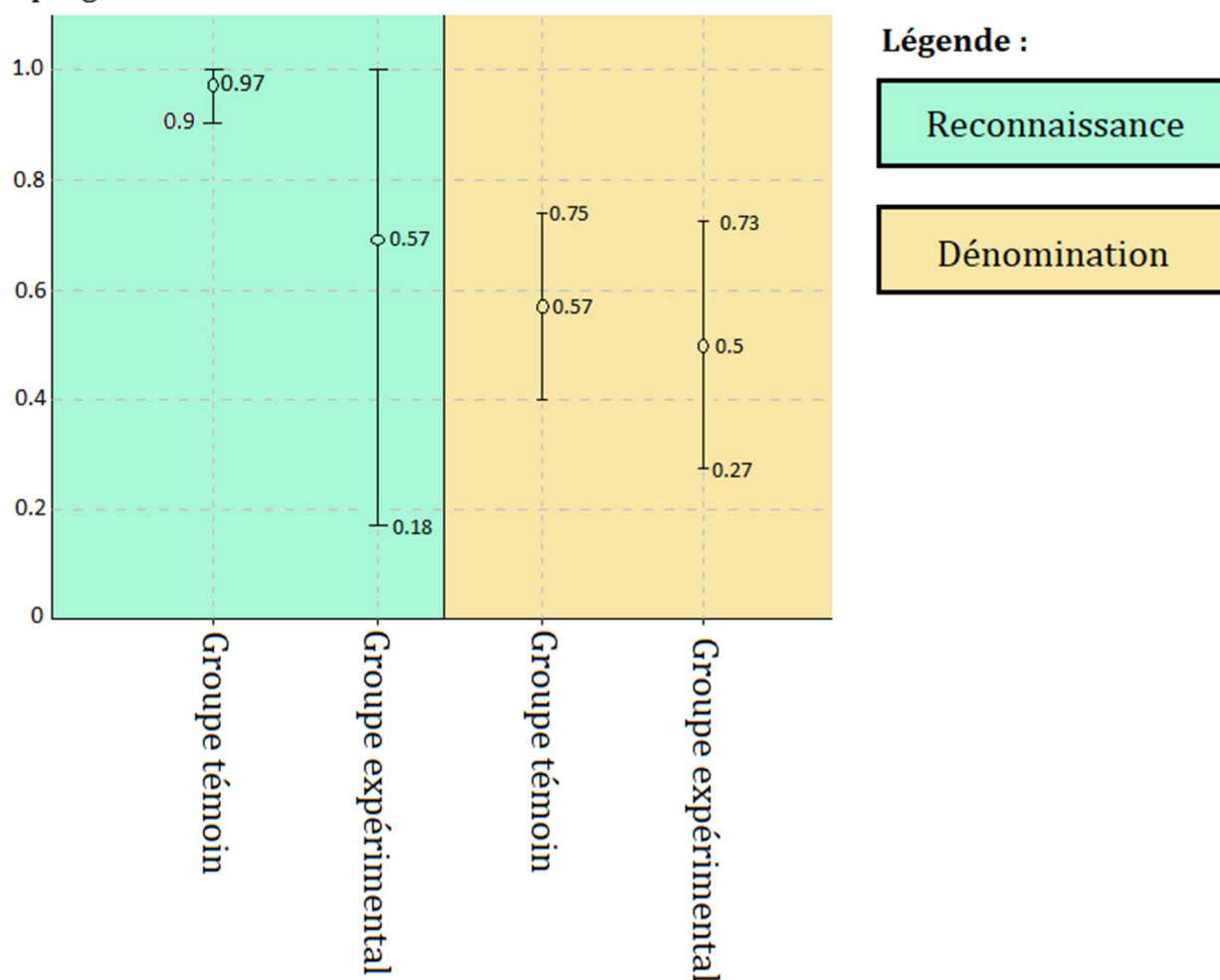
Progression N (calcul du progrès des élèves en tâche de dénomination) : $(N2-N1) \div (\text{Max-N1})$

Progression R (calcul du progrès des élèves en tâche de reconnaissance) : $(R2-R1) \div (\text{Max-R1})$

⇒ Grâce à cette formule, nous explorons les progrès des élèves par rapport aux progrès réalisables, c'est-à-dire par rapport à la marge de progression qu'il leur restait pour obtenir le score maximum de 25.

Résultats de l'expérience : Intervalles de confiance au seuil de 95%

Taux de progression



4.1.2 Les résultats statistiques

Nous voyons sur ce graphique que les intervalles de progression des élèves se recoupent pour les deux groupes sur la tâche de dénomination ainsi que sur la tâche de reconnaissance. Ce recoupement des intervalles nous démontre que les différences de résultats des élèves ne sont pas significativement différentes en fonction du groupe d'appartenance.

Ces résultats sont fiables à 95%, c'est-à-dire que si l'on réplique cette expérience à l'infini, il y a 95% de chance pour que les résultats des élèves soient compris dans les mêmes intervalles (voir ci-dessus).

Nous ne pouvons pas affirmer qu'il y a un effet significatif de notre variable groupe sur les résultats. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence statistique significative entre les résultats des élèves selon qu'ils appartiennent au groupe contrôle ou au groupe expérimental. Nous ne

pouvons cependant pas non plus exclure tout effet de la condition expérimentale, de fait, ce n'est pas parce que les résultats ne confirment pas notre hypothèse qu'ils l'infirmement. Plusieurs autres facteurs peuvent expliquer ce résultat (par exemple la taille de l'échantillon).

Nous ne pouvons donc pas expliquer les différences de résultats à l'évaluation lexicale par la présence ou non de l'enseignante.

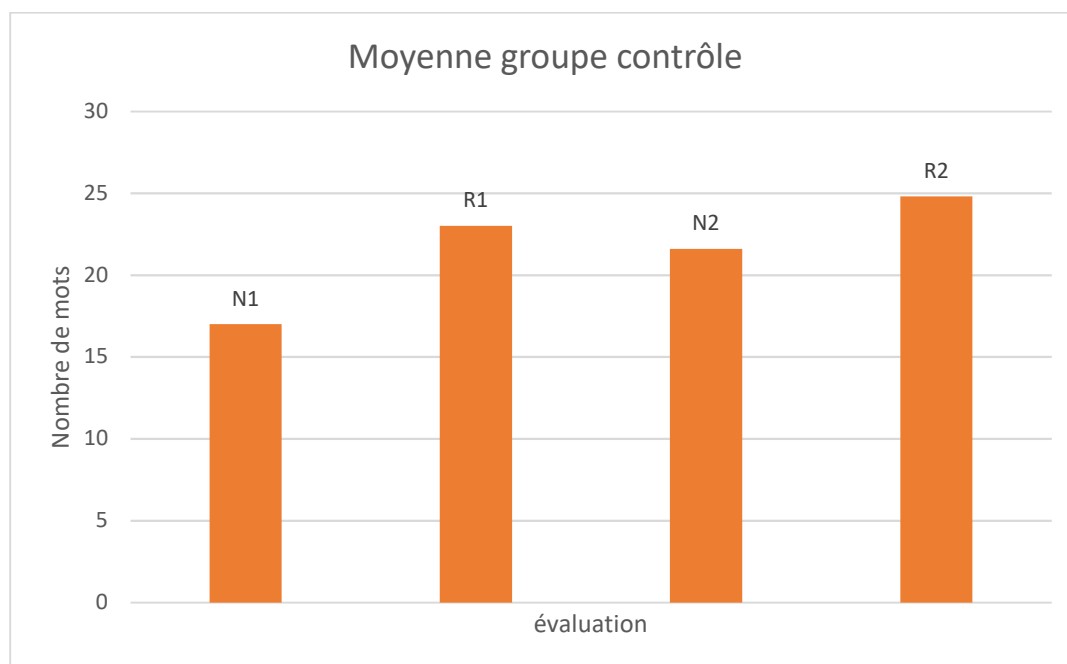
Une des limites de cette expérimentation est la taille de l'échantillon, en effet, comme l'échantillon est petit, il est difficile d'obtenir des résultats statistiques significatifs. Peut être que si les échantillons avaient été plus conséquents (au moins N=100 pour obtenir des résultats statistiques consistants), nous aurions obtenu plus qu'une tendance, mais un effet significatif qui nous aurait permis de non infirmer notre hypothèse de départ.

