

Apprendre ou s'amuser ? Le point de vue des enseignants sur le rôle et la fonction du jeu en 1H et 2H.

Travail de bachelor

« Le jeu devrait être considéré comme l'activité la plus sérieuse des enfants. »

Montaigne

Mémoire de bachelor de Léa Steiner

Sous la direction de François Joliat

Porrentruy, mars 2012

Résumé

Ce travail de mémoire se penche sur les représentations des enseignants à propos du jeu dans leur classe de 1H et 2H, ainsi que sur leurs manières de faire la distinction entre les jeux pour apprendre et les jeux pour s'amuser. Nous savons que le jeu offre de multiples occasions aux enfants d'apprendre, tout en étant une source de motivation. En effet, jouer est pour eux, un plaisir et se fait de manière très naturelle. L'école enfantine a su tirer parti de cette réalité et propose des méthodes d'enseignement basées sur des pédagogies de l'action. Par contre, il est parfois difficile de faire la distinction entre des jeux pour apprendre et des jeux pour s'amuser, même dans une classe. Alors, les enseignants se rendent-ils compte de cette différence et comment la marquent-ils dans leur classe en lien avec les jeux qu'ils proposent à leurs élèves ? Les points forts qui ressortent des recherches effectuées tout au long de la réalisation de ce travail, sont bien les choix que l'enseignant fait, ainsi que l'évaluation qu'il mène sur les différents types de jeux qu'il met en place dans sa classe de 1H et 2H.

Cinq mots clés

- Ecole enfantine (1H et 2H)
- Jeux
- Apprentissage
- Amusement
- Représentations des enseignants

Remerciements

Tout d'abord, je remercie les enseignantes, qui m'ont accueillie chez elles ou dans leur classe afin de répondre avec beaucoup d'intérêt à mes questions.

Merci à toutes les personnes qui ont contribué à la relecture et à la correction orthographique de mon travail.

Pour terminer, je remercie mon directeur de mémoire, François Joliat, qui m'a soutenue et guidée avec enthousiasme tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

1. INTRODUCTION	5
1.1 MOTIVATION A TRAITER LE SUJET	5
1.2 LIENS AVEC LA PROFESSION ENSEIGNANTE	5
1.3 PRESENTATION DE LA THEMATIQUE	6
1.3.1 <i>Le jeu</i>	6
1.3.2 <i>Le jeu comme moyen d'apprentissage ?</i>	6
1.3.3 <i>Jeu et travail</i>	7
1.4 QUESTION DE DEPART	7
2 IMPORTANCE DU PROBLEME	8
2.1 LA FORME SCOLAIRE DE L'EDUCATION DE BASE	8
2.1.1 <i>État actuel de la situation de l'école enfantine dans le système suisse</i>	9
2.1.2 <i>L'école enfantine</i>	10
2.2 LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT	12
2.2.1 <i>Développement cognitif de l'enfant</i>	12
2.2.2 <i>Développement moral et social</i>	13
2.2.3 <i>Le jeu de règles</i>	14
2.3 LE JEU CHEZ L'ENFANT	16
2.3.1 <i>Éducation formelle/informelle</i>	16
2.3.2 <i>Classification</i>	18
2.3.3 <i>Catalogue de jeux pour l'école enfantine</i>	19
3 QUESTION DE RECHERCHE.....	20
4 CADRE THEORIQUE	20
4.1 JEUX POUR APPRENDRE OU JEUX POUR S'AMUSER ?	20
5 METHODOLOGIE.....	22
5.1 CHOIX DE LA METHODOLOGIE	22
5.2 OUTILS UTILISES	22
5.3 DEROULEMENT DE LA RECOLTE DE DONNEES	23
6 ANALYSE DES DONNEES.....	24
6.1 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	25

6.1.1	<i>Entretien 1</i>	25
6.1.2	<i>Entretien 2</i>	28
6.1.3	<i>Entretien 3</i>	31
6.1.4	<i>Entretien 4</i>	34
6.1.5	<i>Structures de pensées</i>	36
6.1.6	<i>L'évaluation, critère important</i>	38
7	CONCLUSION	40
7.1	CONCLUSION SUR LE TRAVAIL ET LES RESULTATS	40
7.2	AVIS CRITIQUE	41
7.3	DES APPORTS POUR LA PRATIQUE, DES RECOMMANDATIONS	41
8	BIBLIOGRAPHIE	44
9	ANNEXES	46
9.1	QUESTIONS DES ENTRETIENS	46

1. Introduction

1.1 Motivation à traiter le sujet

A travers l'élaboration de ce mémoire, je cherche à mieux comprendre l'importance du jeu en première HarmoS et deuxième HarmoS ; plus précisément, le jeu pédagogique en lien avec les savoirs des élèves.

