



**HAL**  
open science

# L'influence des cahiers de brevets sur la motivation des élèves de maternelle

Sandrine Faure

► **To cite this version:**

Sandrine Faure. L'influence des cahiers de brevets sur la motivation des élèves de maternelle. Education. 2021. dumas-03655118

**HAL Id: dumas-03655118**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03655118>**

Submitted on 29 Apr 2022

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

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

**Année universitaire 2020-2021**

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

**Mention *Premier degré***

# L'influence des cahiers de brevets sur la motivation des élèves de maternelle

**Présenté par Sandrine Faure Gros**

**Mémoire de M2 encadré par Muriel Szygenda**

## Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier ma tutrice de mémoire, Mme Muriel Szygenda, pour son aide, son accompagnement, ses critiques et sa grande disponibilité.

Je tiens également à remercier mes collègues de l'école, et plus particulièrement, la directrice, mon binôme, pour sa confiance et la liberté qu'elle m'a laissé pour réaliser mon expérimentation en classe.

Je remercie mes élèves, pour leur participation, leur spontanéité et la richesse de nos échanges.

Et enfin, ma famille et mes amis pour leurs encouragements et leur soutien depuis ma reprise d'études et tout au long de la réalisation de ce mémoire.

# Table des matières

INTRODUCTION .....	1
<b>1 ETAT DE L'ART .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 La motivation .....</b>	<b>2</b>
1.1.1 Définition.....	2
1.1.2 Les facteurs motivationnels .....	3
1.1.3 Les autres indicateurs .....	8
<b>1.2 L'enseignant activateur de motivation .....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Le rôle de l'enseignant .....	10
1.2.2 L'évaluation positive .....	11
<b>1.3 Des outils favorisant le choix des élèves .....</b>	<b>12</b>
1.3.1 Le plan de travail.....	12
1.3.2 Les cahiers de réussite.....	13
<b>1.4 Les jeux .....</b>	<b>13</b>
1.4.1 Les caractéristiques des jeux .....	13
1.4.2 La classification des jeux.....	14
1.4.3 Le plaisir de jouer facteur de motivation .....	15
<b>1.5 Synthèse de l'état de l'art, formulation de la problématique et hypothèses proposées.....</b>	<b>15</b>
1.5.1 Synthèse.....	15
1.5.2 Problématique et hypothèses .....	16
<b>2 METHODE .....</b>	<b>17</b>
2.1 Choix des élèves.....	17
2.2 Constat .....	18
2.2.1 Mise en place d'un questionnaire de constat .....	18
2.2.2 Analyse des résultats du questionnaire de constat.....	18
2.3 Dispositif mis en place.....	21
2.4 Procédure.....	22
<b>3 RESULTATS .....</b>	<b>23</b>
<b>4 DISCUSSION.....</b>	<b>28</b>
4.1 Recontextualisation.....	28
4.2 Retour sur les hypothèses .....	29
4.3 Limites et perspectives.....	31
CONCLUSION .....	32
BIBLIOGRAPHIE .....	33
ANNEXES .....	35

## Introduction

Après une reprise d'étude il y a un an pour obtenir un master de l'enseignement, j'ai été nommée en tant que professeure des écoles stagiaire dans une école du nord de la Drôme, à la campagne. J'ai travaillé pendant une vingtaine d'années en milieu hospitalier, et après un bilan de compétence, j'ai su que le contact avec les enfants me manquait. J'avais travaillé dix ans en pédiatrie et pour des raisons géographiques, j'avais quitté ce milieu pour travailler dans un centre hospitalier classique où la présence d'enfants était quasi inexistante. Mes enfants étant devenus adolescents, je me suis investie pour réussir ce projet.

Début septembre, nommée dans une classe de moyenne section de maternelle, j'ai été amenée à mettre en place des feuilles de validation pour évaluer la progression des élèves sur les jeux libres disposés en classe pour les temps d'accueil ou les temps où certains ont fini leur travail. Il s'agissait juste de cocher une case lorsqu'ils avaient pris un jeu en atelier libre et l'avaient réussi. L'idée étant que la validation pouvait motiver certains élèves à choisir d'autres jeux, en respectant leur rythme, et en leur montrant leur progression dans ces différentes activités. Au milieu de la deuxième période, force est de constater que ces feuilles sont très peu utilisées, soit certains élèves ne s'y sont pas du tout intéressés, soit certains ont pris beaucoup de jeux répertoriés pour cocher beaucoup de cases au départ puis les ont délaissés. Après ce bilan, nous avons constaté que les élèves ne se sont pas vraiment impliqués dans ce projet et qu'il ne les a pas plus motivés à des réussites particulières.

Suite à ce constat, je me suis questionnée, comment moi pour qui la motivation et l'engagement pour ce métier était une évidence, je pouvais m'impliquer en tant qu'enseignante pour motiver mes élèves et susciter leur engagement dans les activités. Quelles postures, quelles conditions d'apprentissage, et quels outils pouvaient permettre d'intéresser les élèves, les motiver et les rendre acteurs de leurs apprentissages ?

Je me suis donc intéressée à ce qu'est la motivation en contexte scolaire, quels sont les critères qui font qu'elle existe ou pas, que disent les chercheurs à ce sujet et comment appliquer concrètement sa mise en place en classe de maternelle et plus précisément en quoi la mise en place de cahiers de brevets pourrait susciter l'engagement et la motivation des élèves pour persévérer dans une activité ?

# 1 Etat de l'art

## 1.1 La motivation

### 1.1.1 Définition

D'après Le Larousse la motivation c'est ce qui motive, explique, justifie une action quelconque. Ce sont les raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action.

Cette action est menée grâce à une énergie, que Woodworth nomme drive dès 1918, et que nous pouvons traduire par « dynamisme » ou « mobile ». C'est cette réserve d'énergie qui pousse un organisme à adopter un certain comportement. Hull (1943), fait le lien entre ce réservoir d'énergie qui pousse à l'action et les besoins physiologiques. Pour lui, ce sont les besoins fondamentaux comme la faim, la soif... qui poussent les êtres vivants à générer des drives pour les satisfaire, c'est-à-dire qui induit la motivation à passer à l'action. Pour Hull le drive a une fonction énergétique mais n'a pas de fonction directionnelle, l'ensemble des drives fusionne en une seule énergie qui a pour fonction de dynamiser l'organisme (Woodworth, 1918, Hull, 1943, cités par Fenouillet, 2016).

La direction vers un but est introduite par Vallerand et Thill dans leur définition de la motivation qui peut se définir comme l'ensemble des mécanismes biologiques et physiologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but ou, à l'inverse, pour s'en éloigner), et enfin l'intensité et la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante (Vallerand et Thill, 1993). Nous pouvons donc rechercher ce qui pousse nos élèves à s'engager dans une action, et à y persévérer jusqu'à un but.

Schunk définit la motivation en contexte scolaire « comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager, à y persévérer dans son accomplissement pour atteindre un but » (Schunk, 1990). Il est donc primordial que l'élève connaisse le but, l'objectif à atteindre dans toute activité donnée.

Aux vues de ces différentes définitions de la motivation, nous pouvons différencier plusieurs facteurs motivationnels, dont les besoins, le choix d'une direction vers un but, la perception que l'élève a de lui-même qui va l'inciter à s'engager, persévérer pour atteindre ce but.

## 1.1.2 Les facteurs motivationnels

### 1.1.2.1 *La motivation pour répondre à des besoins*

En 1950, Maslow établit une pyramide des besoins, qui selon lui nécessitent d'être satisfaits si nous voulons obtenir des élèves disponibles pour entrer en activité. « En soi, désirer quelque chose suppose l'existence d'autres désirs préalablement satisfaits » (Maslow, 2008, p.47). Pour lui, une fois les besoins physiologiques satisfaits, le sentiment de sécurité, d'appartenance à un groupe et la confiance en soi viendront en deuxième plan pour que les élèves soient en situation propice à l'apprentissage. Depuis cette théorie a été remise en cause.

En effet, ce n'est pas si simple, Fenouillet apporte une nuance à cette pyramide des besoins, des études plus récentes montrent qu'il n'y a pas d'ordre hiérarchique dans la satisfaction des besoins et que plusieurs peuvent apparaître simultanément. De plus, le besoin de sécurité serait directement lié au besoin affectif, les deux se confondant la plupart du temps (Lieuury & Fenouillet, 2019). Un enfant va se sentir en sécurité lorsqu'il se sent aimé et qu'on l'entoure d'affection. L'appartenance sociale, faire partie du groupe, va avoir alors une importance particulière pour que l'enfant se sente en confiance. C'est ce que démontrent Deci et Ryan dans la Théorie de l'Auto Détermination (TAD) (Deci & Ryan, 2000). La TAD permet de différencier six types de motivation qui représentent un continuum d'une motivation autodéterminée jusqu'à l'amotivation. Plus la motivation est autodéterminée (spontanéité ou choix), plus l'enfant va s'impliquer dans l'activité ou la tâche. Dès lors, si la motivation autodéterminée favorise l'implication des élèves en classe, nous pouvons nous demander comment obtenir ce type de motivation ? La TAD montre l'importance de l'environnement social sur ce type de motivation autodéterminée en la stimulant ou en la freinant à travers trois besoins physiologiques qui sont les besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. L'autonomie est le fait que l'élève soit à l'origine de son propre comportement d'où l'importance que ce soit lui qui fasse ses propres choix comme nous le verrons plus loin. La compétence sera détaillée lorsque nous évoquerons la théorie de Viau sur la perception de soi dans les déterminants. La proximité sociale est le besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et de recevoir de l'attention de la part de personnes significatives pour soi et d'appartenir à une communauté ou à un groupe social (Deci & Ryan, 1991). Le climat motivationnel instauré dans la classe par l'enseignant va de ce fait directement influencer sur le sentiment de proximité sociale de l'élève. C'est donc à l'enseignant de par ses gestes professionnels qu'il incombe de créer un climat de classe offrant à chacun une

place pour qu'il se sente inclus dans le groupe classe et mis en confiance. Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), ont distingué les comportements facilitant ou entravant la motivation autodéterminée. Ils citent les études expérimentales qui ont, depuis une trentaine d'années démontrées l'importance des conditions environnementales comme catalyseur de la motivation intrinsèque des individus. Parmi ces études, nous retrouvons les feedbacks positifs et formatifs, les défis, la possibilité de choix et de décider par soi-même qui augmentent la motivation intrinsèque (Sarrazin et al., 2006). C'est une fois ce climat motivationnel instauré que les élèves seront disponibles pour apprendre. Dans la théorie de Viau, nous retrouvons des facteurs et des déterminants qui caractérisent la motivation, c'est ce que nous allons voir maintenant.

### 1.1.2.2 *Les déterminants*

La Théorie Sociale Cognitive Des Buts (Bandura, 1993), montrent la relation entre l'apprentissage et l'enseignant. Ils portent sur les composantes motivationnelles de l'élève et ses capacités cognitives. Dans ces travaux nous retrouvons des facteurs internes : les composantes motivationnelles sont la perception de la compétence (perception que l'élève a de sa capacité à accomplir une tâche) et la perception de la contrôlabilité (degré de contrôle que l'élève pense avoir sur son apprentissage et le résultat qu'il va obtenir en réalisant une tâche) ; les composantes cognitives sont les connaissances de l'élève, ses stratégies d'apprentissage et ses stratégies de pensée. Dans cette théorie les différentes composantes sont en interaction et sont à la source de l'engagement d'un élève dans une activité afin d'atteindre un but. Les facteurs externes sont quant à eux les caractéristiques de l'activité et l'enseignement qui sont au cœur de cette dynamique motivationnelle en tenant compte par exemple du contenu de l'activité, des procédures, mais aussi des méthodes d'enseignement, du comportement de l'enseignant...

D'où l'importance de la prise en compte de l'élève et de sa manière de percevoir les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir. C'est ce que reprend Rolland Viau, « la motivation en contexte scolaire est surtout influencée par trois types de perception : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences. » (Viau, 1999).