Une autre limite est que les élèves qui ont dès la première évaluation un score élevé auront de ce fait une marge de progression limitée. Pour cela, il sera intéressant de comparer les moyennes obtenues par les groupes lors des deux évaluations.

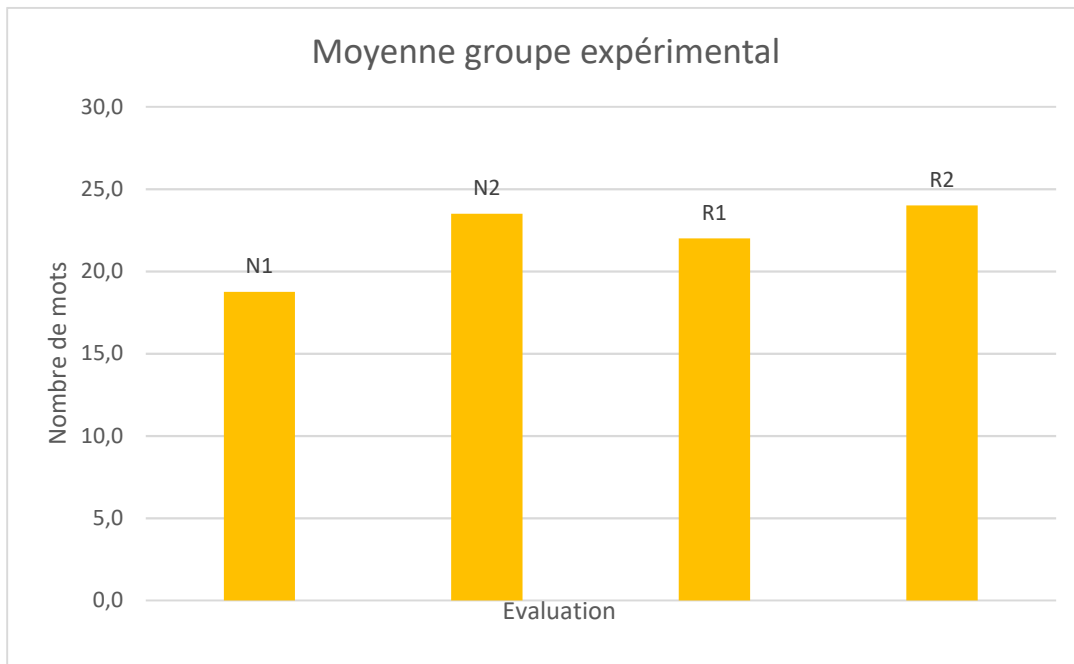
4.1.3 Les progrès des élèves en intra groupe

Pour le **groupe contrôle**, nous observons une progression des acquisitions lexicales.

Pour la dénomination entre N1 et N2, les élèves ont progressé en moyenne de 4,6 mots, et concernant la reconnaissance des mots, ils ont progressé en moyenne de 1,8 mots. Il est à noter que les élèves possèdent déjà un très bon niveau en reconnaissance des images, car ils obtiennent en moyenne un score de 23,5/25.

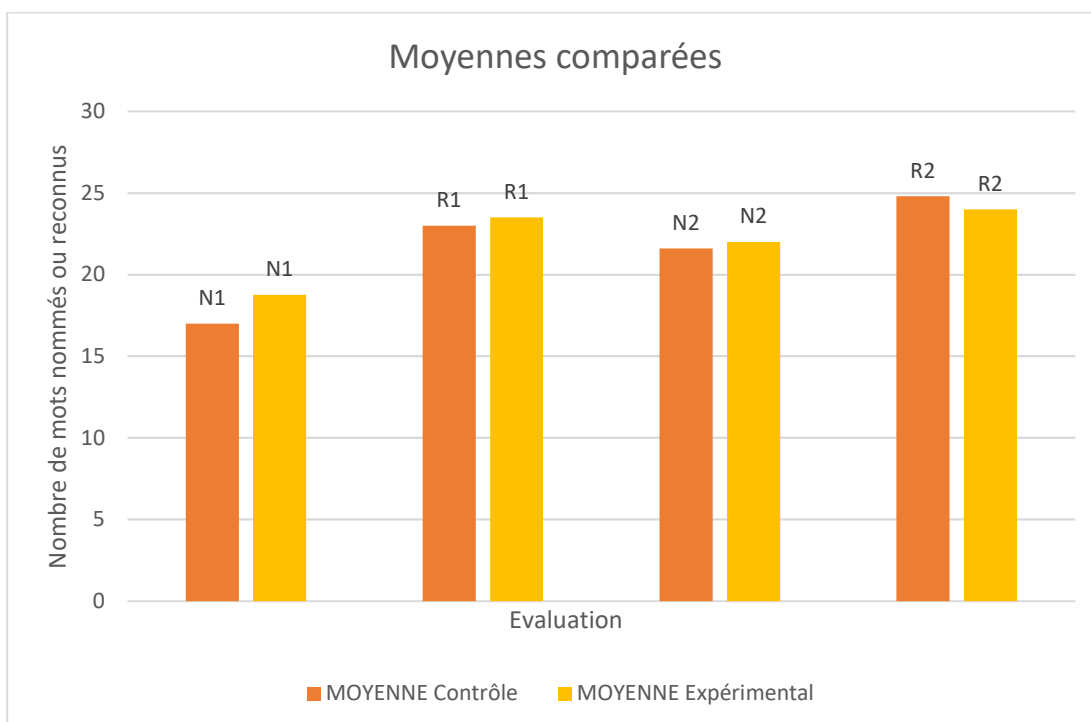


Pour le **groupe expérimental**, nous observons également une progression dans les acquisitions lexicales.



Pour la dénomination entre N1 et N2, les élèves ont progressé en moyenne de 3,3 mots, et concernant la reconnaissance des mots, ils ont progressé en moyenne de 0,5 mots. Il est à noter que les élèves possèdent déjà un très bon niveau en reconnaissance des images, car, ils obtiennent en moyenne un score de 23,5/25 en R1, c'est-à-dire à la première évaluation.

Tableau comparatif des moyennes des deux groupes :



Ainsi, si nous observons les progressions des élèves à partir de leur moyenne de réussite aux évaluations, nous constatons que les élèves du groupe contrôle (sans intervention de l'enseignante) ont plus progressé que les élèves du groupe expérimental.

- 4,6 mots (GC) contre 3,3 mots (GE) en dénomination
- 1,8 mots (GC) contre 0,5 mots (GE) en reconnaissance.

4.2 Analyse des postures des élèves

Cette analyse est menée à partir des films réalisés en classe durant les 6 séances de notre séquence de jeu.

Chaque groupe a été filmé durant sa séance de jeu, nous pouvons ainsi évaluer les progrès, les modifications, les changements intervenus au fil des moments de jeu.

La durée moyenne des onze films est d'environ 10 min par groupe, cela varie de 5 min (séance arrêtée à cause des disputes) à 13'21 min (cumulées pour les deux groupes).¹⁵

Ainsi l'analyse s'appuie sur 60 minutes de film pour chacun des deux groupes, soit 120 min au total.



Elèves du groupe contrôle séance 5

¹⁵ NB : La séance 3 du groupe contrôle n'a pas pu être filmée, car la caméra n'avait plus de batterie.

Lors de notre travail d'observation, nous avons porté une attention particulière à essayer de comprendre les effets qui sont dus aux élèves eux-mêmes et ceux qui sont dus à l'enseignement et aux conditions expérimentales.

Chaque séance de jeu était précédée d'un temps dédié au rappel des consignes et du cadre de jeu. L'organisation de ce temps a évolué au fil des séances pour aboutir lors des dernières séances à des rappels énoncés par les élèves eux-mêmes.

Les postures élèves développées par Dominique Bucheton¹⁶ : chez les élèves, cinq postures traduisant leur engagement dans les tâches ont été identifiées :

-La posture première est la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.

-La posture ludique-créative correspond à la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la représcrire à son gré.

-La posture réflexive permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. (métacognition).

-La posture de refus est le refus de faire, d'apprendre.

-La posture scolaire définit la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

Dès la première séance, en condition de jeu libre et de découverte pour les deux groupes, les élèves se sont pris au jeu et se sont investis dans leurs rôles de marchands/clients. Ils ont dès le début été en posture « ludique-créative ». La découverte du matériel a été progressive et les élèves s'en sont emparés avec enthousiasme et sérieux pour certains.