Je m'intéresse beaucoup à cette thématique car je me destine à l'enseignement dans ces premiers degrés de la scolarité. J'apprécie l'ambiance de ceux-ci où les apprentissages sont développés principalement par le jeu. Le fait que les enfants ne soient pas encore capables d'écrire et de rester seuls devant une fiche pendant un moment, nous oblige à trouver d'autres moyens pour atteindre les objectifs d'apprentissage et je trouve cela intéressant. Au fil de mes recherches, je souhaite approfondir mes connaissances sur les jeux présents dans une classe de 1H et 2H. Puis, questionner les enseignants pour avoir leur avis personnel sur la place du jeu dans une classe de 1H et 2H en lien avec les apprentissages des élèves.

Dans un souci d'actualisation, j'ai décidé de nommer l'école enfantine par son appellation actuelle : la première année HarmoS (1H) et la deuxième année HarmoS (2H). Mais je vais aussi parfois la nommer école enfantine car elle reste l'école des plus jeunes enfants.

1.2 Liens avec la profession enseignante

Avant ma formation et depuis le début de celle-ci, il m'est trop souvent arrivé d'entendre parler des premiers degrés de la scolarité de manière péjorative. Il arrive fréquemment que les personnes ne travaillant pas dans l'enseignement voire parfois des enseignants de niveaux supérieurs parlent de ces degrés comme un lieu de « récréation perpétuelle ». L'enfant en 1H et 2H passe la plupart de son temps à jouer, cela est certain. Fort heureusement, plusieurs psychologues ont démontré l'importance du jeu dans le développement de l'enfant « car c'est par le jeu que grandissent l'âme et l'intelligence » (Château, 1976, p. 8). De plus, avec le temps, il a aussi été démontré qu'il existait des jeux pédagogiques qui permettent l'apprentissage de savoirs. Cela a permis de revaloriser un peu l'image l'école enfantine.

En tant que future enseignante, j'aimerais savoir quels jeux ont du sens dans les apprentissages, mais aussi si tous les apprentissages passent par le jeu? Je sais que le jeu a une place importante en 1H et 2H. Par contre, il est nécessaire de faire la différence entre les moments de jeux libres et les moments d'apprentissage à travers le jeu. Par contre, même

lors de moments de jeux libres, les enfants apprennent des notions telles que la socialisation, l'entraide, la coopération, la patience, la frustration.

1.3 Présentation de la thématique

Nous savons que le jeu est nécessaire à l'enfant. Durant l'enfance, jouer est aussi naturel que grandir, explorer, apprendre, communiquer mais avec une dimension spécifique : le plaisir. Le jeu est un mode d'expression du jeune enfant et un facteur de son développement. « Se demander pourquoi un enfant joue, c'est se demander pourquoi il est enfant » écrit Jean Château (1976, p. 8).

1.3.1 Le jeu

Pour commencer un travail dont le thème principal est le jeu, il est utile de donner quelques définitions de celui-ci :

« Activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir. Se livrer aux jeux de son âge. » (Le Petit Larousse illustré, VUEF 2001)

« Activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure. » (Le Robert Micro, 1998)

« Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. » (Le Petit Robert, 1970)

De plus, tout au long de ce travail, j'essaierai de définir son sens et sa signification, identifier sa place et ses fonctions dans les apprentissages et dans le développement de l'enfant, analyser les pratiques de l'enseignant pour exploiter au mieux la valeur pédagogique du jeu à l'école enfantine.

1.3.2 Le jeu comme moyen d'apprentissage ?

Après avoir lu ces définitions, il est vrai que nous pouvons facilement nous faire une image négative du jeu comme moyen d'apprentissage. Nos dictionnaires courants n'en renvoient pas une description aussi sérieuse que celle de certains pédagogues défenseurs de l'importance du jeu dans le développement de l'enfant. Mais ces dictionnaires ne prennent pas en compte les aspects plus qu'importants qu'est la notion de jeu chez l'enfant. Celui-ci contribue à intégrer l'enfant dans son milieu social. L'enfant va tout d'abord jouer seul puis, petit à petit, à côté d'un autre enfant occupé par son propre jeu. Finalement, une interaction se produit entre eux deux, que ce soit par un conflit ou une construction commune du jeu. Le jeu sert ainsi de lien social.

L'enfant développe sa capacité à communiquer avec l'autre ainsi qu'à construire sa propre personnalité. Le jeu permet à l'enfant de symboliser les émotions et les affects qu'il éprouve.