## La perception de compétence

Viau explique la perception de soi, comme la représentation que l'élève se fait de ses capacités, de ses compétences et qui sont traitées dans certaines zones du cerveau. Cette image que l'élève se fait de lui-même va influencer directement son comportement face à une activité donnée. C'est ce que constate Bandura (1986), « ...différentes personnes possédant des habiletés semblables, ou une même personne à différentes occasions, peuvent obtenir des résultats faibles, adéquats ou supérieurs, selon le cas ».

Bandura a élaboré le concept de sentiment d'efficacité personnelle et Deci et Ryan, celui de compétence perçue. Dans une étude de Lieury & Fenouillet (2019), il semble que ces deux concepts soient similaires avec deux appellations différentes. Cependant cette étude montre clairement « que les élèves sont démotivés en grande partie parce qu'ils se sentent nuls ». Le sentiment de compétence va donc permettre aux élèves d'être motivés et de s'engager dans la tâche. Nous pouvons rapprocher cette constatation des théories de Piaget et Vygotsky sur la zone proximale de développement. Les élèves en effet, doivent percevoir que la tâche demandée, le but à atteindre est réalisable et qu'ils ont les compétences pour y arriver. Sans cela, ils seront démotivés et ne s'engageront pas dans la tâche.

La théorie de Bandura sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) émise en 2004, (Bandura, 2019), nous explique le processus qui fait que les élèves ont ce sentiment de compétence. Il dépend des expériences passées de réussite, des expériences vicariantes c'est-à-dire de la comparaison possible avec des réussites ou échec faits par des pairs, de la persuasion verbale (feed-back positif, enseignant qui croit aux capacités de ses élèves de réussir, soutient de sa famille...) et enfin l'état physiologique et émotionnel.

## La perception de la valeur de l'activité par l'élève

L'élève va percevoir la valeur d'une activité en fonction de son utilité et du but qu'elle permet d'atteindre. Les buts peuvent être classés en deux catégories selon Wentzel, les buts sociaux et les buts scolaires qui regroupent les buts d'apprentissage et les buts de performance (Wentzel, 1992, citée par Filisetti et al., 2006). En général, en ce qui concerne l'école primaire, les études menées par Dweck (1989) montrent que l'utilité de l'activité n'est que très rarement remise en question par les élèves, qui pensent que l'école est un lieu d'apprentissage qui justifie à lui seul l'utilité de ce qu'on leur propose. La perception de la valeur de l'activité va donc, à cet âge, dépendre de deux sortes de but mis en évidence par Dweck citée plus haut, les buts

d'apprentissage et les buts de performance. Sa conclusion est que les buts d'apprentissage sont ceux qui motivent le plus les élèves. En effet, plusieurs chercheurs en arrivent aux mêmes conclusions « plus un élève considère une activité comme importante parce qu'elle lui fait faire des apprentissages importants, plus il s'y engage sur le plan cognitif et plus il persévère. » (Ames et Archer, 1988 ; Elliot et Dweck, 1988, cités par Viau, 1994, p.51). Par complémentarité les buts sociaux et les buts de performances peuvent aussi motiver les élèves, mais ceux-ci étant des facteurs extrinsèques, ils ne peuvent pas, à eux seuls, suffire à justifier la valeur d'une activité et maintenir l'engagement sur du long terme au cours de la scolarité. Un des enjeux de la maternelle va donc être de valoriser les apprentissages pour que les élèves continuent à être motivés pour progresser dans ceux-ci. Il est important que les élèves connaissent l'objectif de chaque activité, qu'ils sachent ce qu'elle leur permet d'apprendre et dans quel but. (Par exemple, une activité de graphisme a pour objectif une maîtrise de la tenue du crayon et une maîtrise de la motricité fine pour but à plus long terme de leur permettre d'apprendre à écrire).

#### La perception de la contrôlabilité de l'activité

Un élève va s'engager dans une activité, s'il pense qu'il a un certain degré de contrôle sur celle-ci, c'est-à-dire qu'il pense avoir les compétences pour la réussir, qu'il maîtrise les procédures nécessaires à la tâche mais aussi sur des perceptions attributionnelles c'est-à-dire les causes de réussite ou d'échec possibles. Les compétences pour réussir relèvent du concept de perception de sa compétence expliqué plus haut. Viau s'appuie sur la dimension attributionnelle dans la théorie de Weiner pour nous éclairer sur la perception de la contrôlabilité de l'activité par l'élève en fonction de différentes causes (Weiner, cité par Viau 1994). Il différencie le lieu de la cause (interne à l'élève ou externe), la stabilité de la cause (stable ou modifiable) et le contrôle de la cause (dépend de l'élève ou non). Par exemple, un élève peut estimer qu'il n'a pas réussi parce qu'il n'a pas assez fourni d'effort, dans ce cas-là, la cause de son échec est identifiée comme contrôlable puisqu'il pourra décider de plus travailler la prochaine fois. Par contre, s'il identifie la cause de son échec par un manque d'outils, il peut se dire que la cause est incontrôlable et dépend de l'enseignant, donc qu'il ne pourra pas faire mieux. Il est donc primordial que les élèves perçoivent l'activité comme contrôlable afin qu'ils décident de s'engager dans celle-ci.

Nous pouvons évoquer aussi les travaux de Cosnefroy sur le concept d'apprentissage auto-régulé (Cosnefroy, 2010). En effet, celui-ci fait le lien entre motivation et autorégulation. C'est ce que nous présente Noël (2012) dans un article qu'elle lui consacre. Elle nous explique

que nous retrouvons trois phases dans le processus d'autorégulation selon Cosnefroy. Une phase initiale préparatoire à l'entrée dans l'action, une phase secondaire qui est l'apprentissage lui-même et une troisième phase qui permet à l'apprenant d'évaluer l'activité. Dans cette phase secondaire au cœur de l'apprentissage, l'apprenant doit pouvoir contrôler la tâche, avoir les processus d'apprentissage correspondant à ce que nous lui demandons, se rappeler le but à atteindre... Sans cela il ne pourra pas s'autoréguler et sera en échec avec un sentiment de mauvaise estime de soi d'où une suppression de la motivation. Ces études ont été faites chez des élèves de lycée, nous pouvons nous demander si la régulation chez des élèves de maternelle peut être autonome. Nous pensons, en tenant compte des recherches de Lieury et Fenouillet (2010), que la motivation cognitive (liée à l'intérêt, à la découverte) est liée au plaisir que procure une activité et que la régulation sera faite en passant par un tiers qui est l'enseignant et qui va proposer des activités différentes en tenant compte du rythme, de l'attrait de la nouveauté et des compétences acquises. En effet, chez eux il n'y aura pas de contrôlabilité de la tâche mais elle sera gérée par l'enseignant et donc ils n'auront pas de problème avec la perception de contrôlabilité de celle-ci.

Par contre, la façon de valoriser les réussites, et de montrer l'échec comme une manière de progresser, va alors avoir toute son importance. Les feedbacks, les évaluations formatives et l'évaluation positive sont des moyens pour que l'élève sente qu'il a la possibilité de réussir et un contrôle direct sur ses apprentissages.

Nous venons de voir les déterminants de la motivation à travers trois perceptions, nous allons maintenant nous intéresser aux indicateurs qui montrent qu'un élève est motivé.

### 1.1.2.3 *Le choix*

Lieury et Fenouillet font la différence entre la motivation extrinsèque qui dépend de facteurs externes (reconnaissance, notes...) et la motivation intrinsèque qui est « la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure elle-même » (Lieury & Fenouillet, 1997, p.139). Cette dernière ne dépend pas de facteur externe mais est propre à l'individu, en fonction de ses goûts, de ce qu'il aime, de ses propres compétences. Il est donc intéressant de proposer aux élèves du travail en autonomie, où ils vont avoir le choix de leurs activités en fonction de leurs acquis, de leurs intérêts pour la tâche à un moment donné et donc de leurs ressentis. En effet la motivation est en lien direct avec les émotions ressenties à un instant T par les élèves. C'est ce que démontre l'étude de Sophie Govaerts, et Jacques Grégoire :

*« Si la motivation « met en mouvement », « pousse à », comme le suggère son origine étymologique (du latin movere), les liens médiateurs mis en évidence dans nos études nous portent à croire que c'est par le biais des émotions que les étudiants ressentent en apprenant. Plus l'étudiant s'engage dans l'activité d'apprentissage en lui accordant de l'intérêt et de la valeur, en ayant confiance en ses capacités à la mener à bien et en essayant de s'améliorer et de développer ses compétences, plus il ressent des émotions positives en s'attelant à la tâche. »* (Govaerts & Grégoire, 2006).

C'est d'autant plus vrai chez les jeunes enfants, les élèves, en maternelle notamment, ont besoin de manipuler. Le cerveau répond à des stimuli qui permettent de réguler son activité. La curiosité des jeunes enfants répond à ce besoin. Lieury & Fenouillet parlent alors de motivation cognitive liée au besoin de manipuler qui est alors une motivation intrinsèque et qui provoque du plaisir.

Lieury & Fenouillet (1997) font également le lien entre émotion et motivation. Dans la motivation extrinsèque, le renforcement positif, à l'aide de récompenses et compliments, a un rôle sur l'augmentation des performances et donc sur la motivation plutôt que sur l'apprentissage.

La motivation reste donc liée au plaisir, aux émotions que procurent une activité, tout comme ceux-ci vont maintenir et entretenir cette motivation de départ. Les activités doivent donc tenir compte des besoins des élèves, être adaptées à leurs âges, correspondre à des jeux qui suscitent leurs intérêts de par leurs côtés ludiques, leurs aspects attrayants (couleurs, formes...). Il sera intéressant d'en tenir compte lors du protocole mis en place dans cette étude. Ces paramètres influencent les élèves dans leur choix de s'engager dans la tâche.

### **1.1.3 Les autres indicateurs**

#### *1.1.3.1 L'engagement*

L'engagement cognitif de l'élève dans la tâche fait partie des trois autres indicateurs de Viau. Cet indicateur porte sur les différentes stratégies que les élèves mettent en œuvre pour mener à bien une activité. Il peut s'agir de stratégies d'apprentissage : mémorisation, organisation, élaboration ou de stratégies d'autorégulation : métacognitives, de gestion et motivationnelles. En tenant compte de ses stratégies, Viau nous donne trois principes sur les stratégies d'autorégulation : « Il est tout aussi important de bien travailler que de travailler fort ;

l'enseignant ne doit pas tenir pour acquis que les élèves sont capables d'être autonomes dans leur apprentissage, et ce quel que soit leurs âges ; il est possible d'enseigner les stratégies d'autorégulation et il est souhaitable que l'enseignant se fixe des objectifs d'enseignement à cet égard ».

En ce qui concerne les deux derniers déterminants, Rolland Viau reprend les idées de Pintrich citées plus haut et les analyse à son tour. Ce qui amène l'élève à se poser trois questions : « Pourquoi ferais-je cette activité ? Est-ce que je suis capable de l'accomplir ? Ai-je un certain contrôle sur son déroulement et sur ses conséquences ? » (Viau, 1997, p.34).

### 1.1.3.2 *La persévérance*

La persévérance peut être mesurée par le temps passé sur une activité. Il est important selon Viau que les élèves comprennent qu'un apprentissage est un processus long qui demande des efforts. Le temps passé doit être un temps efficace.

Pierre Vianin (2006), a établi une liste des expressions des élèves qui selon lui montrent leur motivation, comme le fait qu'ils réclament une activité ou pensent que les difficultés rencontrées sont surmontables. Cette liste nous permet de mieux affiner notre perception sur la motivation des élèves et la perception des activités que nous pouvons leur proposer. Dans cette liste nous retrouvons des critères relatifs à la persévérance comme « il persévère dans une tâche malgré la difficulté, il intensifie ses efforts lorsqu'on le complimente, il consacre beaucoup de temps à une activité, en dehors de toute contrainte... ». Ces exemples parmi d'autres pourront être utilisés comme critères de la persévérance lors d'observation en classe.