Le rapport jeu/réalité semble évident pour les enfants, par exemple, T à la séance 1 en regardant les achats d'un camarade dit : « Hum, vous allez-vous régalez ce soir », elle sait que c'est pour jouer, et s'en amuse, et en même temps sans s'en rendre compte elle travaille (son lexique son expression orale et son lien social).

Certains élèves auront plus tendance à opter pour une posture « scolaire », notamment les élèves du groupe expérimental qui en ma présence, cherchent au travers de mon regard l'approbation pour leur bonne conduite, pour leur réussite.

G2 (Groupe expérimental) par exemple a été étonné de me voir jouer avec eux, de me voir endosser un nouveau rôle et qui a été calme, scolaire et attentif lorsque j'étais là, et qui

¹⁶ <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>

retrouvera une posture plus créative en mon absence. Lors de cette troisième séance, les élèves qui jouent, mais qui ne sont pas en interaction directe avec moi pendant la phase de jeu, cherchent régulièrement mon approbation dans leur jeu, ce qui est plus rare pour les élèves qui sont en condition « jeu libre ». Cela donne le sentiment que le jeu se transforme en tâche scolaire lorsque je suis présente.

Les élèves durant cette séquence ont évolué, changé de postures tout au long des séances. Je pense que la posture principale adoptée par la majorité des élèves a été la posture « ludique-créative ».

En ce qui concerne les éléments d'évaluation et d'observation liés à la langue, nous pouvons noter que les élèves se sont vouvoyés dans le jeu, s'interpellaient en utilisant « Madame » ou « Monsieur », utilisaient des formules de politesse « Bonjour, s'il vous plaît, merci... » Ils ont même utilisé même le conditionnel pour certains « combien cela ferait -il ? ».

Pour autant, ils restaient capables de s'interpeller « comme d'habitude » (par leurs prénoms) si quelque chose ne leur convenait pas dans l'attitude de leur camarade, ou s'ils avaient une question. Les élèves savent donc très bien quelle est la limite du jeu, ils jouent sérieusement à faire semblant. Ainsi les compétences langagières et syntaxiques de mes élèves ont évoluées et ont été utilisées à bon escient. Les formules interrogatives de type « Est-ce que ? » sont également employées par les élèves des deux groupes.

Tous les élèves ont participé, il n'y a pas eu de posture de refus, ils semblent tous avoir pris du plaisir dans le jeu et réclamaient régulièrement un temps de jeu.

En effet, les élèves ont pu jouer leur différents rôles marchand(e) ou client(e) lors des séances, mais ils ont aussi pu inventer de nouvelles façons de faire, des manières de détourner le jeu. Et pour cela nous ne manquons pas d'exemple.

Les poignées des paniers de provisions peuvent par exemple de venir tour à tour un téléphone, un micro ou encore des lunettes !

Les élèves ne manquent pas d'initiatives, d'imagination et d'idées, même (ou surtout) lorsqu'ils sont en autonomie, ainsi les oranges peuvent devenir des balles à se lancer, les concombres deviennent des épées, et les carottes des instruments de musique (des baguettes pour faire de la musique sur les radiateurs de la classe). Ces détournements d'objets du jeu se sont faits pour la totalité en mon absence, pour certaines je ne m'en suis aperçue qu'en analysant les vidéos.

A plusieurs reprises, j'ai pu penser que les élèves ne travaillaient pas, faisaient « n'importe quoi », ou en tout cas pas ce que j'attendais d'eux... Or, en visionnant les vidéos des séances, j'ai été surprise de constater que les élèves étaient juste en train de faire évoluer le jeu.

Par exemple, lors de la séance 4, T, une élève du groupe expérimental, était, de mon point de vue, en train de vider le contenu de son panier sur la table, elle mettait donc le bazar. Je suis intervenue, en lui disant « qu'il n'était pas permis de mettre le bazar pendant le jeu et qu'il fallait maintenant ranger ses provisions ». En réalité T et un camarade avait débarrassé la table des présentoirs de fruits et légumes pour déposer leurs provisions et préparer les menus de leurs repas. Ils étaient tout simplement en train de faire l'inventaire de leurs achats et étaient enthousiasmés de bientôt pouvoir les goûter. J'ai, à ce moment-là, brimer leur exploration pourtant tout à fait logique et en adéquation avec les consignes que j'avais pu leur donner. Dans la posture de lâcher-prise il s'agit aussi de faire confiance à nos élèves mais aussi à nous même, afin de les laisser cheminer, découvrir tout en étant assuré d'avoir posé un cadre de jeu qui soit à la fois explicite, ferme mais aussi sécurisant.

Les élèves ont pu aussi profiter de ce temps pour se « raconter » leurs vies, en faisant semblant d'être des adultes, G et L lors de plusieurs séances discutaient de leurs enfants et des soirées entre amis à venir. Elles ont développé la fonction phatique de la communication de façon très naturelle.

C dira également qu'il fait les courses pour nourrir son fils.

4.3 Analyse de l'effet la posture enseignante

La question est ici de savoir si le rôle et le statut de l'enseignant ont un impact sur les apprentissages des élèves. Nous supposons que oui, comme nous l'avons décrit dans notre partie théorique. Au vu des résultats quantitatifs et qualitatifs, nous pouvons raisonnablement affirmer que la posture de l'enseignant a eu un effet lors des séances de jeu (en prenant appui sur les comparaisons de moyennes des groupes et sur l'analyse qualitative des vidéos). En effet, les postures enseignantes peuvent modifier l'atmosphère de la classe et les conditions d'apprentissage. La pédagogie ne doit pas être trop explicite, comme nous venons de le constater, dans ce contexte de jeu, il semble préférable de laisser les élèves explorer par eux-mêmes, ils progressent que nous intervenions ou non.

Pour Dominique Bucheton, lorsque les enseignants sont trop en position de contrôle, les élèves ne pensent plus, ne réfléchissent plus, ils restent en posture première. Alors que cela peut partir d'une bonne volonté de l'enseignant de faire travailler et progresser les élèves, cette posture aura pour résultat de les inhiber.

En effet, plus l'enseignant est dans une position de contrôle, moins les élèves sont libres d'explorer, d'essayer et plus ils sont inhibés. Il paraît logique que les élèves progressent plus et

plus vite si l'enseignant les laisse essayer, même si les élèves doivent se tromper dans un premier temps, car c'est en essayant que les élèves comprennent et apprennent.

Nous comprenons ici l'importance de ne pas rester en position de contrôle, même si ce lâcher-prise nécessaire n'est pas une posture facilement tenable, car notre rôle est aussi d'accompagner les élèves en leur permettant de penser et de réfléchir.

La question que nous nous sommes posés est la suivante : Dans quelle mesure notre posture ou notre présence modifient des choses dans le jeu des élèves ? Quel est l'intérêt d'intervenir ?

Les postures d'enseignant(e)s et celles d'élèves sont donc dynamiques et interdépendantes.

Une des méthodes naturelles est par exemple la posture de sur étayage ou de contre étayage, nous pensons tellement être en mesure d'aider l'élève que l'on ne lui laisse pas le temps d'essayer (en prévenant de prétendus échecs). Nous donnons la réponse en même temps que nous posons la question, nous comprenons que ce type de posture connaît des limites, car les élèves sont bien à l'école pour apprendre et pour grandir en autonomie, donc si l'enseignant fait à la place de l'élève sous prétexte de vouloir l'aider ou de vouloir gagner du temps, cet effort sera contre-productif, car l'élève n'aura pas appris. Cela peut même donner l'illusion à l'élève que le maître sera toujours là pour répondre à ses besoins.

Comme nous l'avons vu avec l'exemple de T à la séance 4, l'intérêt d'intervenir dans le jeu des enfants peut aussi avoir ses limites. Il est clair que le scénario que les élèves étaient en train de mettre en place était tout à fait cohérent et pertinent, mon intervention a nuit au scénario et au jeu des élèves. Car en plus de les avoir stoppés dans leur exploration, je leur ai envoyé (sans le vouloir) un mauvais message qui serait qu'ils n'auraient pas le droit d'explorer ou d'essayer.... Nous revenons à nouveau sur la confiance, et le lien de confiance établi entre les élèves et l'enseignant. Si nous ne faisons pas confiance à nos élèves, ils exploreront moins, ils auront moins confiance en eux et en leurs capacités.