Il est donc clair que le jeu chez l'enfant en bas âge possède bien d'autres aspects que les dictionnaires n'évoquent pas dans leurs définitions et que jouer est une activité sérieuse et pas aussi facile qu'il n'y paraît. Pour l'enfant, celui-ci est avant tout une sorte de défi. Comme nous le dit bien Jean Château : « si l'enfant est sérieux, c'est parce que par ses réussites de jeu, il affirme son être, il proclame sa puissance et son autonomie » (1976, p. 20).

1.3.3 Jeu et travail

Il est vrai que jeu et travail ont des connotations bien différentes. Alors que le jeu fait a priori référence à l'amusement, à la liberté, au plaisir, au divertissement, à la gratuité comme appris dans les définitions des dictionnaires, le travail semble s'en éloigner. Productivité, effort, persévérance, frustration, ennui, voici quelques termes que nous avons tendance à mettre en lien avec l'image du travail. Il faut que jeu et travail soient mêlés, qu'ils soient étroitement liés. Le jeu est plaisir, imagination, concentration. Le travail doit avoir les mêmes ressorts. Dans le travail du jeune élève sont présentes la dimension ludique et la dimension imaginative. De plus certains jeux comportent des règles, parfois de nombreuses règles qui peuvent demander beaucoup de patience, de persévérance et provoquer la frustration tout comme le demande la plupart du temps le travail. « Que le jeu puisse mener au travail, c'est là une idée qui resta longtemps cachée » (Château, p. 178). Si on part du principe que le travail scolaire sollicite un moment de réflexion de la part l'élève, alors le jeu, s'il est sérieux et permet de réfléchir, peut aussi être intégré au travail scolaire. « Le jeu remplit donc chez l'enfant le rôle que le travail remplit chez l'adulte » (Château, p.32).

1.4 Question de départ

Quels liens font les enseignants entre les jeux et les apprentissages des élèves ?

Cette question découle d'autres questions précédentes que je m'étais posées : qu'est-ce que le jeu à l'école enfantine ? Le jeu, vecteur de tous les apprentissages à l'école enfantine ?

D'autres questions me sont venues à l'esprit : est-ce que les jeux restent un des moyens principaux d'apprendre à l'école enfantine ? Comment faire la différence entre un jeu pédagogique et un autre jeu, comment l'utilise-t-on et quels en sont les buts ?

Et aussi : quelles visions a l'enseignant du jeu à l'école enfantine ?

2 Importance du problème

2.1 La forme scolaire de l'éducation de base

Pour débiter ce travail sur la place du jeu dans une classe d'école enfantine et sur le rôle que les enseignants lui attribuent, il est nécessaire de parler de la forme scolaire concernant l'éducation de base. Cela pour se rendre compte de la situation de l'école enfantine par rapport à l'école primaire. Qu'est-ce qui caractérise cette école première ?

La forme scolaire prend une importance particulière dans l'éducation de base, puisqu'elle s'étend à tous les enfants, de 2-3 ans à 15-20 ans. Le cadre obligatoire étant de 6 à 15 ans au moins. La forme scolaire étant la principale source de socialisation de ces classes d'âge dans les sociétés développées. Car celle-ci est avant tout « une forme sociale ». Elle est en quelque sorte le « dénominateur commun » d'un ensemble d'organisations à la fois différentes et semblables (Maulini M. & Perrenoud P., p. 149). L'école au sens large se distingue des hôpitaux, des industries, des prisons, des commerces. De nos jours, la forme scolaire est connue de tous. C'est un modèle culturel constitué connu de tous les Etats du monde, quel que soit le degré de développement de la scolarisation. A ce degré d'universalité, on peut parler d'une institution, voire aujourd'hui d'une institution planétaire. C'est maintenant une référence obligatoire, même et surtout dans les pays dans lesquels la scolarisation est jugée insuffisante.

Pour que l'on puisse parler de forme scolaire, il est tout d'abord inévitable qu'il y ait un contrat didactique liant un formateur (au sens général du terme) et un ou plusieurs apprenants. Le rôle du formateur étant de partager une partie de son savoir de manière appropriée avec les apprenants, qui eux, ont le devoir d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre ainsi qu'à mémoriser, en clair, d'apprendre. De plus, il faut que formateur et apprenant appartiennent à un système structuré autour de l'intention de faire apprendre et d'instruire. Il faut aussi que les échanges entre ces deux figures soient considérés comme une pratique sociale spécifique distincte des autres pratiques (politiques, religieuses ou professionnelles). Il faut que ce rapport pédagogique puisse avoir sa propre autonomie. Pour qu'il y ait forme scolaire, les apprentissages doivent être pensés au préalable par le formateur, que les apprentissages soient planifiés par celui-ci pour pouvoir être transposés de manière adéquate à l'enseignement. Il faut que le temps de travail et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée avec un découpage de ce temps proprement didactique. Outre cela, il est obligatoire de citer la discipline intellectuelle et corporelle favorable aux apprentissages. Elle doit être imposée et acceptée pour que les apprentissages soient le prix d'une volonté et d'efforts. Et pour finir, pour qu'il y ait forme scolaire, il faut

qu'il y ait des normes d'excellence, c'est-à-dire des références et des critères d'évaluations afin de mesurer la progression des apprentissages.