### 1.1.3.3 *La performance*

La performance est une conséquence indirecte de la motivation des élèves. Les différentes recherches montrent que la plupart du temps plus un élève est motivé plus sa performance sera bonne (Pintrich et De Groot, 1990, cité par Viau). Il ne faut pas oublier cependant que nous sommes dans une dynamique motivationnelle comme le souligne Viau (1994, p.94), est « l'effet de la performance sur les perceptions de l'élève peut être positif si celui-ci en est satisfait ». La performance est donc un indicateur de la motivation des élèves tout en ayant des influences positives sur les déterminants. Pour que l'élève soit satisfait de sa performance à résultats égaux nous pouvons aussi nous pencher sur la manière d'évaluer cette

performance et le retour qui est fait à l'élève sur celle-ci. C'est pourquoi l'évaluation positive nous semble aussi très importante dans le processus de la motivation.

## **1.2 L'enseignant activateur de motivation**

Nous avons vu dans la TAD l'importance du climat motivationnel, ainsi que le fait d'instaurer des défis, d'utiliser des feedbacks comme le montrent Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006). Nous allons donc nous intéresser au rôle de l'enseignant comme « activateur » de motivation (Hattie, 2009, cité par Bressoux, 2017).

### **1.2.1 Le rôle de l'enseignant**

Nous pouvons nous appuyer sur le multi agenda de Dominique Bucheton (Bucheton & Soulé, 2009) pour caractériser le rôle de l'enseignant. Il lui incombe de favoriser une atmosphère propice au travail avec un climat de classe serein et agréable, pour cela la mise en place de règles de vie peut avoir un effet immédiat. Ensuite, c'est à lui d'organiser le temps de classe, avec la manière de s'approprier l'espace et les modalités de travail le mieux adapté aux apprentissages, ce qui revient au pilotage des tâches. En fonction des compétences des élèves, sa façon d'étayer et de tisser les liens entre les notions va permettre aux élèves de s'approprier les savoirs et d'acquérir des savoir-faire. La manière dont l'enseignant va amener une activité va lui donner une légitimité aux yeux des élèves et aura donc une valeur qui justifiera auprès d'eux une raison de s'engager dans la tâche et de poursuivre cette activité.

Selon Bucheton, la posture que va adopter l'enseignant influe directement sur la posture d'apprentissage des élèves (Annexe 1). Si nous voulons des élèves qui soient motivés, qui s'engagent et persévèrent dans une activité nous devons avoir une posture adaptée. En fonction de la discipline, des modalités de travail, la posture devra être en lien avec ce que nous attendons des élèves. Par exemple, la posture de lâcher-prise ne sera pas adaptée à une institutionnalisation, mais correspondra à un temps de recherche en groupe. Il ne s'agit pas de se figer dans une posture unique mais bien de se mouvoir dans différentes attitudes correspondantes à des modalités de travail réfléchies en fonction de l'apprentissage et de l'environnement. Sarrazin, Tessier et Trouilloud, nous parlent de « style soutenant l'autonomie », (Sarrazin et al., 2006). Ils démontrent dans leur article à travers une étude de

Reeve menée en 2004, qu'en effet, en expliquant les principes de base de la TAD, les enseignants adoptaient plus facilement un style soutenant l'autonomie et que les résultats sur l'engagement des élèves étaient positifs. Nous ne pouvons dès lors, que nous appliquer à avoir ce style de comportement envers nos élèves et continuer à rechercher ce qui va les mettre dans une attitude motivationnelle permanente notamment en ayant recours à l'évaluation positive.

### **1.2.2 L'évaluation positive**

L'évaluation positive a fait son apparition dans les programmes de 2015, « 1.4 Une école qui pratique une évaluation positive » (Programme d'enseignement de l'école maternelle). Nous pouvons définir l'évaluation positive comme la mesure des progrès réalisés par un élève en mettant en avant ses réussites, en nous appuyant sur la définition de Danièle Adad, (2020). Elle a d'ailleurs inventé un slogan pour définir l'évaluation positive :

*« Evaluer pour les élèves, par les élèves, avec les élèves »*

L'évaluation positive consiste donc à une observation continue des élèves, afin de mesurer leur progression tout en leur donnant des objectifs pour qu'ils visualisent le chemin à parcourir pour atteindre un but, c'est-à-dire acquérir une nouvelle compétence.

Selon Viviane Bouysse (2017), l'évaluation positive a pour objectif de rendre compte à l'institution, aux parents et aux élèves mais aussi à l'enseignant pour réguler sa pratique de classe et adapter son enseignement aux besoins de ses élèves.

Cette évaluation positive permet aux élèves de savoir où se situer dans leurs apprentissages et de devenir acteurs de ceux-ci. De plus, ce qui est mis en avant dans ces nouveaux programmes c'est la confiance mise dans l'enfant, « Ce qui est explicitement défini dans le Programme, c'est la philosophie de cette évaluation, moyen de mettre en œuvre le beau principe de départ : tous les enfants sont capables d'apprendre, de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. » (*B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015*, s. d.). L'évaluation positive a un effet immédiat sur la motivation des élèves. Elle leur permet de contrôler l'activité en ayant un regard direct sur un objectif clair à atteindre, elle a un effet bénéfique sur l'estime de soi et elle permet une autorégulation.

Le feed-back a une place primordiale dans cette évaluation positive du fait que ce soit un retour sur une expérience, un bilan sur ce qui a été fait. Pour être efficace et qu'il ait l'effet escompté, c'est-à-dire permettre à l'élève de savoir où il en est dans la direction vers un but et

comment modifier une procédure, une méthodologie pour atteindre ce but, il faut que le feed-back réponde à sept principes selon Nicol et Macfarlane-Dick (2006). En premier lieu, le but final doit être connu, en montrant par exemple, le résultat attendu en maternelle. Ensuite, le feed-back doit comparer l'écart entre ce qui est réalisé et ce qu'il reste à faire, différence entre le trajet accompli et celui à poursuivre. Il doit aussi permettre à l'élève d'être acteur, en lui demandant pourquoi il a fait tel ou tel choix, ce qu'il attendait comme résultat... ce qui permet à l'élève de faire son auto-évaluation tout en privilégiant le dialogue. Ce feed-back doit toujours être fait en parlant de la production de l'élève, avec écoute et respect. Le feed-back doit permettre à l'élève de choisir une autre voie pour atteindre le but final, si nécessaire il faudra lui suggérer une autre procédure ou l'orienter vers celle-ci afin qu'il puisse modifier sa façon de faire. Et enfin le feed-back doit être toujours utilisé pour améliorer l'enseignement. C'est en tenant compte de ces principes que l'enseignant pourra permettre à ses élèves de continuer à progresser pour atteindre un but sans risque de désengagement de leurs parts.

### **1.3 Des outils favorisant le choix des élèves**

#### **1.3.1 Le plan de travail**

Sylvain Connac nous renseigne sur l'origine des plans de travail et leurs intérêts « L'outil d'enseignement « plan de travail », introduit par Helen Parkhurst au début du XX<sup>ème</sup> siècle, est un document sur lequel chaque élève trouve des activités d'apprentissage à sa portée. Il permet à l'enseignant de prendre en compte la diversité de ses élèves. » (Connac, 2016). L'importance soulevée « des activités à sa portée », nous interpelle sur l'hétérogénéité des classes de nos jours, et le respect du rythme de l'élève. Dans ces plans de travail nous retrouvons une progression dans l'activité, l'élève sait vers quel but il se dirige. L'objectif est clair. Il permet un sentiment d'autonomie de l'élève, l'élève choisit la tâche qu'il va accomplir, il a une liberté de gestion de son apprentissage sur la semaine. Par contre, de par sa présentation et son mode de gestion, celui-ci est plus un outil adapté au cycle 2 et 3 mais plus difficile à mettre en place en cycle 1 car il demande une compréhension complexe et l'acquisition du repérage dans l'espace et le temps que les élèves de maternelle n'ont pas encore. Il a pour but de favoriser l'autonomie, de responsabiliser les élèves et de favoriser la coopération.



### **1.3.2 Les cahiers de réussite**

Il semblerait que les cahiers de réussite mis en place par Isabelle Robin, (1994), en classe de maternelle retrouvent les mêmes caractéristiques selon l'analyse d'Anick Baribeau, (2015), « Le cahier de réussites en maternelle s'avère un outil pertinent pour l'entrée dans les apprentissages, notamment en considérant le rythme, le niveau et le style d'apprentissage de l'enfant ». En effet ceux-ci, sous la forme de brevet, permettent à l'élève de visualiser clairement une progression dans l'apprentissage, avec des étapes intermédiaires, qui facilitent l'accès au but final. Un objectif clair est identifié, à l'aide d'un dessin, adapté aux élèves de maternelle. Ils se présentent souvent sous la forme de tableaux, avec un domaine identifié et une compétence énoncée (objectif clair pour l'enseignant) et des dessins d'activité à réaliser avec une consigne claire et concise (objectif clair pour l'élève). La progression est le plus souvent matérialisée par 3 ou 4 activités avec des niveaux progressifs représentés par des étoiles (1, 2 ou 3 étoiles selon la difficulté de la tâche ou tout autre signe compréhensible par l'élève).

Les choix pédagogiques de l'enseignant vont donc influencer directement l'attitude des élèves et permettre leur engagement et leur motivation. Ils doivent permettre le choix des élèves tout en étant adaptés à leur âge et à leur zone proximale de confort. Ils doivent être basés sur des critères objectifs qui permettent des feed-back efficaces. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur les caractéristiques des jeux libres à proposer à nos élèves.

## **1.4 Les jeux**

### **1.4.1 Les caractéristiques des jeux**

Depuis l'humanité, nous retrouvons des traces de jeux. Le premier jeu de table aurait été découvert en Mésopotamie, 2600 ans avant notre ère et se nomme le Jeu royal d'Ur, correspondant à la ville où il a été découvert, (*Histoire des jeux / KALOUMBA*, 2017).

Le Larousse définit le jeu comme : « une activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir », (*Définitions : jeu - Dictionnaire de français Larousse*, s. d.).

Nous pouvons donc, pour définir le jeu, reprendre les cinq critères définis par Brougère, c'est-à-dire que l'enfant joue lorsqu'il choisit un jeu, qu'il entre dans une activité de « second

degré » du faire semblant, de l'imitation, et qu'il en découle des modalités de décision apparentées aux règles du jeu, qu'il existe de la frivolité : il n'y aura pas de conséquence dans la vie réelle et enfin que la fin du jeu soit aléatoire, incertaine (Brougère, 2012).

A l'école, le jeu reste un apprentissage informel, c'est ce que reprend Eduscol (*Jouer et apprendre*, s. d.) « Le jeu libre revêt une importance particulière dans le processus d'apprentissage de l'enfant. Celui-ci construit par ce biais des savoirs informels, à son rythme, et selon son propre parcours, qui lui ouvriront l'accès aux apprentissages explicites. ». Cependant, même s'il peut être appelé jeu libre, le jeu à l'école maternelle reste cadré par l'enseignant. C'est lui qui, à chaque période, va décider de disposer certains jeux en libre accès alors que d'autres seront enlevés. C'est aussi lui, qui va déterminer l'emplacement des coins jeux dans la classe afin d'organiser un espace agréable et sécurisant pour les élèves.

Mais alors, pourquoi certains jeux paraissent plus plaisants aux élèves que d'autres ? Qu'est-ce qui fait que les élèves vont choisir un jeu et pas un autre ? Peut-on classer les jeux ?

#### **1.4.2 La classification des jeux**

Nous avons retrouvé plusieurs catégorisations des jeux, nous avons décidé de retenir celle de Denise Garon qui a créé le système ESAR<sup>1</sup> avec les jeux d'Exercice (objets utilisés dans les activités sensorielles et motrices), les jeux Symboliques (imitation ou invention de scène reproduisant la vie réelle ou imaginaire), les jeux d'Assemblage (activité pour réaliser un nouvel assemblage), et les jeux de Règles (d'association, adresse, stratégie...) (Garon et al., 2002). Dans les jeux d'assemblage nous retrouvons les jeux de construction, et les jeux d'assemblage. C'est ceux qui nous intéresseront dans nos cahiers de brevets. Les puzzles sont classés par niveau de difficulté en fonction de leur nombre de pièces, de la grosseur des pièces et du visuel (couleurs variées ou similaires, représentations réelles ou abstraites), à noter que le tangram, originaire de Chine, est un puzzle particulier constitué de sept pièces unies qui permet de construire différentes figures (« Tangram », 2021). Nous nous appuyerons sur ses caractéristiques pour choisir les jeux et la progression dans nos cahiers de brevets.