Lorsque j'ai joué avec les élèves, en adoptant une posture dite de « magicienne » j'ai opté pour une approche explicite, à la lecture des vidéos, je me suis rendue compte que j'explicitais tout ce que je faisais, comme pour que les élèves apprennent de mes gestes et de mes explicitations. Au regard de l'analyse des séances suivantes, mes interventions n'ont pas vraiment d'effet, ni sur les apprentissages, ni sur les scénarios de jeu.

J'observe en revanche qu'à partir de la séance 4 les élèves sont plus rapides pour « entrer » dans le jeu, à la séance 6, les élèves du groupe contrôle sont plus rapides que les élèves du groupe expérimental.

Les élèves du groupe contrôle semblent aussi plus autonomes et s'autorégulent mieux dans les micro-conflits qu'ils rencontrent dans leurs interactions.

L'intervention des enseignant(e)s dans des contextes de jeu des élèves devraient ainsi se centrer sur les interventions liées au cadre, toute autre intervention pourrait nuire au jeu des élèves, à leurs interactions, à leurs scénarios.

Discussion

Notre hypothèse de départ était que le jeu libre permettrait une meilleure progression des élèves dans des compétences langagières, nous supposions également *a priori* que les résultats obtenus aux évaluations seraient meilleurs en condition contrôle qu'en condition expérimentale.

Il semble que le groupe contrôle ait plus progressé tant dans l'acquisition du vocabulaire que dans le développement de scénarios, et dans sa capacité d'auto-régulation (intérieurisation de la norme). C'est un peu comme si les élèves avaient senti que l'adulte leur faisait confiance pour jouer et ainsi avaient intégré, assimilé et défendu les règles du jeu en groupe. Certains élèves comme G, ou A se sont plus investis dans ce rôle de garant du cadre.

En tant que jeune enseignante, il est vrai que la posture de contrôle semble sécurisante, nous avons l'impression, peut-être l'illusion que tout est sous contrôle, maîtrisé. Pourtant, dans ce contexte, mes élèves ne peuvent pas s'exprimer et sont donc contraints dans leur pensée.

Mon maître-formateur, m'a également rassurée sur le fait que laisser faire les élèves n'était pas un manque de cadre, mais un accompagnement nécessaire à leur développement.

Cela m'a donc aussi appris la patience, si les élèves ne donnent pas la réponse immédiatement, il convient de leur laisser du temps pour réfléchir et pour émettre leurs hypothèses.

Cette séquence de jeu libre m'a permis plusieurs choses. Tout d'abord, cela m'a appris à me questionner sur la mise en place concrète des coins jeux, question que je ne m'étais pas réellement posée depuis la rentrée scolaire, la priorité étant allée à l'enseignement des compétences en langage et en maths. Le jeu permet pourtant beaucoup comme nous le rappelle Philippe Meirieu (2006), les enfants qui ont des difficultés pour accéder au langage sont des enfants qui jouent peu.

Pourtant comme nous l'avons vu et écrit dans la première partie de ce mémoire, le jeu à l'école maternelle est nécessaire et primordial pour les jeunes élèves. Aussi au fur et à mesure des séances, j'ai fait évoluer le matériel, j'ai ajouté des petits porte-monnaie, des chaises, des cartes bleues factices. J'ai essayé de répondre aux besoins que les élèves exprimaient au travers de leurs actions dans le jeu.

Les questions que nous pouvons nous poser sont : y a-t-il un « bon » cadre pour le jeu ? Quelle posture favorise les apprentissages des élèves ?

Au vu des résultats et en prenant en compte la littérature sur ce sujet, Nous pouvons appuyer l'idée que les postures à privilégier sont des postures souples et non contraignantes, les postures de « magicienne », de « laisser faire » sont à préférer à des postures de contrôle.

Cela ne veut pas dire que les élèves évoluent sans cadre, comme nous l'avons déjà détaillé plus avant, le cadre est garant de la sécurité physique et affective des enfants, sans celui-ci les élèves ne peuvent pas progresser. Une posture souple et un cadre garantissant un environnement stable, bienveillant et équitable semble être le cadre qui permettra aux élèves de progresser sereinement dans leurs apprentissages.

Ensuite, cette séquence m'a permis de travailler sur mes postures d'étayage. En effet, le travail d'analyse des vidéos a été très formateur. Ce retour sur ma pratique m'a permis de comprendre que même lorsque je ne suis pas auprès de mes élèves, ils réfléchissent, ils travaillent, ils apprennent. Pour autant, je ne les laisse pas sans consignes, ils connaissent les règles de la classe et les règles de ce jeu en particulier. Mon rôle ici est de les guider dans leurs apprentissages, en faisant un pas de côté et en les laissant jouer.

Cela est possible car un travail au préalable a été initié par l'enseignant, c'est-à-dire que le matériel est attractif, répond aux besoins des élèves, mais aussi que le cadre et les règles du jeu auront bien été transmis et partagés aux élèves.

Enfin cette séquence m'a permis de modifier aussi mes postures dans d'autres domaines, en étant plus souple et moins dans le contrôle. Cela a donc profondément changer ma pratique de classe.

Une des difficultés que j'ai pu avoir résidait dans la gestion du temps et de l'espace dédié au jeu. J'ai d'ailleurs essayé de faire évoluer l'espace et le matériel afin d'offrir aux élèves les meilleures conditions. Cependant je pense que la question de la gestion du temps a été plus problématique. J'ai pu mesurer le temps effectif de jeu de mes élèves, grâce aux vidéos, et en enlevant les temps de regroupement pendant lesquels nous rappelons les consignes et règles du jeu, celui-ci est d'une dizaine de minutes.

Je pense que le temps de jeu pourrait être augmenté, peut être que mon manque d'expérience, notamment dans la gestion du temps, m'a contraint à réduire celui-ci. Je pense également *a posteriori* que cela est peut-être aussi dû à mes représentations sur le jeu. C'est-à-dire qu'avant de travailler sur ce sujet, avant de me documenter, de chercher, et d'expérimenter, je pensais que les apprentissages pouvaient être transmis certes de façon ludique, mais que les élèves pouvaient apprendre du jeu, cela était plus compliqué peut être moins crédible. Aussi, j'ai pu avoir l'impression que de proposer des temps de jeu libre était « inutile », tout en pensant que cela était nécessaire... Je me trouvais, à ce moment-là, en contradiction avec mes propres idées,

en dissonance cognitive en somme, que je pense pouvoir expliquer par mes représentations erronées sur la futilité du jeu, représentation accentuée par la société.

Pourtant, le jeu libre a permis aux élèves de progresser et certainement même plus que les élèves de la condition de jeu structuré. A l'avenir, je pense pouvoir mettre en place des temps de jeu libre dans ma classe, qui seront plus longs, afin de permettre aux élèves d'apprendre, d'échanger et d'explorer davantage. Rassurée par cette expérience que les élèves accompagnés par la présence et le cadre de l'enseignant peuvent aussi apprendre et développer des compétences sociales et scolaires.

La confiance en soi et en son enseignement est ainsi indispensable afin de proposer des situations favorables aux apprentissages des élèves. C'est-à-dire comment trouver le juste milieu entre contrôle et lâcher prise, et entre fermeté et souplesse. Le but étant de permettre à tous les élèves de progresser et de grandir, en tant qu'élève et en tant qu'individu.

Dans notre séquence, les objectifs étaient de développer le lexique de nos élèves, de les faire progresser au niveau syntaxique dans la construction de leurs phrases, mais également de les faire travailler sur leurs compétences sociales, en développant leur lien à l'autre au travers du jeu. La situation de jeu elle-même est vectrice de lien, puisqu'elle fait déjà le lien entre la vie de l'école et la vie à l'extérieur de l'école, quand les enfants peuvent réellement accompagner leurs parents aux courses par exemple. Cela peut donc donner du sens à l'activité, les élèves jouent à faire comme les grands quand ils sont aux courses, au travers de cette situation ils apprennent peut-être plus facilement car ils mettent du sens à ce qu'ils sont en train de faire. Les situations de « jeu libre » permettent donc aux élèves d'apprendre. Les situations de « jeu structuré » permettent également aux élèves d'apprendre, mais la progression semble moins importante entre les deux évaluations pour les élèves de ce groupe. En outre, les élèves en situation de « jeu libre » ont été moins contraints dans leurs scénarios que les élèves en situation de « jeu structuré » (S1), donc mes différentes postures de « magicienne », de « lâcher prise », ou « d'accompagnement » n'entraînent pas les mêmes comportements chez les élèves et ont donc un effet sur les apprentissages et les postures des élèves.