Nous reconnaissons là bien des traits de notre école primaire actuelle. Mais alors, quand est-il de l'école enfantine ?

2.1.1 État actuel de la situation de l'école enfantine dans le système suisse

L'école obligatoire (de l'école enfantine à la neuvième année secondaire) est actuellement en pleine transition. Le 21 mai 2006, le peuple suisse a accepté les nouveaux articles constitutionnels sur la formation avec une majorité très nette de 86%. Ces articles réaffirment la répartition des compétences au sein du système éducatif suisse. Ils exigent aussi, et c'est nouveau, que certains paramètres fondamentaux du système soient réglementés de manière uniforme par les cantons ou selon le degré d'enseignement, par la Confédération et les cantons. Ainsi, l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est un nouveau concordat scolaire suisse. En adhérant au concordat HarmoS, les cantons s'engagent à harmoniser les structures et les objectifs de la scolarité obligatoire. Grâce au plan d'étude romande (PER) qui est entré en vigueur en août 2011, tous les enseignants de l'école enfantine de la Suisse romande seront obligés d'accueillir les élèves dès 4 ans. La scolarisation des enfants passera donc de 9 ans obligatoires à 11 ans obligatoires. Actuellement, déjà 86% des enfants suisses fréquentent les écoles enfantines durant deux ans. Mais cette décision donne une importance encore plus particulière à l'école enfantine qui deviendra donc la première année HarmoS et la deuxième année HarmoS. Cela permet aussi de valoriser le travail des enseignants de cette même école. Ainsi, tous les enfants auront les mêmes chances de réussite scolaire.

Par contre, ce terme de *scolarisation* peut inquiéter certains parents ainsi que les enseignants qui ont le souci de garder cette pédagogie si particulière qui définit l'école enfantine et de ne pas trop vite enfermer les enfants dans un système scolaire strict en terme d'apprentissages. Mais la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) nous rassure : « Les premières années restent consacrées à des activités de type école enfantine ». Il est vrai qu'un certain clivage existe entre l'école enfantine et l'école primaire. Pourtant, l'école primaire devrait être une suite logique, une continuité de l'école enfantine et inversement l'école enfantine a pour obligation de préparer l'enfant à devenir un futur élève du système scolaire suisse. C'est bien dans le but de réunir ces deux écoles que la CDIP a mis en place des objectifs à atteindre en fin de cycle, c'est-à-dire à la fin du premier cycle (fin de deuxième année primaire actuelle et future quatrième HarmoS). La description des attentes que les élèves doivent atteindre lors de ce premier cycle (principalement pour les niveaux préscolaires) est bien mieux détaillée que dans l'ancien plan cadre bernois.

2.1.2 L'école enfantine

L'école enfantine, dite école première, joue un rôle capital dans la scolarité de l'enfant. Elle a pour mission essentielle d'offrir à ceux qui la fréquentent des conditions d'expériences multiples, accueillantes, sécurisantes, dotées d'un confort physique, moral et affectif les plus propres à assurer le développement des capacités de l'enfant et l'épanouissement de leur personnalité. C'est une école à part entière et non pas une garderie. Un établissement qui n'est pas le reflet de la maison. De plus, c'est un cap très important à passer pour l'enfant dans sa vie, mais aussi pour les parents. Il est vrai que dans l'esprit de la plupart des parents, l'école enfantine a une responsabilité énorme sur la réussite ou non du cursus scolaire de leur enfant ainsi que sur le plan des liens affectifs. L'enseignant des petits degrés a donc une grande importance à jouer et à assumer et doit avoir les compétences nécessaires.