---

<sup>1</sup> E.S.A.R. est un acronyme composé des premières lettres des quatre types de jeux Exercice, Symbolique, Assemblage et Règles et sert à identifier le système et à mémoriser l'évolution des formes de jeux dans l'ordre où elles sont acquises.

### **1.4.3 Le plaisir de jouer facteur de motivation**

Le jeu doit être, pour les enfants, lié au plaisir. Nous retrouvons dans cette idée la notion de choix lié à la motivation de faire une tâche plaisante. Nous pouvons citer le programme de l'école maternelle : « Par le plaisir suscité, le jeu associe « la richesse des expériences vécues » à des émotions positives. » (*Programme d'enseignement de l'école maternelle*, s. d.).

En effet, lorsque l'élève joue, il se met à l'écart du monde réel, des contraintes, c'est pour lui un moment de détente. Le temps du jeu devient un moment où l'élève est à l'abri, dans une bulle où il n'y aura pas de conséquence dans la « vraie » vie. Le joueur éprouve alors plaisir et joie. C'est ce plaisir et cette joie qui entrent en considération dans la boucle motivationnelle.

Les jeux libres font donc partis d'une catégorie de jeux, que nous pouvons utiliser à l'école maternelle, en tenant compte de la classification ESAR (Garon et al., 2002) et de la définition de Brougère (2012) comme levier de la motivation et de l'engagement des élèves dans une activité.

## **1.5 Synthèse de l'état de l'art, formulation de la problématique et hypothèses proposées**

### **1.5.1 Synthèse**

Si nous reprenons la théorie de l'Auto Détermination de Deci et Ryan (2000), nous devons mettre en place un climat de classe propice à l'engagement dans la tâche comme nous le démontre Maslow (1950) dans le besoin de sécurité entre autres. Lieury et Fenouillet (2019) ainsi que Viau (1997), nous prouvent que pour que l'élève soit motivé, il faut aussi qu'il se sente en capacité de réussir d'où l'importance de l'enseignement positif et de la progression visible qui favorise un meilleur Sentiment d'Efficacité Personnel élaboré par Bandura (2004) et repris par Deci et Ryan (2000) ainsi que Viau (1997). La théorie de Viau nous semble cependant la plus détaillée afin de pouvoir établir un protocole de recherche en s'appuyant sur les indicateurs de la motivation. Notre protocole se focalisera sur les jeux libres, en tenant compte des caractéristiques définies par Brougère (2012) et plus particulièrement avec les jeux d'assemblage selon le classement ESAR de Garon (2002).

## 1.5.2 Problématique et hypothèses

En nous appuyant sur les déterminants de Viau, au vu des besoins des élèves pour susciter la motivation de ceux-ci, nous avons décidé de nous appuyer sur les critères suivants : le choix, l'autonomie, la vue d'une progression qui facilite la persévérance, le respect du rythme de l'élève qui lui laisse du temps pour décider de s'engager dans une tâche quand il se sent prêt, la valorisation de la réussite qui montre la performance et la possibilité d'un feedback immédiat. Après étude des plans de travail et des cahiers de brevets, il nous a semblé judicieux de mettre en place plusieurs brevets de réussite en correspondance avec des jeux libres d'assemblage qui n'avaient pas suscité l'attention des élèves en période 1 et 2. En effet, la mise en place de plans de travail demande un temps d'explication et d'adaptation des élèves, ainsi que des repères de temps sur la semaine que les élèves de moyenne section n'ont pas acquis. Notre recherche va donc se focaliser sur les brevets de réussite pour voir **en quoi leur mise en place pourrait susciter l'engagement et la motivation des élèves pour persévérer dans une activité ?**

Les cahiers de brevets de réussite vont être personnels, et chaque enfant va avoir ses propres feuillets, le fait de l'individualisation devrait plus intéresser les élèves de par le fait de l'autonomie de la validation. La progression visible avec des étapes pour valider une compétence va permettre à l'élève de visualiser une progression par étape et de ne pas se focaliser sur un but final qu'il pourrait percevoir comme inatteignable, ce qui aurait pour effet le désengagement. L'explication de chaque activité avant de donner le brevet de réussite va permettre à l'élève de bien comprendre la tâche attendue, éventuellement d'observer une première fois sa réalisation avant de s'engager dans la tâche. Nous proposons donc deux hypothèses :

- 1- Les élèves vont orienter leur choix vers une activité présente dans le cahier de brevets
- 2- La mise en place des brevets avec une progression visible va motiver les élèves

## 2 Méthode

### 2.1 Choix des élèves

Pour pouvoir réaliser un protocole le plus fiable possible en neutralisant le maximum de paramètres notamment le sexe des élèves, leurs niveaux de compétences, leurs positionnements dans les apprentissages, nous avons décidé de garder un groupe d'élèves qui continuerait à pouvoir valider sur feuilles, qui sera appelé groupe contrôle et un groupe d'élèves qui utilisera les brevets de réussite qui sera appelé groupe test. Ces deux groupes seront composés d'élèves qui sont bien entrés dans les apprentissages et en réussite et d'autres ayant plus de difficultés pour neutraliser la variable performance de départ. Le niveau de performance a été établi en se référant aux compétences validées, enregistrées sur le cahier de suivi en janvier. Les groupes seront composés de 2 filles et 2 garçons afin de neutraliser le paramètre sexe. Ces deux groupes hétérogènes vont permettre de représenter un panel exhaustif de la classe. Nous avons synthétisé nos choix dans le tableau 1 pour rendre compte des critères retenus.

Elèves	Entrée dans les apprentissages		Engagement		Sentiment de compétence			Niveau de performance		
	Non	Oui	Peu volontaire	Volontaire	Faible	Moyen	Fort	Faible	Moyen	Fort
E1	✦			✦	✦			✦		
E2	✦		✦		✦			✦		
E3		✦		✦		✦			✦	
E4		✦	✦			✦			✦	
E5		✦		✦			✦			✦
E6		✦		✦			✦			✦
E7		✦		✦			✦			✦
E8		✦		✦			✦			✦

Tableau 1 – Panel élèves

Les élèves impairs E1, E3, E5, E7 vont constituer le groupe qui découvrira les brevets de réussite, appelé groupe test et les élèves pairs E2, E4, E6, E8 feront partie du groupe contrôle qui continuera à valider sur feuilles.

## **2.2 Constat**

### **2.2.1 Mise en place d'un questionnaire de constat**

L'analyse des feuilles de validation (Annexe 2) mises en place en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> période montre une validation partielle voire inexistante pour certains élèves. Nous pouvons constater aussi que certains jeux n'ont jamais été utilisés (constat fait visuellement par mon binôme et moi-même). Afin de pouvoir faire une analyse complète, nous avons pensé qu'il était nécessaire de réaliser un questionnaire de constat (Annexe 3) auprès des élèves pour comprendre pourquoi certains jeux n'étaient pas utilisés. Ce questionnaire de constat a été conçu sous forme de questions fermées avec des propositions. Par exemple, « Pourquoi n'as-tu pas pris ce puzzle ? ». Plusieurs propositions de réponse : « Il ne me plaît pas / Il est trop dur... ». Ce questionnaire fait le point sur les jeux qui ont été pris ou non. Il doit permettre de comprendre pourquoi. Et il porte aussi sur la connaissance du jeu, ce à quoi il sert, et ce que l'élève doit faire avec. Il devrait nous permettre d'affiner la mise en place de nos brevets au niveau de leur présentation au groupe test. En ce qui concerne les puzzles, il s'avère que la plupart du temps ils ont été pris, soit réalisés avec succès mais les élèves n'ont pas validé leur réussite sur la feuille de validation, soit non terminé car les élèves n'ont pas réussi à le faire. Pour les autres jeux, soit nous retrouvons un schéma identique aux puzzles, soit nous avons une absence d'intérêt pour le jeu de par une impression de difficulté ou de non attractivité.

### **2.2.2 Analyse des résultats du questionnaire de constat**

Pour réaliser le questionnaire, nous avons installé une petite table à côté des fiches de validation. Nous avons à disposition les puzzles et les jeux cités. Nous avons interrogé les huit élèves choisis, ceux du groupe contrôle et ceux du groupe test. Nous avons présenté le questionnaire aux élèves en leur disant que nous souhaitons faire le point avec eux sur les jeux validés ou non. Nous avons eu deux réactions différentes dans l'attitude face à ce questionnaire : deux élèves E1 et E2 ont été ravis de nous répondre et de passer un moment individuel avec nous. Les autres élèves ont eu plutôt une attitude méfiante au départ (peur de ne pas avoir validé assez de jeux ?). Ces deux réactions peuvent nous interroger sur la pression de la réussite scolaire qui existe et ce, dès la maternelle ! En effet, seuls les deux élèves qui commencent juste à entrer dans les apprentissages n'ont pas eu d'appréhension et de peur peut-être d'être jugés. Nous sommes arrivées à mener notre questionnaire jusqu'à la fin, nous avons cependant

supprimé la question « Sais-tu que tu peux commencer par... puis continuer par... ? », qui avec les réponses et l'attitude des élèves ne nous a pas semblé appropriée en contexte.

Nous avons synthétisé les réponses dans un tableau en annexe 4.

Analyse du questionnaire :

Pour rappel le questionnaire nous permettait de relever les réponses oui ou non aux questions suivantes :

- L'élève a pris le jeu
- L'élève a réussi à faire le jeu
- L'élève a coché pour valider le jeu
- L'élève connaît le jeu / il sait ce qu'il faut faire. L'objectif est clair
- L'élève trouve le jeu difficile
- Une progression est visible par l'élève

Pour analyser le questionnaire, nous avons déterminé des items qui nous permettent de synthétiser les réponses au questionnaire en lien avec les caractéristiques que nous souhaitons étudier pour chaque jeu. Pour savoir si la feuille Je valide permettait de motiver les élèves nous avons décidé de comparer le nombre de fois où l'élève avait réussi à faire le jeu et le nombre de fois où il avait coché pour dire qu'il avait réussi afin de confirmer concrètement notre impression sur l'amotivation des élèves vis-à-vis de ces feuilles Je valide. Pour savoir s'il y avait une corrélation entre la difficulté du jeu perçu par les élèves et le nombre de fois où l'élève avait pris un jeu, nous avons comparé les résultats.

Nous retrouvons cette analyse synthétisée dans le tableau 2.

Jeux	L'élève a réussi à faire le jeu	L'élève a coché pour valider le jeu	L'élève a pris le jeu	L'élève trouve le jeu difficile
Puzzle 6 pièces	8/8	6/8	8/8	2/8
Puzzle 11 pièces	4/8	6/8	6/8	3/8
Puzzle 18 pièces	6/8	4/8	8/8	2/8
Puzzle 25 pièces	6/8	4/8	4/8	4/8
Domino des formes	5/8	8/8	3/8	5/8
Vis-animo	5/8	3/8	8/8	2/8
Jeu de classement Toutes couleurs	7/8	7/8	6/8	0/8
Jeu de classement Construire et compter	7/8	0/8	6/8	3/8
Jeu à empiler 8 gobelets 4 couleurs	8/8	5/8	7/8	0/8

Tableau 2 – Analyse du questionnaire de constat

L'analyse des résultats montre que la fiche de validation n'a pas motivé les élèves à prendre les jeux, souvent les jeux ont été pris et réussis sans que les élèves éprouvent le besoin de cocher pour valider leur réussite, la plupart du temps ils ont oublié de cocher. Si nous reprenons les résultats nous obtenons une réussite pour 6 élèves sur 8 avec une validation de 4 élèves sur 8.

Lorsque nous comparons ensuite la difficulté du jeu par rapport au nombre d'élèves qui a pris le jeu, nous n'arrivons pas à prouver une corrélation. En effet certains jeux que 2 élèves sur 8 trouvent difficiles ont été pris par tous, alors que d'autres, que les élèves ne trouvent pas difficiles ont été pris par 6 élèves sur 8.