Nous pouvons supposer que les élèves dans la situation contrôle ont pu plus développer leur imagination dans les scénarios, ont pu échanger davantage et notamment s'apprendre mutuellement du vocabulaire lors des échanges. Le jeu libre pourrait être alors compris comme un préalable pour tous, une entrée dans le jeu, une phase d'exploration, pour aller progressivement vers une phase de jeu plus structurée au cours de laquelle une analyse et un retour sur l'expérience pourraient être menés avec les élèves.

Limites et préconisations :

Il conviendrait de répliquer cette expérience avec des échantillons plus importants afin d'obtenir un nombre de sujets suffisant pour tester statistiquement notre hypothèse, et que les résultats puissent être plus fiables.

Il serait aussi intéressant de proposer une étude en parallèle dans des classes d'enseignants stagiaires et dans des classes d'enseignants confirmés afin de pouvoir mesurer un éventuel effet « maître ».

Il serait intéressant de mettre en place le dispositif sur un temps propice à l'observation pour l'enseignant, une des limites de cette expérimentation était aussi le manque de temps et de disponibilité. Je gérais en même temps les ateliers ou activités de l'après-midi et l'expérimentation de mon mémoire, cette situation n'était pas optimale.

CONCLUSION

Au vu des résultats, nous constatons que les élèves ont au moins autant appris en situation de jeu libre qu'en situation de jeu structuré. De notre point de vue, avec appui sur les résultats, l'intervention de l'enseignant dans ce contexte précis d'apprentissage n'a pas eu d'effet significatif sur les acquisitions lexicales des élèves, en revanche, les interventions ont pu inhiber certaines initiatives des élèves et ont ainsi pu avoir un effet sur leurs postures.

Au travers de ce que nous avons pu observer, et au travers de ce que nous comprenons des recherches sur le sujet, le jeu libre est essentiel au développement des enfants, pour leurs apprentissages scolaires ou non, mais également dans le développement de leur vie sociale. Le vivre ensemble et plus exactement le bien vivre ensemble dépend aussi de compétences d'acceptation de l'autre, de compréhension de ses pairs et de capacités communicationnelles qui sont justement approfondies lorsque les enfants jouent.

Cependant, nous sommes confrontés à un frein dans la compréhension des véritables enjeux du jeu à l'école. Les représentations de la société nous poussent à croire que le jeu est une activité futile. Pourtant, nous pouvons constater que les résultats obtenus nous montrent le contraire. Il pourrait être pertinent de proposer des formations autour du jeu et/ou d'encourager les pédagogues à démocratiser les recherches et de communiquer sur les conditions de mise en place du jeu (sous toutes ses formes) en classe.

Je terminerai par ces mots de Pauline Kergomard, datant de fin du XIX^{ème} siècle : "Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ?".

Bibliographie et webographie

- AC Nancy. Le concept d'étayage J. Bruner relisant Vygotsky :
http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf
- Ayme M. (2006). Pour que chaque enfant trouve sa place, *Les Cahiers Pédagogiques* n°448.
- Brougère, G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ? *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, p. 11-12.
- Bucheton, D. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, vol 3- n°3 – Octobre 2009. Repéré à : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>
- Freud, S. (1920). Analyse du jeu de la bobine le « Fort-Da ». Repéré à :
https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_de_la_bobine
- Eduscol (2015), document de cadrage général, Ressources maternelle, Jouer et apprendre. Repéré à :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_joueraprendre_458303.pdf
- Lebel, C. (2017). La mise en œuvre de pratiques pédagogiques afin de soutenir les élèves dits vulnérables à la maternelle : une recherche-action en milieu allophone. Repéré à :
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11116/LeBel_Cindy_MEd_2017.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Lescouarch, L. (2006). L'impossible quête. *Les cahiers pédagogiques*, n°448, p. 13-14
- Meirieu, P. (2006). Le désir et la règle. *Les cahiers pédagogiques*, n° 448, p. 32-33.
- Metra, M. (2006). Approche théorique du jeu. Repéré à :
http://www2.aclyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf
- Ministère de l'Education Nationale (2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à :
<http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>


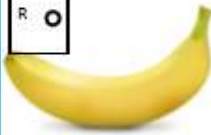













- La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Neuropsychologie*, Revue de neurosciences cognitives et cliniques. (2011- 1 volume 3) P.51-51.
- Tricot, A. (2016). Plaisir d'apprendre ? la place du jeu dans les apprentissages . Conférence repérée à : <https://www.youtube.com/watch?v=tE0sgJX6cTk>

Annexes

1. L'outil d'évaluation

Prénom:

Date:

<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  POMME	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  BANANE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  CERISE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  RAISIN	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  ORANGE
<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  TOMATE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  POIREAU	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  SALADE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  POMME DE TERRE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  POIVRON
<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  AUBERGINE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  FRAISE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  LAIT	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  CHOCOLAT	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  GÂTEAUX
<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  OEUFS	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  BOÎTES DE CONSERVES	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  FARINE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  LESSIVE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  PANIER
<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  BALANCE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  BAGUETTE DE PAIN	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  PIÈCES DE MONNAIE	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  BILLETS	<input type="radio"/> N <input type="radio"/> R  MAGASIN

2. Analyse des vidéos

Le jeu de la marchande : observation des vidéos

Séance 1 - 02/03/2018

Groupe contrôle : C – G – L et A

A est marchand.

A met tous les produits du magasin dans le panier de C. C demande « combien ça lui coûte ? ».

A dit à plusieurs reprises « attend le temps de remplir à ras bord le panier ».

C demande à nouveau « combien ça coûte ? » A tape sur la caisse enregistreuse.

C paie : « tenez ».

A prend la monnaie (argent factice distribué en début de séance) et répond « merci ».

C réclame son ticket.

Puis, c'est au tour de L qui vide son panier sur le comptoir devant A.

C ne sait pas quoi faire du contenu de son panier et interpelle ses camarades pour savoir quoi faire.

A et L sont occupés à leurs affaires et ne répondent pas à C.

L demande à payer : « Combien d'euros s'il vous plaît ? » L est très sérieuse.

A tape sur la caisse enregistreuse...

« 2,3,3 et 1 » L donne tout son argent et dit qu'elle n'a plus d'argent.

A encaisse l'argent. Mais L veut de la monnaie alors elle réclame sa monnaie « Après tu me rends des sous » et elle se sert directement dans la caisse.

C a rempli un nouveau panier et demande combien ça coûte.

T du groupe 2 vient et observe...

L range ses courses... C réclame de l'argent. A s'exécute et vide sa caisse pour C, qui réclame plus de billets.

Les petits essaient de jouer et A les rejette sèchement. Il s'investit du rôle de celui qui tient le cadre. A crie de plus en plus fort, pour m'interpeller. B répond « si, j'ai envie... »

Il sera important de mettre en place des temps de jeu pour les petits.

Donc j'interviens et je rappelle à T que ce n'est pas son tour et à B qu'il peut jouer avec d'autres jeux qui sont sortis pour eux.

Je réexplique que ce sont les moyens qui jouent « d'abord, en premier » et qu'eux (les petits) joueront un autre jour.

G rejoint le groupe (j'étais en train de l'évaluer sur le lexique jusque-là). Elle remplit son panier très vite et vient demander à A (emploie le conditionnel !) : « ça me ferait combien d'euros tout ça »

G attend et les élèves autour rangent les marchandises.

A lit les chiffres qui sont inscrits sur la caisse. G paie et A encaisse.

Groupe expérimental : T – F – T2 et G

T est marchande

T : « alors vous voulez quoi ? »

F : « de la banane », « il faut que tu lui fasses « Tûût... » pour dire biper le code...

T essaie, mais F ne la laisse pas faire, il lui dit et lui montre comment il pense que cela doit être fait « tu fais 3, 2, 4 », en lui montrant sur la caisse.

T n'est pas d'accord et répond « non, je fais ce que je veux ».

F paie, T lui rend de la monnaie avec un sourire et F demande maintenant une pizza.

T lui répond qu'il y en a plusieurs et veut savoir s'il en veut beaucoup, il répond qu'il en veut 3. Elle lui donne et F répond : « ah, madame, merci ! »

Les élèves ont déjà bien intériorisé les règles de politesse.

A essaie toujours de jouer et d'interpeller ses camarades en disant « Bonjour » assez fort à plusieurs reprises.

T en regardant ce qu'il y a dans le panier d'A : « **vous allez vous régaler ce soir !** ».

T2 attend son tour calmement en arrière du groupe.

T tape sur la caisse dès qu'elle ajoute un nouveau produit au panier d'A.

A change de stratégie et se met dans la file d'attente. (Il ne fait pas partie de ce groupe de jeu, et je ne me suis pas aperçue qu'il y était resté).

Ils s'interpellent poliment « Monsieur, Madame » et se vouvoient.

F s'aperçoit qu'A est là et lui rappelle qu'il ne joue plus, qu'il fait partie d'un autre groupe.

F m'interpelle. Car pour lui ce n'est vraiment pas juste que certains puissent jouer deux fois.

Je rappelle la règle, et A retourne dans son groupe.

T tape sur sa caisse tout en donnant des nombres : 0, 2, 15, 29. F demande à payer, mais les pièces sont au fond du panier.

Je me rends compte que je dois prévoir des petits porte-monnaie pour qu'ils puissent les avoir à portée de main sans les perdre au fond des paniers.

T2 observe et voudrait participer et F le reprend « Non T2, tu vas derrière ! »

T2 s'impatiente et essaie de négocier avec F en lui mettant une main sur l'épaule.

F se sert dans la caisse.

T2 arrive à son tour et pose son panier sur le comptoir. T lui dit bonjour, il allait dire « bonjour T » ... mais se reprend et dit « bonjour ».

On comprend que les élèves jouent un rôle, ils ne sont plus camarades, ils deviennent marchand(e)s et client(e)s.

F revient et interrompt T2 et T qui jouent. Il essaie de changer les règles, il veut être « marchand » mais T n'est pas d'accord.

F dit stop pour arrêter le jeu et changer les rôle... T s'énerve et dit « Non, pas stop, c'est la maîtresse qui décide ! ».

Je rappelle à ce moment-là une des règles que nous avons énoncées : « On ne crie pas ».

F essaie alors de revenir à la charge en disant à T « Tu n'as pas le droit de crier tu as vu ? » comme si son action était dissociée du fait que T lui ait répondu en criant...

T passe tous les produits devant la caisse comme pour flasher les codes.

T et T2 jouent ensuite à faire semblant de manger les produits qui se trouvent dans le panier de T2.

F revient avec un nouveau panier « Bonjour Madame... » sans se soucier de T2.

Il se reprend tout seul en disant « je fais la queue moi, il faut faire la queue »

T2 part en disant au revoir pour laisser la place à F, mais T l'interpelle en lui rappelant qu'il n'a pas payé. Il revient alors.

F veut acheter une courgette et demande à T combien il doit payer... il ne se comprennent pas sur les règles, et T pense que c'est à elle de demander. Cela donne l'impression que T veut reprendre la main sur le jeu et que F doit, à son goût, prendre trop de place et d'initiatives...

Les élèves trouvent une astuce pour les pièces : les ranger dans leurs poches.

Séance 2 – 8/03/2018 :

Groupe Expérimental : T – F – T2 et G

Les élèves sont très intéressés par la caméra, font des grimaces, vont regarder comment cela fonctionne.

Ils observent que les boîtes miniatures représentent de « vrais produits » du commerce.

F : « Maîtresse, les gâteaux comme ça j'en ai à ma maison ».

F a aussi reconnu l'enseigne Lidl et propose à ses camarades d'appeler le magasin Lidl.

G est le marchand.

⇒ Les élèves rangent l'épicerie.

⇒ Ils rangent l'argent dans la caisse.

Les élèves passent trop de temps à ranger et n'ont pas l'occasion d'échanger.

Les élèves continuent de se vouvoyer.

Ils expliquent aux petits qu'ils pourront jouer le lendemain.

Je distribue l'argent aux élèves pour qu'ils puissent commencer à jouer.

Les élèves demandent à G ce qu'ils veulent. F commente en disant que c'est trop cher.

T téléphone, son panier est plein, elle attend.

G est un peu perdu dans son rôle de marchand, F empêche un peu ses camarades de suivre leur scénario, il commente leur jeu. T2 demande des chewing-gum, F lui dit que ce sont des pastilles pour la vaisselle, pour la machine à laver.

T a décroché et joue derrière à la dinette.

Groupe contrôle : C – G – L – A et L2

G est marchande.

G et A ne sont pas d'accord, G crie jusqu'à ce que j'y aille.

L fait ses courses tranquillement dans le coin épicerie, sans demander à la marchande.

Les élèves se mettent à la queue leu leu, le premier à arriver salut la marchande. La marchande salut en retour.

Les élèves se vouvoient.

G régule le jeu, quand certains doublent, G les reprend.

C s'ennuie et décide de nommer ce qu'il a dans son panier devant la caméra, aussi il montre et nomme : le maïs, une orange, puis il montre le reste sans le nommer.

Les élèves veulent rendre leurs achats à G, mais elle leur dit qu'ils peuvent garder, que le jeu n'est pas encore fini.

Quand les enfants entendent le bâton de pluie qui indique la fin de l'activité, ils rangent ensemble.

Séance 3 - 15/03/18

Groupe expérimental : F, T et T2 (G est à la sieste)

J'ai apporté des changements dans le dispositif :

4 porte-monnaie ont été ajoutés, des cartes bleues ont été plastifiées et intégrées aux moyens de paiements.

Une nouvelle cagette sert maintenant à différencier les fruits et les légumes, chacun étant présenté dans son propre contenant.

Ainsi l'espace à jouer est plus grand, plus attractif et mieux organisé.

- ⇒ Les élèves en arrivant dans la salle repèrent rapidement ces modifications.
- ⇒ Au moment de donner le cadre de jeu du jour, j'explique aux élèves ce nouveau matériel, et j'explique au groupe expérimental qu'aujourd'hui je vais être marchande un moment pour jouer, et que pour remplir leurs paniers, ils vont devoir me demander ce qu'ils veulent dans l'épicerie.

Je m'aperçois que lorsque le jeu commence, les élèves ont vite assimilé les nouvelles règles du jeu. F se rend au coin fruits et légumes, il nomme tous les éléments qu'il ajoute à son panier.

Les autres font la queue à la caisse.

Les élèves s'assoient pour patienter sur les chaises.

Pendant ce temps, au coin épicerie je fais travailler les élèves sur la formulation de leurs demandes, je les fais préciser, expliquer et détailler les produits voulus, ainsi que le nombre de produits désirés.

Je me rends compte que je commente ce qui se passe durant le jeu. Ex : des pièces tombent au sol « ah, vous faites tomber vos pièces monsieur ».

Les élèves qui jouent mais ne sont pas en interaction directe avec moi, cherchent régulièrement l'approbation dans le jeu. Beaucoup plus je trouve que lorsqu'ils sont plus libres et que je n'occupe pas de rôle dans le jeu.

J'ai le sentiment que le « jeu » se transforme un peu en tâche scolaire avec ma présence.

Les élèves qui ne sont pas au comptoir avec moi s'impatientent vite dans ce dispositif, je me rends compte que je devrais peut-être cadrer le nombre de produits à acheter afin de calibrer mieux le temps d'interaction avec les élèves au comptoir et ainsi rompre l'ennui des élèves qui attendent.

Ils s'énervent, comme ils s'ennuient et, je leur explique que l'on ne s'énerve pas dans les magasins. Qu'ils peuvent patienter encore un peu sur les chaises.

Lorsque le moment de payer est venu, **j'explique ce que je fais.** « Pour payer tout ça, j'ajoute les prix... » et j'explique sur quels boutons j'appuie sur la caisse.

« Pour allumer la caisse, j'appuie sur le bouton vert... », « ça fait un total de 77€, c'est cher... »
« Vous payez par carte monsieur ? BIIIPPP (je passe la carte sur la caisse) ».