En ce qui concerne la progression, elle ne semble pas visible pour la moitié des élèves en ce qui concerne les puzzles. A la question « Sais-tu qu'il y a des puzzles plus difficiles que



d'autres ? », la moitié des élèves a répondu non (4/8). Pour les gobelets seule la construction de tour est évidente pour eux, à la question rajoutée « Est-ce que tu sais que tu peux les classer du plus petit au plus grand ? », aucun n'y avait pensé.

Quant à la compréhension du jeu, la consigne de ce qu'il faut faire, il semblerait que tous savent, sauf pour le domino des formes qui est plus complexe et qui est un jeu moins courant en dehors de l'école.

Pour les puzzles, sur les items « il me plaît » ou « il ne me plaît pas », nous retrouvons ce critère évoqué par les élèves : 12 fois pour « il me plaît » et une fois pour « il ne me plaît pas » sur un total de 32 possibles (4 puzzles différents avec 8 élèves), ce qui correspond à 3 élèves sur 8 qui évoquent cette raison de choix. Seule une élève nous signifie clairement qu'elle fait les puzzles parce qu'ils lui plaisent.

Pour nos brevets de réussite, ces résultats vont nous permettre d'être vigilant sur la progression en retenant des jeux où celle-ci pourra être visible et formalisée par différentes étapes.

### **2.3 Dispositif mis en place**

Le protocole s'est déroulé en 4<sup>ème</sup> période sur 6 semaines dans notre classe de 23 élèves de moyenne section de maternelle.

Nous avons choisi de réaliser le protocole en mettant en place un nombre de brevets limités pour une mise en pratique plus simple en classe. Les brevets choisis sont : le brevet des puzzles, le brevet à empiler des gobelets, et une nouvelle activité qui était prévue en fin de 3<sup>e</sup> période avec un brevet de tangram (jeu qui sera ajouté sur les feuilles de validation affichées en classe). Nous avons été vigilant dans le choix des puzzles afin qu'une progression existe bien, tant au niveau du nombre de pièces qu'au niveau du visuel de ceux-ci. Pour les tangrams, il en a été de même, la position des pièces de manière prototypique ou non permet de les classer avec un degré de difficultés croissantes.

Les variables seront cahiers de brevets de réussite avec le groupe test ou non avec le groupe contrôle.

Les critères d'observations seront, en s'appuyant sur les indicateurs de la motivation de Viau : le choix du jeu, la persévérance pour réussir l'activité, l'engagement cognitif, et la performance. Ces critères seront évalués selon des indicateurs bien spécifiques choisis pour limiter la subjectivité et présentés dans le tableau 3.

Critères		Indicateurs	Résultats observés	
1	Le choix du jeu	L'élève prend le jeu	Oui	Non
2	La persévérance	Nombre de fois où l'élève prend l'activité	Nombre de traits verticaux cochés sur la grille d'observation	
3	L'engagement cognitif	L'élève est concentré sur sa tâche, n'est pas distrait, ne se lève pas sans arrêt	Nombre de traits verticaux cochés sur la grille d'observation	
4	L'engagement cognitif	L'élève demande de l'aide, a besoin d'encouragement	Nombre de traits verticaux cochés sur la grille d'observation	
5	La performance	L'élève valide la compétence	Groupe test avec cahiers de brevets	Groupe contrôle avec feuilles de validation
			Nombre d'étoiles coloriées pour chaque jeu	Croix faites sur les feuilles de validation

Tableau 3 – Critères et indicateurs retenus

Nous n'avons pas retenu le critère « l'élève finit le jeu », puisque dans l'organisation de la classe le temps consacré aux jeux pouvait être variable et non maîtrisable par l'élève lorsque les jeux étaient pris en fin de travail. Dans ce cas-là, c'est nous qui mettons fin aux activités, jeux finis ou non.

## 2.4 Procédure

Les neuf jeux sont à disposition des élèves sur des étagères en accès libre.

Pour le groupe contrôle : ils ont juste une information comme quoi de nouveaux puzzles et un jeu de tangram ont été mis à disposition et ajoutés sur les feuilles de validation.

Pour le groupe test : ils ont une présentation du cahier de brevets (Annexe 6) avec une explication sur l'intérêt du jeu, la compétence visée et la progression. De plus, une démonstration de comment on joue à chaque jeu est faite.

Une grille d'observation (annexe 5) va permettre d'affiner nos résultats. Dans cette grille, nous noterons si le jeu a été pris et le nombre de fois où l'élève l'a pris (Critères 1 et 2), le nombre de fois où il demande de l'aide (Critère 3), et le nombre de fois où l'élève se déconcentre (il se lève, regarde ailleurs, fait autre chose...) (Critère 4). Un trait vertical dans la case concernée correspondra à une fois. Afin de pouvoir être le plus précis possible, nous avons demandé à l'ATSEM de la classe de participer à cette observation avec la grille des huit élèves à disposition. Ainsi nous pourrons être le plus vigilants et le plus précis possible dans notre relevé.

### **3 Résultats**

Nous allons d'abord nous intéresser aux critères de la grille d'observation puis nous nous focaliserons sur le critère de performance à travers les feuilles de validation du groupe contrôle et les cahiers de brevets du groupe test.

#### Grille d'observation :

Pour rappel, les quatre critères choisis et leurs indicateurs étaient :

1<sup>er</sup> critère : Le choix du jeu : l'élève prend ce jeu ou non.

2<sup>ème</sup> critère : La persévérance pour réussir l'activité : nombre de fois où l'élève prend l'activité pour progresser au niveau des étoiles ou pour réussir le jeu.

3<sup>ème</sup> critère : L'engagement cognitif : l'élève est concentré sur sa tâche, n'est pas distrait, ne se lève pas sans arrêt.

4<sup>ème</sup> critère : L'engagement cognitif : l'élève demande de l'aide, a besoin d'encouragement.

Ces quatre critères, nous permettent d’observer les trois premiers déterminants de Viau pour valider ou invalider nos hypothèses. Le 5<sup>ème</sup> et dernier critère de performance sera observé à travers les feuilles de validation et les cahiers de brevets.

1<sup>er</sup> critère : L’élève a choisi ce jeu

Nous retrouvons les résultats dans le diagramme 1 ci-dessous.

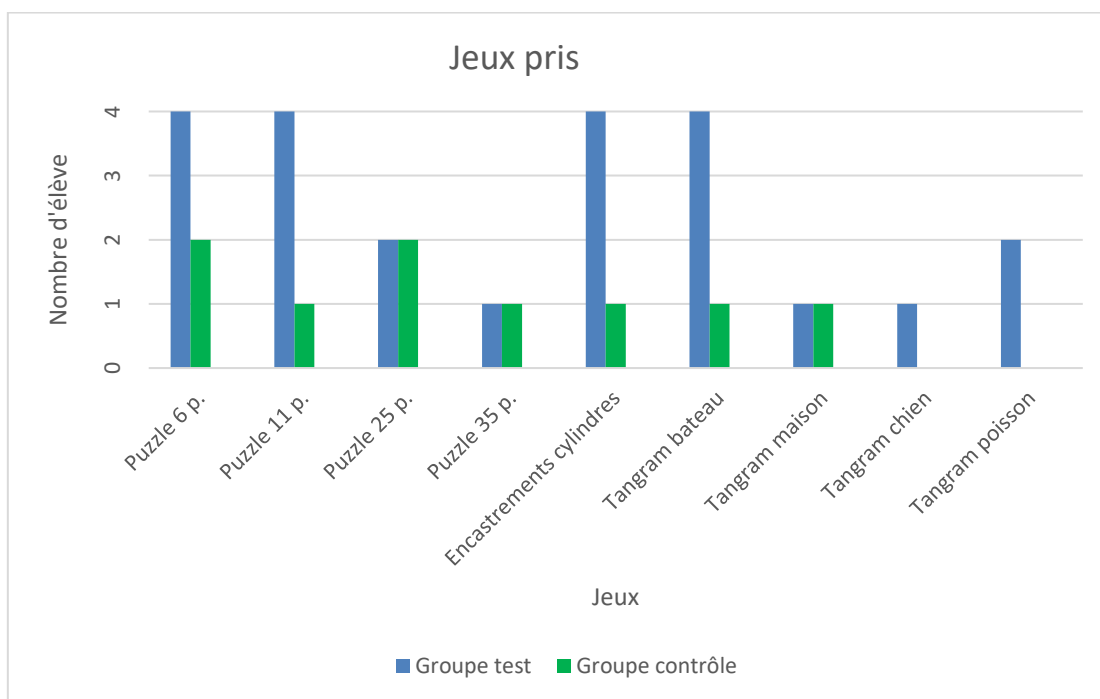


Diagramme 1 - Jeux pris

Tous les élèves étant en possession de cahiers de brevets ont pris les puzzles de 6 et 11 pièces. Seulement la moitié du groupe contrôle pour le puzzle 6 pièces et un sur quatre pour le puzzle 11 pièces. La moitié des deux groupes a pris le puzzle 25 pièces et un quart des deux groupes pour le puzzle de 35 pièces.

Pour les encastremets cylindres tous les élèves du groupe test ont pris ce jeu contre un sur quatre du groupe contrôle.

En ce qui concerne les jeux de tangram, tous les élèves du groupe test ont au moins pris le premier présenté dans le cahier de brevets celui en forme de bateau. Seul un élève pour le groupe test. Un quart des élèves, tous groupes confondus, a pris le tangram maison. Et un élève du groupe test a pris le tangram chien et deux toujours du groupe test, ont pris le tangram poisson.

Nous pouvons donc constater une différence significative entre le groupe test et le groupe contrôle.

2<sup>ème</sup> critère : le jeu a été pris plusieurs fois

Dans le groupe contrôle aucun jeu n'a été pris plusieurs fois.

Dans le groupe test, le jeu d'encastrement cylindres a été fait en trois étapes par l'élève E5 et en deux étapes par l'élève E1. Le jeu de tangram bateau a aussi été fait en deux étapes par cet élève.

3<sup>ème</sup> critère : L'élève demande de l'aide

Nous n'avons jamais été sollicité par le groupe contrôle, ni l'ATSEM de la classe, ni moi. Le groupe test ne nous a jamais vraiment demandé de l'aide, mais à quatre reprises nous avons été sollicités pour encourager lors d'étapes sur les jeux de tangram.

4<sup>ème</sup> critère : L'élève est concentré sur sa tâche, n'est pas distrait.

Nous n'avons noté aucun élève qui se soit déconcentré que ce soit dans le groupe test ou dans le groupe contrôle.

Feuilles de validation et cahiers de brevets : 5<sup>ème</sup> critère la performance

Pour les puzzles :

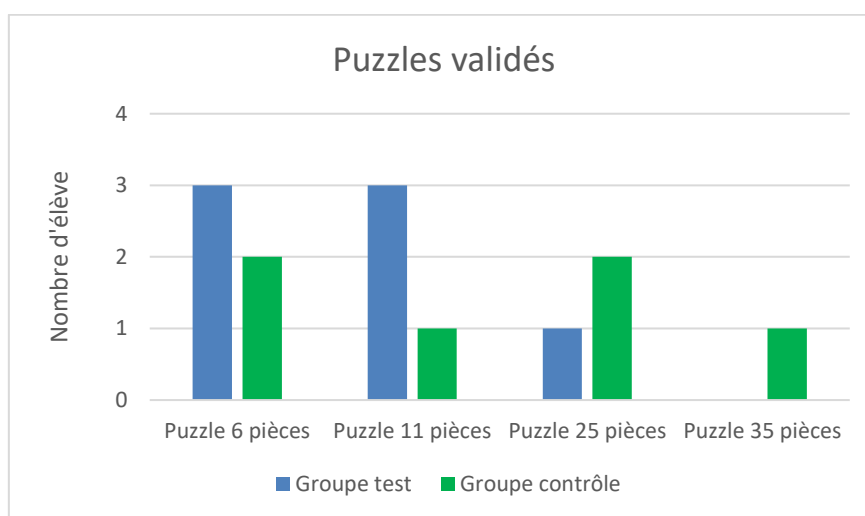


Diagramme 2 - Puzzles validés

Nous pouvons constater sur le diagramme 2 que trois élèves sur quatre du groupe test ont validé les puzzles 6 et 11 pièces. Et un élève sur quatre a validé le puzzle 25 pièces. Le puzzle 35 pièces n'ayant été validé par aucun d'eux. Pour le groupe contrôle, deux élèves sur quatre ont validé les puzzles 6 et 25 pièces, et un sur quatre a validé les puzzles 11 et 35 pièces.