Les élèves de MS qui sont aux tables, en autonomie sont concentrés sur leur travail pour certains (puzzle de la couverture de l'album travaillé en classe) et pour d'autres, ce qui se passe au coin jeu est beaucoup plus intéressant

et je constate qu'ils sont retournés vers nous, je comprends mieux à posteriori pourquoi certains ont fini le travail, quand d'autres ont tout juste commencé.

Je recadre T quand c'est son tour de « jouer » et qu'elle essaie d'attraper les produits dans l'épicerie, je lui rappelle la règle « tu peux expliquer ce que tu veux avec des mots, sans toucher ».

T essaie toujours soit d'attraper soit de montrer du doigt, je lui dis à plusieurs reprises de « dire avec des mots » ce qu'elle souhaite acheter. Par exemple, quand elle montre du doigt, je lui montre le paquet et lui demande de me dire ce que c'est avant de le mettre dans son panier.

F patiente depuis un long moment et s'occupe en discutant avec G. Il explique à G que l'on peut se servir librement en fruits et légumes.

G se rend compte au bout de quelques temps que je suis la « marchande » ce jour-là, cela l'amuse beaucoup.

La caméra n'a plus de batterie aussi je n'ai pas le film du second groupe, groupe contrôle.

Séance 4 - 23/03/18

Je me rends compte que le jeu de la marchande rencontre un grand succès auprès de mes élèves. Ils aiment imiter les grands. Faire comme s'ils étaient marchand(e)s, manipuler les aliments, avoir de l'argent et payer ses courses avec. Faire comme s'ils avaient une carte bleue.

Une chaise en plus pour patienter a été installée, pour permettre à tous les élèves « inoccupé » de s'installer confortablement, de discuter et de ne pas s'ennuyer en attendant son tour.

Groupe expérimental : T, F, G, T2

F est le marchand.

J'observe que T a tendance à montrer du doigt ce qu'elle veut plutôt que demander. F propose des produits à acheter, c'est un nouveau comportement. Il nomme aussi les produits que lui désigne T, et les met ensuite dans le panier.

Les autres élèves se servent en fruits et légumes. Ils prennent tout, donc F leur explique que ce n'est pas possible.

J'interviens pour comprendre ce qui se passe.

Les élèves régulent tout seul, les deux élèves qui avaient tout pris en reposent un peu.

T essaie de toucher à la caisse, F rappelle la règle.

T2 et G patientent, F continue à proposer des aliments à T.

Les élèves continuent à s'appeler « Madame » et « Monsieur » entre eux.

Au moment de payer T donne son porte-monnaie à F pour qu'il se serve.

G n'est pas d'accord et dit que « c'est elle qui doit ouvrir » F rend le porte-monnaie à T.

Ils continuent à se vouvoyer quand ils sont dans leur scénario, sauf quand ils s'interpellent pour rappeler le cadre de jeu.

F introduit un nouveau scénario : il serait le fils d'un des chalands et s'adresse à lui en l'appelant papa et en le tutoyant.

Ils miment de sentir les produits, le café, pour être bien sûr que c'est du café.

Les élèves font à nouveau évoluer le scénario du jeu. Ils débarrassent la petite table sur laquelle étaient présentés les fruits et légumes et dressent

la table pour déguster les aliments qu'ils ont achetés.

T analyse ses achats et explique ce qu'elle va manger « je vais manger des pizzas... »

T essaie d'ouvrir les boîtes de céréales, mais elles sont pleines de mousse. Elle semble surprise, comme si elle s'attendait à y trouver de vraies céréales.

J'interviens pour lui expliquer qu'il ne faut pas ouvrir, que ce sont des jeux, pas de vraies boîtes et je lui demande qui a mis « tout le bazar sur la table » et je lui demande de ranger, je casse la dynamique de jeu sans le savoir...

Je lui montre comment ranger « les fruits » d'un côté et « les légumes » de l'autre, car sinon les copains qui vont arriver après ne vont pas comprendre comment jouer.

Groupe contrôle : G, L, C, L2 et A.

L2 est marchand.

Les élèves de ce groupe se mettent dans le jeu beaucoup plus vite pour cette séance.

En une minute ils forment une file devant la caisse de L2.

A remplit son panier à ras bord, il dit « j'en ai mis trop » car il n'arrive pas à le porter par les poignées. Mais ça ne l'empêche pas de trouver une solution pour porter son panier sur les côtés et d'aller se remettre dans la file. Les élèves trouvent seuls des stratégies pour réussir.

Certains élèves sont apparemment amis dans le jeu et **discutent de leurs occupations**. L demande par exemple à G si elle « vient à la soirée ? »

G lui répond que « oui » et L répond : « ça tombe bien mon fils ne sera pas là, on sera que toutes les deux ».

L2 n'est ne semble pas très à l'aise dans son rôle de marchand(e) et propose à G de se servir seule dans l'épicerie.

Séance 5 - 31/03/18

J'ai ajouté du nouveau matériel : boîte à œufs, et panier avec desserts (glace, fromage, tarte).

Groupe contrôle : G, L, C, L2 et A

G est absente. C est marchand

Les élèves ont du mal à réguler le jeu et m'interpellent plus que d'habitude. (ils semblent fatigués).

J'interviens pour rappeler les règles, **j'interroge les élèves :** « n'avait-on pas dit que maintenant il fallait demander les produits voulus à la marchande ? »

L répond qu'elle se sert, car son camarade devant « traîne »... je lui rappelle qu'elle peut patienter sur la petite chaise à côté du comptoir. Ils s'aident, L rappelle à C qu'il doit se faire payer pour les marchandises.

A vide l'épicerie au grand désespoir de L.

J'interpelle A depuis la table à laquelle je suis installée avec les autres élèves, pour lui dire qu'il n'a plus de place dans son panier et que c'est peut-être un problème.

C demande « plein d'argent » car il n'a plus de sous dans la caisse. L lui rappelle que l'on peut payer par carte.

Ils s'interpellent toujours poliment en **se vouvoyant**. C fait semblant de scanner les produits avec la caisse, en les passant au-dessus.

L demande au marchand C s'il vient « ce soir à la fête ? »

L demande des œufs de la boîte à œufs.

⇒ C a repéré l'horloge sur l'épicerie, il bouge les aiguilles et explique aux autres, que le magasin va bientôt fermer.

L part et dit « merci, bonne fin de journée ».

L range les fruits et légumes dans les paniers, et remet tous les produits dans l'épicerie.

A prend une carotte pour faire de la musique... sur les tuyaux des radiateurs... puis il joue à lancer l'orange comme un ballon, ils se font des passes avec C. L2 patiente derrière, il attend que C soit disponible pour lui. A remet l'orange dans le panier de L. Puis il commence à ranger ses courses.

L2 essaie d'interpeller C, il voudrait bien jouer lui aussi. Mais A occupe l'épicerie.

L2 parvient à payer. C dit « merci mon copain » à L2.

C et A rangent l'épicerie.

L2 essaie de jouer aussi comme A, c'est-à-dire en détournant l'usage des objets. Il prend

l'orange pour jouer à la balle avec C. Mais C n'a pas envie de jouer, il m'interpelle, en me disant que L2 a lancé la balle.

J'explique aux élèves qu'il est l'heure d'aller ranger la marchande pour que les autres camarades qui jouent après trouvent le coin à l'identique.

Groupe expérimental : T, F, G, T2

T vient juste de se lever de la sieste.

G est marchande.

F est le premier à passer à la caisse.

Comme pour le groupe contrôle, les élèves ont du mal à demander au marchand, et ils se servent à l'épicerie. G m'interpelle.

F en prend le fromage qui se trouvait dans le panier de T. T crie « non » et vient me voir.

F attrape T au visage, je pense en réprimande au fait qu'elle soit venue me voir. J'interviens immédiatement en disant « non », il se justifie en disant qu'il n'a pas serré. J'installe F sur une chaise et je lui explique qu'il réfléchit un petit moment, T récupère dans le panier ce qu'il lui avait pris. F s'énerve et dit qu'elle lui prend tout.

Il pleure et crie, les autres ne jouent plus...

Je lui ramène son panier, en lui expliquant que ce n'est pas la peine de crier. Il pleure en disant qu'il n'a pas fait ses courses, je lui explique qu'il y retournera quand il sera calmé. *A posteriori* je me rends compte que j'aurais dû l'éloigner plus de l'espace jeu... cela lui aurait permis de se calmer plus vite.

Les autres élèves reprennent le jeu.

F se lève et jette le panier de T2 au sol alors qu'il est sur le comptoir. Il veut reprendre le jeu, mais il est toujours en train de pleurer.

Je reviens vers le coin jeu et je n'ai pas vu, je lui permets de retourner jouer mais il « dégage » T2 selon ses propres mots... T2 ne dit rien, il patiente sur le côté.

G explique qu'il va bientôt fermer le magasin. F dit non, il ne ferme pas. F m'appelle.

Je viens et leur demande s'ils ont besoin que je leur montre comment on joue à la marchande...

Je rappelle aux élèves que l'on n'est pas dans un vrai magasin, que l'on est là pour jouer. Je dis à F qu'il doit laisser les autres jouer.

T2 m'explique que F prend trop de temps à la caisse. Je suis occupée avec A qui vient me demander de l'aide sur son travail.

T fait semblant de manger les fruits.

F vient me voir à propos d'un élément du jeu qui s'est cassé, et T2 en profite pour prendre la place de F, il avait fait la même chose.

J'arrive en disant que je ne suis pas d'accord du tout. F se met à crier et à pleurer.

J'arrête le jeu et demande le rangement.

Je pense que **j'aurais dû isoler F dès le début**, afin qu'il se calme. Je reprendrais la situation avec lui avant la prochaine séance en lui expliquant que si cela se reproduit (ce que je ne pense pas), je l'isolerais, et que ce sera la même chose pour tous les élèves qui ne respectent pas les règles.

Séance 6 - 4/04/18

Groupe expérimental : F – T2 et moi en marchande au début.

Je suis marchande les 4 premières minutes, afin de recadrer avec les élèves le rôle de la marchande et celui des clients. La séance

précédente ayant été compliquée, je décide de jouer avec les élèves le rôle de la marchande afin de verbaliser et d'expliquer en jouant quel est le rôle de chacun et comment je souhaite qu'ils jouent.

Les élèves sont ainsi plus calmes et semblent contents de jouer avec moi.

Discussion sur l'utilisation de la poignée du panier, F explique que c'est le micro du magasin, je lui explique que si on ne le raccroche pas au panier, on ne peut pas le tenir correctement et que les courses risquent de tomber.

Pendant que je suis marchande et que G est mon client, F patiente sur une chaise, il utilise une carotte et un concombre comme s'ils étaient des épées.

Une fois que nous avons terminé de jouer avec G, je lui transmets le rôle de marchand, F essaie de décider comment jouer et je lui rappelle que G aussi peut décider et que c'est G2 qui est marchand.

Ils se tutoient, F demande ce qu'il veut. Il ne se sert pas. G lui demande de quelle façon il

souhaite payer, en monnaie ou autrement, il montre les pictogrammes de la caisse. F paie en monnaie et essaie à nouveau de décider de comment jouer, G ne se laisse pas faire et rappelle que c'est lui qui est marchand.

Puis F vide ses courses sur une table à côté et présente à B tout ce qu'il a acheté en le nommant, et en lui demandant ce qu'il souhaite manger.

G leur demande s'ils souhaitent manger là ? (Sous-entendu collés au magasin).

G leur demande si après ils reviennent « encore » au magasin. Il s'inquiète un peu de rester seul dans son magasin sans client.

B2 et T ne sont pas à l'école cet après-midi-là...

B est ravi d'être associé au jeu, il fait semblant de manger les aliments que F pose à table devant lui.

Utilisation de « je peux ? » et « monsieur ».

B veut regarder F faire les courses. G lui dit : « **tu viens faire les courses avec papa ?** »

G demande s'il paie par carte. F demande s'il peut vider le premier panier de G dans son panier pour acheter les produits.

B fait encore semblant de manger.

G bipe la carte. Ils se revouvoient.

Groupe contrôle : L, G, A, C, L2

G est marchande.

Les élèves forment une file d'attente. Les élèves s'amuse avec les paniers (comme des masques). Mais ils ont bien compris comment jouer, ils s'installent rapidement et demandent bien à la marchande les produits désirés. Ils respectent l'attente.

L demande un produit qui commence par N peut être le Nesquik... (le son est mauvais)

Le panier rouge se démonte aussi avec ce groupe, et A s'amuse aussi à l'utiliser comme un micro ou des lunettes, il vient me montrer sa trouvaille.

Je me lève et le remets à sa place. L2 commençait à essayer de démonter son panier pour se faire un micro.

Il se servent en fruits et légumes le temps de patienter.

L n'a que des billets pour payer et pas de monnaie (elle dit sous), G lui propose de lui en donner contre son billet.

L2 et C se mettent à discuter du contenu de leurs paniers.

G rappelle aux élèves de ne pas se doubler, elle dit « monsieur, vous avez doubler le monsieur derrière L ».

Je rappelle à L que ses copains voudraient aussi jouer...

L essaie de parler de « ses enfants » avec G qui ne l'écoute pas et appelle le client suivant.

L2 arrive.

G : « qu'est-ce que vous voulez ? »

G prévient ses camarades avec sa main pour fonction de micro : « L2 prend le dernier cacao »

Elle informe les clients sur les stocks du magasin.

G nomme les produits qu'elle met dans le panier.

L essaie de repasser une deuxième fois juste après L2, G2 le lui fait remarquer. Finalement, elle vient pour ranger ses achats.

Après avoir vidé son panier elle essaie de rejouer, mais G lui dit « Non, non madame, vous êtes déjà passée. »

C'est au tour de C, G redemande « qu'est-ce que vous voulez monsieur ? »

L2 commence à faire semblant de goûter les produits de son panier.

C demande du chocolat à G, qui lui demande s'il mange du chocolat, C lui explique que c'est « pour son fils ».

Puis c'est au tour d'A, qui joue encore avec les poignées de son panier, en disant qu'il s'agit de lunettes.

A montre les petits flans, et G les met dans le panier en disant « Flan... petit gourmand ».

G ne veut pas qu'A montre sans parler, elle l'arrête et lui dit « Vous parlez avec votre bouche ».

Puis c'est la fin de la séance et je demande aux enfants de ranger car nous allons changer d'activité.



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



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Du jeu libre au jeu structuré à l'école maternelle : la place de l'enseignant(e)

Auteur : Céline Menassanch-Mas Lamour

Résumé :

La question du jeu à l'école maternelle n'est pas récente, pourtant elle interroge toujours. De nombreux pédagogues et chercheurs se demandent quels en sont les enjeux, les bénéfices et les conséquences sur les apprentissages. L'objectif de notre étude est d'observer et d'analyser les différences qui peuvent exister dans le domaine du langage entre deux groupes d'élèves de moyenne section au travers du jeu. Une variable permet de différencier les groupes, c'est la présence de l'enseignant(e) ; son intervention durant le jeu. Ainsi, à l'aide de l'observation des vidéos des séances et de l'analyse des évaluations lexicales, nous avons pu noter des différences dans les moyennes des élèves à l'évaluation, mais aussi dans leur posture. Les résultats observés corroborent l'idée selon laquelle les élèves progressent lorsqu'ils jouent, et progressent d'autant plus si ils sont en condition de jeu libre, sous le regard cadrant et bienveillant de l'enseignant(e).

Mots clés : Jeu, jeu libre, école maternelle, apprentissages, développement de l'enfant

Summary :

Games in preschools have always been a cause of concerns and have raised pedagogical issues. A lot of education specialists and researchers have been studying the stakes, advantages and consequences of games on the learning process. Our current study aims at observing and analysing the differences existing between two groups of children aged between 4 and 5 years in preschools (« moyenne section ») when it comes to language learning and the role played by games in this field. We shall see that teachers have an important role to play in this domain in so far as their presence when toddlers play influences the learning process. One shall demonstrate that not only does it lead to differences in the skills acquired by pupils but also to differences in their behaviour. The conclusions drawn will emerge thanks to the analysis of some classes which have been videotaped and through the analysis of pupils' language assessments. This study shall highlight the fact that pupils get better when they play, and get even better when they play on their own, under the kind supervision of teachers.

Key words : games, preschools, learning process, children development.