Pour les encastremets cylindres :

Trois élèves sur quatre ont validé les quatre étapes du jeu dans le groupe test, seul un élève n'a rien validé. Dans le groupe contrôle, seul un élève sur quatre a validé le jeu.

Pour les tangrams :

Le cahier de brevets présente quatre étapes pour chaque jeu. Il s'agissait de reproduire un assemblage par superposition sur un modèle, à côté d'un modèle, sur une silhouette, et enfin à côté d'une silhouette. Les feuilles de validation quant à elles faisaient la différence entre modèle ou silhouette.

Nous pouvons donc présenter sur le diagramme 3 le nombre d'élèves qui a validé chaque tangram.

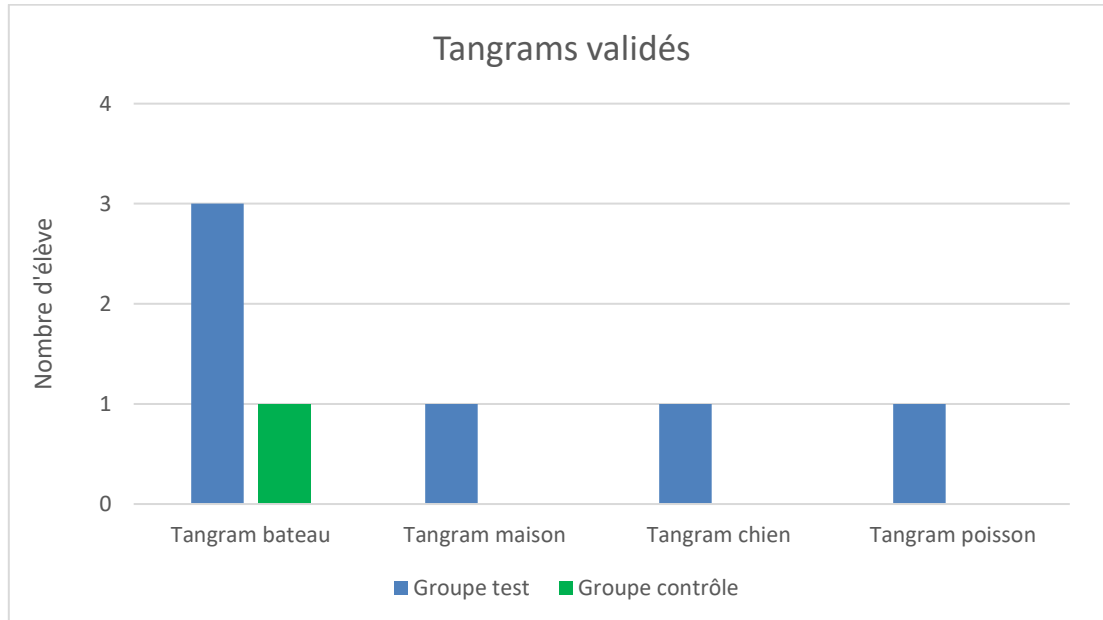


Diagramme 3 – Tangrams validés

Nous constatons que le tangram bateau a été validé par trois élèves sur quatre dans le groupe test alors que seulement un l'a validé dans le groupe contrôle. Et les tangrams maison, chien et poisson ont été validés par un des élèves du groupe test.

Nous pouvons affiner ses résultats en détaillant les étapes de validation pour chaque tangram.

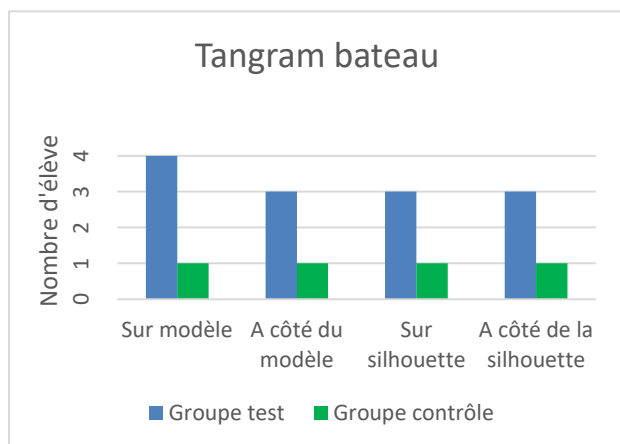


Diagramme 4 – Tangram bateau

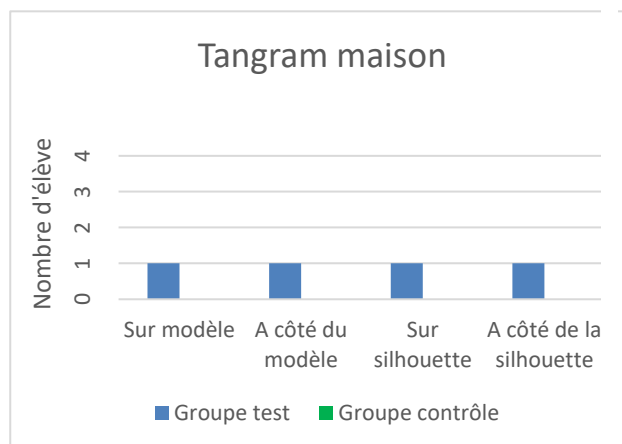


Diagramme 5 – Tangram maison

Pour le tangram bateau, nous constatons sur le diagramme 4 que tous les élèves du groupe test ont validé la première étape sur modèle. Une seule élève du groupe contrôle a validé ce tangram.

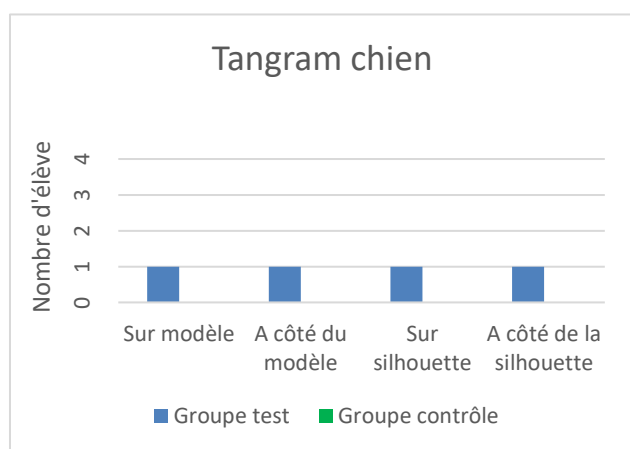


Diagramme 6 – Tangram chien

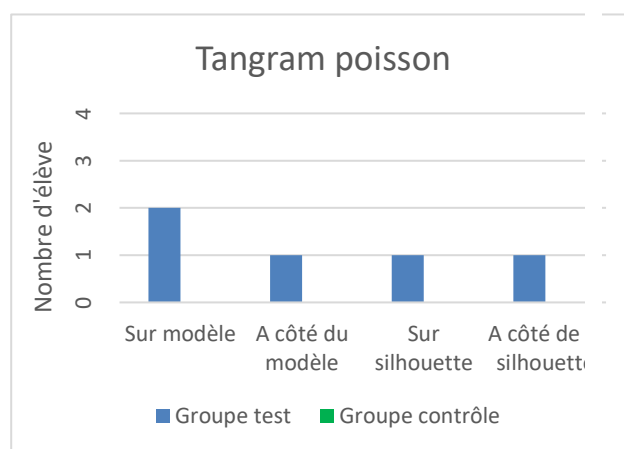


Diagramme 7 – Tangram poisson

Les tangrams maison, chien et poisson (diagrammes 5, 6, 7) n'ont pas été validés par le groupe contrôle, seul un élève du groupe test a validé ces tangrams et un élève a validé le tangram poisson sur modèle.

Nous pouvons aussi constater une différence entre le nombre de jeux pris et réussis et le nombre de jeux validés. En effet, chaque élève avait la possibilité de prendre 9 jeux différents. Ce qui correspond à 36 jeux en tout pour chaque groupe. Compte-tenu, de l'absence de croix

de validation sur les feuilles pour certains élèves alors qu'ils nous avaient dit avoir réussi et oublié de cocher, il nous est apparu intéressant d'annoter sur la feuille d'observation si le jeu était réussi lorsqu'il était pris. Nous avons rassemblé les résultats sur le diagramme 8.

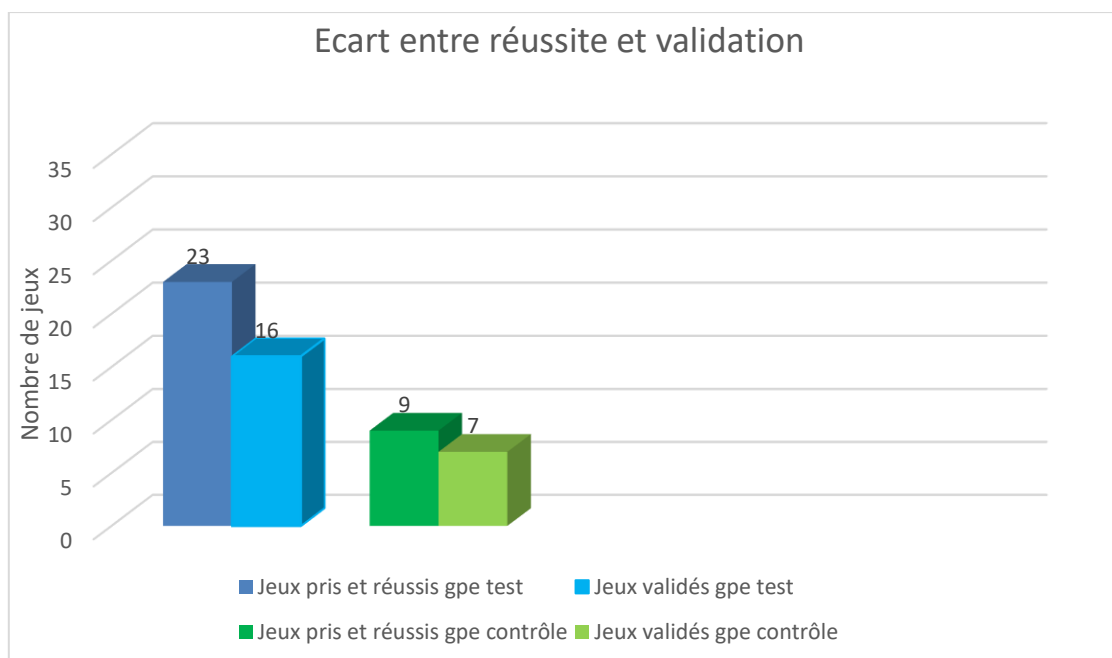


Diagramme 8 – Différence entre jeux réussis et jeux validés

Pour les deux groupes, nous constatons que certains élèves n'ont pas validé alors qu'ils avaient réussi le jeu. Le ratio entre jeux validés et réussis est de 0,695 pour le groupe test et de 0,777 pour le groupe contrôle. C'est d'autant plus vrai pour l'élève E7 du groupe test, qui n'a validé qu'une seule étape d'un jeu de tangram sur son cahier de brevets alors qu'il a pris et réussi 6 autres jeux. Dans le groupe contrôle, deux élèves n'ont pas validé un jeu sur la feuille Je valide alors qu'ils l'avaient réussi.

## 4 Discussion

### 4.1 Recontextualisation

Suite au constat que les élèves ne validaient pas les jeux pris et réussis sur les feuilles de validation mises en place en période 2 et 3, et que certains jeux n'étaient pas pris, nous avons



commencé une réflexion sur comment susciter l'engagement et la motivation des élèves. Il nous a semblé que la mise en place de cahiers de brevets serait plus propice à cet engagement et à cette motivation à réussir.

Nous avons donc émis deux hypothèses, la première étant que les élèves allaient orienter leur choix vers une activité présente dans le cahier de brevets et la deuxième étant que la mise en place des cahiers de brevets avec une progression visible allait motiver les élèves.

## **4.2 Retour sur les hypothèses**

Nous avons choisi des cahiers de brevets qui correspondent aux indicateurs de Viau, c'est-à-dire le fait que l'élève choisisse la tâche dans laquelle il s'engage, qu'il voit les étapes pour persévérer dans la tâche et valide une performance à la fin de celle-ci sont tout à fait en adéquation avec les différentes études menées et citées plus haut. Par exemple, le fait que l'élève soit en autonomie avec son cahier de brevet individuel comme le préconise Deci et Ryan dans la théorie de la TAD (2000) a suscité une motivation pour les élèves. Les cahiers de brevets ont aussi permis une autorégulation des élèves, nous retrouvons dans ces brevets les trois phases retenues par Cosnefroy (2010), la phase initiale préparatoire à l'entrée dans l'action : l'élève choisi d'aller chercher son cahier de brevets sur l'étagère et choisi le jeu qu'il va prendre, une phase secondaire qui est l'apprentissage lui-même : l'élève réalise l'activité et une troisième phase qui permet à l'apprenant d'évaluer l'activité se traduisant par les étoiles à colorier dans le cahier de brevets . De plus, le sentiment de compétence est présent et celui de contrôlabilité aussi puisque la validation se fait en plusieurs étapes et que l'élève choisit librement le jeu en pensant réussir au moins la première étape. Ces cahiers de brevets fonctionnent aussi avec une évaluation positive qui est bénéfique sur l'estime de soi et qui permet une autorégulation puisqu'il n'y a pas de temps donné et que l'élève progresse à son rythme, donc pas d'échec noté avec des erreurs constatées comme sur une évaluation classique.

La progression visible a permis, notamment pour les jeux qui semblaient plus complexes comme les tangrams, aux élèves de bien s'engager dans la tâche. Elle a aussi été valorisante pour les élèves, puisque même s'ils ne sont pas arrivés à l'étape finale (quatre étoiles coloriées), ils pouvaient quand même à travers le coloriage d'une, deux ou trois étoiles voir qu'ils progressaient en direction d'un but bien identifié. De plus, le but final bien identifié avec le niveau 4 étoiles validé est en correspondance avec la théorie Sociale des buts développée par

Bandura (1993). Enfin, la validation de la progression a permis aux élèves de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura (2004).

Pour ce qui est de la concentration sur la tâche, aucun élève des deux groupes n'a été déconcentré. Nous pensons que le fait que les jeux soient choisis par les élèves, que ce soit sur des temps courts d'accueil, de fin de travail, la durée concernée ne laisse pas le temps aux élèves de se déconcentrer.

En ce qui concerne la persévérance, seuls les élèves du groupe test ont été amenés à prendre un jeu plusieurs fois. La visibilité de la progression a permis aux élèves de se dire qu'ils réussiraient la prochaine fois.

En ce qui concerne la demande d'aide nous n'avons pas constaté de différence entre les deux groupes. Par contre, les jeux de tangrams, qui sont plus difficiles et n'ont pratiquement pas été pris par le groupe contrôle, ont nécessité des encouragements pour les élèves du groupe test qui les avaient choisis. Nous pensons donc, que la visibilité d'une progression leur a permis d'oser s'engager dans cette tâche même si elle était plus complexe par rapport au groupe contrôle.

Les élèves ayant les cahiers de brevets ont plus pris les jeux concernés que les élèves du groupe contrôle. Sur 36 possibilités de prises de jeux (9 jeux et 4 élèves) dans chaque groupe, le groupe test a pris 23 jeux alors que le groupe contrôle n'en a pris que 9 soit 2,5 fois moins.

Compte-tenu que nos cahiers de brevets reprennent bien les critères nécessaires à la motivation d'après nos recherches et que nous observons des différences significatives entre nos deux groupes pour 4 critères sur 5, nous pouvons dire que les cahiers de brevets ont bien suscités l'engagement pour les activités présentes dans ceux-ci et que la progression visible a bien motivé nos élèves.

Dans la recherche, pratiquement toutes les études menées ont été faites avec des élèves de primaire ou de secondaire. Il n'y en a que très peu réalisées en classe de maternelle. Notre étude confirme les études de Lieury et Fenouillet qui consistent à montrer que les élèves de cet âge ne remettent pas en cause la valeur de la tâche demandée. En effet, soit ils sont dans l'apprentissage et choisissent une tâche parce qu'elle est proposée (soit sur cahiers de brevets, soit sur feuilles de validation), soit ils ne choisissent pas la tâche parce qu'ils pensent ne pas la réussir ou n'en ont pas envie. Notre étude montre aussi que les cahiers de brevets de par leur pédagogie suscitent bien la motivation et l'engagement des élèves.

### 4.3 Limites et perspectives

Nous pouvons, cependant, émettre plusieurs limites à notre étude. D'abord, le fait qu'elle ne porte que sur un échantillon très restreint d'élèves et ne soit pas représentative de plusieurs classes, ne permet pas de généraliser les résultats. De plus, le recueil des données a été perturbé par plusieurs éléments. Deux élèves ont été absents une semaine chacun, il s'agit des élèves E2 et E3. Une troisième élève a été absente deux semaines, il s'agit de l'élève E6. Et la période a été écourtée d'une semaine à cause de la crise sanitaire liée à la Covid-19. Donc notre étude a été menée sur un temps court de six semaines.

Nous avons essayé d'intégrer des temps dédiés pour les jeux libres en classe en dehors du temps d'accueil et du temps restant en fin de travail avant la fin d'ateliers, mais le fonctionnement de classe actuel ne s'y prêtait pas vraiment. Nous pensons, que l'intégration des cahiers de brevets doit s'inscrire dans un fonctionnement global de classe se rapprochant des pédagogies de Freinet ou Montessori avec une organisation plus souple que celle effective dans notre classe qui consiste à faire des ateliers en autonomie, avec l'ATSEM et avec l'enseignant avec une rotation de 3 groupes sur la journée ce qui permettrait d'intégrer le critère « l'élève finit le jeu », qui donnerait des résultats plus complets en ce qui concerne la performance.

Nous avons, cependant, pu constater une envie de la part des autres élèves d'avoir eux aussi, un cahier de brevets comme leurs camarades du groupe test, ce qui en soit, montre qu'ils ont déjà suscité de l'intérêt. La mise en place de cahiers de brevets pour la classe entière est prévue en 5ème période et va permettre de remplacer positivement les feuilles de validation.

Une réflexion plus détaillée sur les caractéristiques des jeux, notamment sur les différentes catégories de jeux, l'image qu'en ont les élèves (jeux d'apprentissage ou non), l'attrait du jeu de par ses couleurs, formes... pourrait nous permettre de faire des choix en maternelle plus enclins à susciter la motivation des élèves.

## **Conclusion**

Ce mémoire nous a permis de prendre du temps pour se mettre à la place de nos élèves. De se poser la question sur la vision qu'ils pouvaient avoir de nous, du climat de classe, de nous rassurer sur ce que nous étions arrivés à mettre en place avec eux, justement, un climat de classe serein, agréable, propice au travail. Mais aussi, de nous interroger sur notre pédagogie, sur l'intérêt de certains jeux plutôt que d'autres, sur le respect du rythme des élèves notamment lors d'évaluation, et la nécessité de la remédiation, de la différenciation et de la bienveillance. Quant à la motivation, pour nous elle est plus que présente pour continuer à améliorer notre pratique de classe et nous avons bien compris que la motivation des élèves dépend de beaucoup de facteurs qui sont imbriqués les uns dans les autres et dont aucun ne doit être négligé pour que nos élèves soient heureux de venir en classe, soient prêts à s'engager dans les apprentissages et qu'ils y prennent du plaisir.

## Bibliographie

- Bandura, A. (1993). La Théorie Sociale Cognitive Des Buts. In *Revue Québécoise de Psychologie* (Vol. 14, Numéro 2, p. 43-83).
- Baribeau, A. (2015). Robin, I.(2014). L'entrée dans la réussite : Évaluer en maternelle. Le cahier de réussites. Niedernhausen, Allemagne: Éditions RoPi. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 512-513.
- B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015*. (2015). Repéré à [../flash/pages/page0001\\_s.jpg](#) le 20/03/21.
- Bressoux, P. (2017). *Suffit-il de motiver les élèves pour qu'ils apprennent ?*. Site de la Fondation La main à la pâte.
- Brougère, G. (2012). *Jouer, apprendre*. Economica.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. Repéré à <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543> le 28/04/21.
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : Les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 170, 5-15.
- Définitions : Jeu—Dictionnaire de français Larousse*. (s. d.). Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887> le 21/04/21.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod. Repéré à <https://doi.org/10.3917/dunod.fenou.2016.01> le 20/02/21.
- Filiseti, L., Wentzel, K., & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : Leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 45-56. Repéré à <https://doi.org/10.4000/rfp.220> le 20/02/21.
- Garon, D., Filion, R., & Chiasson, R. (2002). *Le système ESAR : Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Asted ; Éditions du Cercle de la librairie.
- Histoire des jeux | KALOUMBA*. (2017, octobre 4). Repéré à <https://www.kaloumba.com/histoire-des-jeux/> le 21/04/21.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Repéré à <https://international.scholarvox.com/book/10294924> le 02/03/21.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Repéré à <https://doi.org/10.1080/03075070600572090> le 02/03/21.

- Noël, B. (2012). COSNEFROY Laurent. L'apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2011, 186 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 180, 133-135.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. Repéré à [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6) le 20/02/2021
- Tangram. (2021). In *Wikipédia*. Repéré à <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Tangram&oldid=178726010> le 16/04/21.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2e éd.). De Boeck.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Editions du renouveau pédagogique.

## **Annexes**

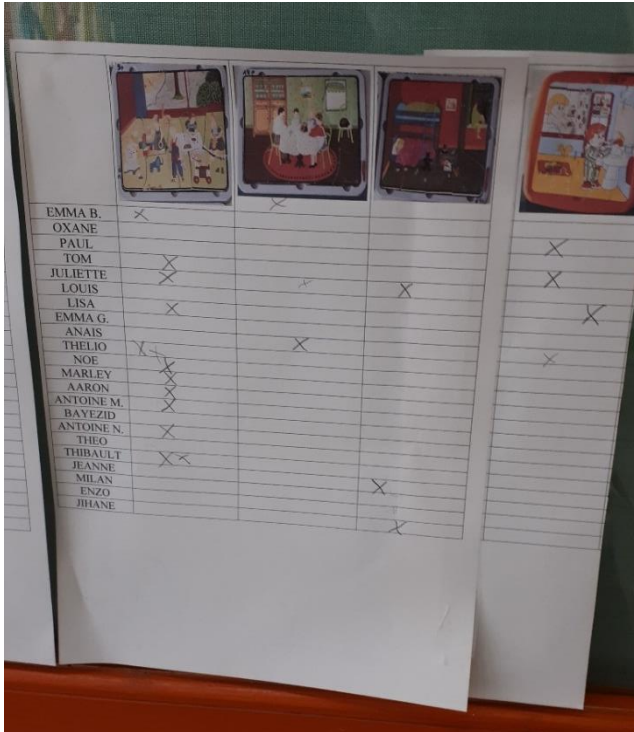
Annexe 1 - Les postures d'étayage de Bucheton .....	1
Annexe 2 - Feuilles Je valide .....	1
Annexe 3 - Questionnaire de constat.....	2
Annexe 4 - Synthèse des résultats du questionnaire de constat .....	3
Annexe 5 - Grille d'observation.....	4
Annexe 6 - Cahier de brevets .....	4

## Annexe 1 - Les postures d'étayage de Bucheton

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Les postures d'étayage - Bucheton et Soulé 2009

## Annexe 2 - Feuilles Je valide



EMMA B.	X			
OXANE		X		
PAUL				X
TOM				X
JULIETTE	X			
LOUIS		X		
LISA			X	
EMMA G.	X			X
ANAIS				
THELIO	X	X		
NOE	X			X
MARLEY	X			
AARON	X			
ANTOINE M.	X			
BAYEZID	X			
ANTOINE N.	X			
THEO				
THIBAULT	X			
JEANNE	X			
MILAN			X	
ENZO				
JIHANE			X	



EMMA B.	X	X		
OXANE		X	X	X
PAUL	X			
TOM				
JULIETTE		X		
LOUIS			X	
LISA	X			
EMMA G.	X			X
ANAIS			X	
THELIO	X		X	X
NOE				
MARLEY			X	
AARON				
ANTOINE M.			X	
BAYEZID				
ANTOINE N.			X	
THEO				
THIBAULT				
JEANNE				
MILAN				
ENZO	X			
JIHANE				



### Annexe 3 - Questionnaire de constat

Questionnaire de constat

Prénom :

#### 1- Pourquoi n'as-tu pas pris ce puzzle ?

Il ne me plaît pas

Je l'ai pris mais je n'y suis pas arrivé

Il est trop dur

→ Pourquoi penses-tu qu'il est trop difficile ?

#### 2- Pourquoi as-tu pris ce puzzle ?

Il me plaît → Pourquoi ?

Je sais le faire

Je le connais

Il n'a pas beaucoup de pièces

#### 3- Est-ce que tu sais qu'il y a des puzzles plus difficiles que d'autres ? Pour toi lequel est le plus facile, le plus difficile ? (Les puzzles sont montrés à l'élève 6, 9, 11, 14, 18 et 25 pièces)

Oui

Non

Commentaire :

#### 4- Connais-tu ce jeu ? Comment tu joues avec ? Sais-tu que tu peux commencer par...puis continuer par... ? Sais-tu ce qu'il t'apprend ?

Domino des formes :

oui

non

Commentaire :

Vis-animo :

oui

non

Commentaire :

Jeu de classement Toutes mes couleurs :

oui

non

Commentaire :

Jeu de classement Construire et compter :

oui

non

Commentaire :

Jeu à empiler 8 gobelets 4 couleurs :

oui

non

Commentaire :

*Annexe 4 - Synthèse des résultats du questionnaire de constat*

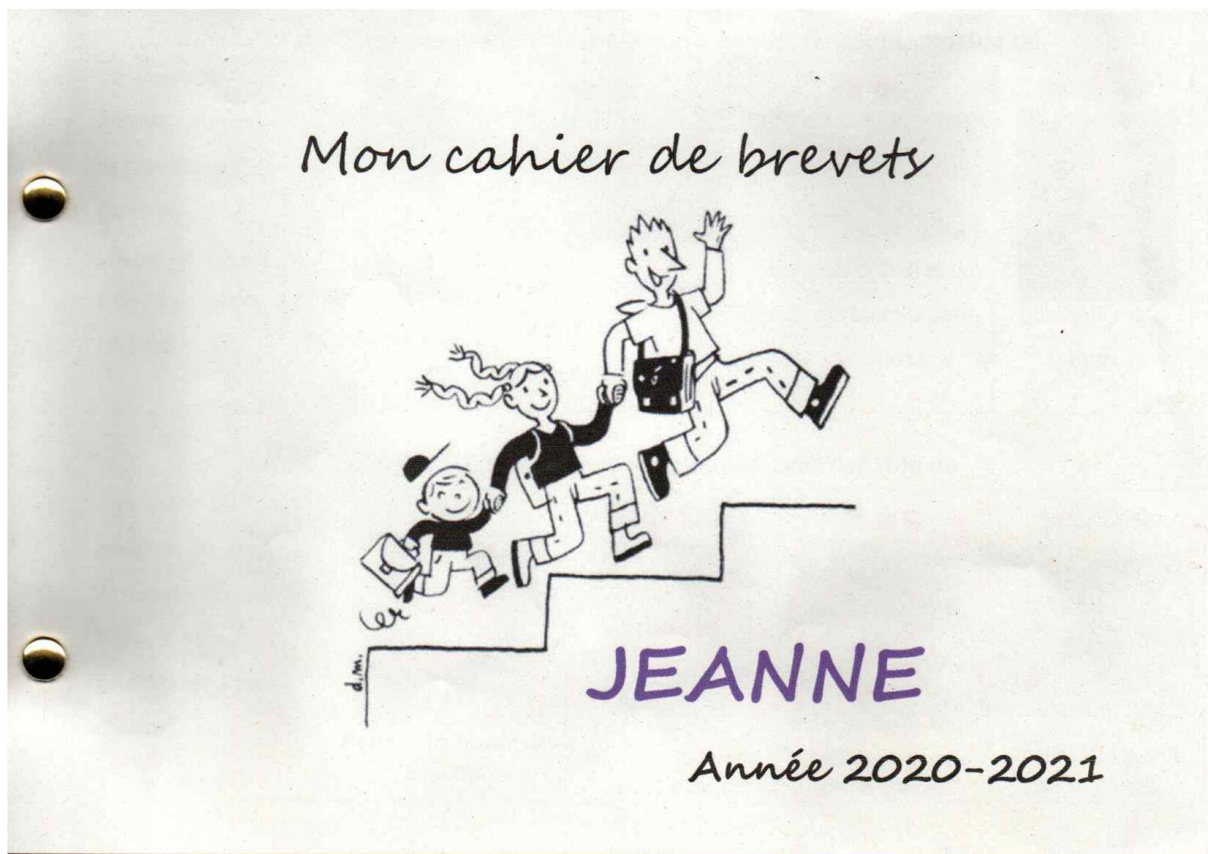
Jeux	L'élève a pris le jeu		L'élève a réussi à faire le jeu		L'élève a coché pour valider le jeu		L'élève connaît le jeu / il sait ce qu'il faut faire L'objectif est clair		L'élève trouve le jeu difficile		Une progression est visible par l'élève	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Puzzle 6 pièces	8	0	8	0	6	2	8	0	2	6	4	4
Puzzle 11 pièces	6	2	4	4	3	5	8	0	3	5		
Puzzle 18 pièces	8	0	6	2	3	5	8	0	2	6		
Puzzle 25 pièces	4	4	4	4	2	6	8	0	4	4		
Domino des formes	3	5	2	6	2	6	3	5	5	3	-	-
Vis-animo	8	0	5	3	2	6	8	0	2	6	-	-
Jeu de classement Toutes mes couleurs	6	2	5	3	4	4	8	0	0	8	-	-
Jeu de classement Construire et compter	6	2	5	3	0	8	7	1	3	5	-	-
Jeu à empiler 8 gobelets 4 couleurs	7	1	7	1	4	4	8	0	0	8	0	8

Annexe 5 - Grille d'observation


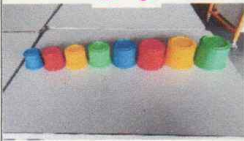


Grille d'observation

Attitudes Elèves	L'élève prend le jeu	L'élève demande de l'aide	L'élève se déconcentre
Antoine			
Jeanne			
Noé			
Oxane			

Annexe 6 - Cahier de brevets







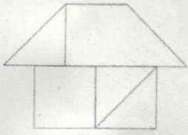
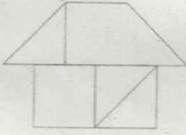


**J'ai participé aux ateliers cylindres de couleurs et je suis capable de**

<p>Découvrir le Monde : formes et grandeurs</p> <p>Comparer et classer des objets selon leur forme, leur taille.</p>				
	<p>Ranger les boîtes les unes dans les autres.</p>	<p>Ranger les cylindres du plus petit au plus grand. Ordre croissant.</p>	<p>Ranger les cylindres du plus grand au plus petit. Ordre décroissant.</p>	<p>Construire une tour.</p>

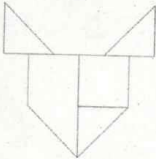
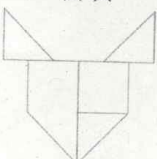


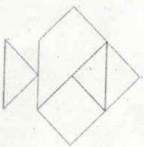
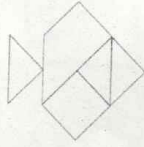
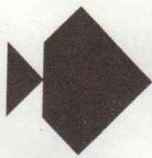
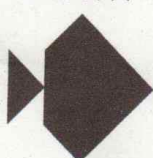
**J'ai participé aux ateliers puzzles et je suis capable de**

<p>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée : Reproduire un assemblage à partir d'un modèle</p>				
	<p>Réaliser un puzzle de 6 pièces</p>	<p>Réaliser un puzzle de 11 pièces</p>	<p>Réaliser un puzzle de 25 pièces</p>	<p>Réaliser un puzzle de 35 pièces</p>

**J'ai participé aux ateliers tangram et je suis capable de**

<p>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée : Reproduire un assemblage par superposition</p> <p><b>Le bateau</b></p>					
	<p>Sur un modèle</p>	<p>A côté d'un modèle</p>	<p>Sur une silhouette</p>	<p>A côté d'une silhouette</p>	
	<p>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée : Reproduire un assemblage par superposition</p> <p><b>La maison</b></p>				
		<p>Sur un modèle</p>	<p>A côté d'un modèle</p>	<p>Sur une silhouette</p>	<p>A côté d'une silhouette</p>

J'ai participé aux ateliers tangram et je suis capable de

<p><b>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée :</b></p> <p>Reproduire un assemblage par superposition</p> <p><b>Le chien</b></p>	<p>☆</p>  <p>Sur un modèle</p>	<p>☆☆</p>  <p>A côté d'un modèle</p>	<p>☆☆☆</p>  <p>Sur une silhouette</p>	<p>☆☆☆☆</p>  <p>A côté d'une silhouette</p>
<p><b>Construire les premiers outils pour structurer sa pensée :</b></p> <p>Reproduire un assemblage par superposition</p> <p><b>Le poisson</b></p>	<p>☆</p>  <p>Sur un modèle</p>	<p>☆☆</p>  <p>A côté d'un modèle</p>	<p>☆☆☆</p>  <p>Sur une silhouette</p>	<p>☆☆☆☆</p>  <p>A côté d'une silhouette</p>



**Année universitaire 2020-2021**

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Titre du mémoire : L'influence des cahiers de brevets sur la motivation des élèves de maternelle**

**Auteur : Sandrine Faure Gros**

**Résumé :**

En quoi la mise en place de cahiers de brevets de réussite peut-elle susciter l'engagement et la motivation des élèves ? Après une définition de la motivation, nous nous sommes intéressées aux nombreux facteurs motivationnels comme les besoins, le sentiment de compétence, de valeur et de contrôlabilité d'une activité, mais aussi de choix. Nous avons ensuite, étudiés les critères qui permettent de les comprendre. Pour notre étude, nous avons donc établi un protocole, dans une classe de moyenne section de maternelle (MS), pour voir si les cahiers de brevets dans un groupe test pouvaient motiver les élèves à prendre certains jeux par rapport à un groupe contrôle qui n'avait que des feuilles de validation de ces mêmes jeux. Nous avons pu constater qu'en effet, le groupe test avait plus pris les jeux concernés et les avaient plus réussis que le groupe contrôle. La mise en place de cahiers de brevets a bien suscité l'engagement et la motivation des élèves. Notre étude permet, de corroborer les résultats de certaines études très peu nombreuses en cycle 1.

**Mots clés:** motivation, engagement, jeu libre, cycle 1 MS, cahier de brevet

**Abstract :**

How can the establishment of certificate of achievement notebooks stimulate student engagement and motivation ? After defining motivation, we looked at the many motivational factors such as needs, the feeling of competence, value and controllability of an activity, but also of choice. We then studied the criteria that allow us to understand them. For our study, we therefore established a protocol, in a reception pre-school (RPS), to see if the patent notebooks in a test group could motivate students to take certain games compared to a control group that only had validation sheets for those same games. We found that, in fact, the test group took more of the games concerned and had more success than the control group. The introduction of patent notebooks has aroused the commitment and motivation of the students. Our study allows us to corroborate the results of some studies, which are very few in pre-school.

**Keywords :** motivation, commitment, free game, RPS, patent book