Mais cette première école n'a pas toujours été ce qu'elle est. Tout d'abord, en 1771, un pasteur fonde « les écoles à tricoter ». Inspirées par des intentions charitables à caractère social pour l'enfant, ces écoles avaient pour but de garder les enfants de quatre à sept ans et de les éduquer. Dès 1801, des salles d'hospitalité sont mises en place. Celles-ci accueillent douze bébés, des petites filles délaissées ou celles dont les mères travaillaient. En 1816, un certain Robert Owen se préoccupe des enfants des ouvriers et crée la première « infant school ». Les instituteurs ont pour mission le gardiennage des enfants et s'inspirent de la discipline militaire. Sur ce modèle anglais, les salles d'asile voient le jour en France à Paris en 1826. En 1839 on les définit comme « établissements charitables où les enfants des deux sexes peuvent être admis pour recevoir les soins de surveillance matérielle et la première éducation que leur âge réclame » (Ordonnance du 22.12. 1839). Puis, toujours en France, en 1881, les écoles dites maintenant maternelles sont intégrées à l'école primaire. Elles restent non obligatoires pour les usagers, mais deviennent gratuites et laïques. Il est important d'insister sur le terme « école » pour bien signifier qu'elle est chargée de l'éducation des petits et non pas seulement de l'assistance à la misère.

L'une des caractéristiques principales de cette école première est bien la recherche permanente de moyens, de matériaux, de contenus et d'approches pédagogiques visant à s'adapter au mieux aux besoins spécifiques des enfants en bas âge. Ces besoins ont été recherchés, classés, hiérarchisés selon l'évolution des mentalités. Ainsi, au départ, l'essentiel était de garder les enfants pendant que leurs parents travaillaient puis le souci de l'éducation morale et religieuse s'y est mêlé. Par la suite, l'un des buts principaux d'enseignement est devenu l'objectif d'une école active. Ainsi de nos jours, la pédagogie dans nos classes vise à rendre l'enfant acteur de ses propres apprentissages. Notons que dans la perspective d'une école active, le rôle du jeu dans la vie de l'enfant commença à prendre une place importante. Alors qu'il n'était pas question de jeu dans les toutes premières écoles, comme constaté plus

haut, celui-ci commença à se mêler aux apprentissages, puis l'on se rendit compte de son importance, de sa validité et de sa place majeure dans une pédagogie spécifique aux enfants.

L'école enfantine fut la première à avoir su tirer parti du besoin de jouer de l'enfant. Cette activité innée, naturelle et répétitive pratiquée avec plaisir par tous les enfants. Cette école transmet et construit des savoirs, savoir-être, savoirs savants, savoir-faire, savoir-penser, savoir-vivre. Elle doit savoir et oser laisser toute la place au jeu, car les enjeux de celui-ci sont énormes. Il permet à l'enfant d'exercer une multitude d'apprentissages de bases indispensables à son bon développement mental et moteur : la motricité, la frustration, la patience, le respect des règles, l'imitation, l'analyse, la socialisation, la motivation, la coopération. À l'école enfantine, les enfants construisent leurs savoirs grâce aux différentes expériences qu'ils vivent à travers le jeu. Ils expérimentent, ils perfectionnent leurs fonctions motrices et mentales. L'attitude ludique est un savoir-être intéressant pour les apprentissages, car l'enfant qui joue est en état de retrait, il se concentre sur son jeu. « L'enfant qui joue vraiment ne regarde pas autour de lui comme un joueur de belote dans un café, il se plonge en entier dans son jeu, car c'est là chose sérieuse » (Chateau, 1967, p. 20). Le sérieux du jeu de l'enfant, voilà quelque chose qui est resté longtemps inconnu. « Le jeu est sérieux, il possède la plupart du temps des règles sévères, il comporte des fatigues et parfois mène à l'épuisement. Ce n'est pas un simple amusement, c'est beaucoup plus ! » (Chateau, p. 18).

En plus d'être sérieux lorsqu'il joue, l'enfant est actif. C'est une activité naturelle chez lui, son mode d'appréhension du monde. L'école enfantine fonde son action éducative sur ce constat. Les enseignants d'école enfantine utilisent ces médiations privilégiées pour assurer la construction des différents savoirs, l'appropriation des connaissances ainsi que le développement personnel de ses élèves. Cette école première aide chaque enfant à vivre à son rythme et lui offre maintes occasions d'exercer son intelligence, sa mémoire, sa volonté et son imagination, autant de capacités que l'enfant peut développer au travers du jeu, de l'action. Ceux-ci sont des moteurs de découverte, d'exploration et de connaissance du monde.

Dans ces niveaux préscolaires, la pédagogie de l'action est mise en avant. Influencée par des modes de pensées froebéliennes, montessoriennes, piagésiennes, on parle de pédagogie active ou de pédagogie de projet. L'enfant apprend en faisant ses propres expériences, à l'occasion sensorielle, motrice et langagière. Les activités contribuent à son développement affectif, psychomoteur et cognitif. Il peut aussi commencer à échanger et à coopérer avec ses pairs. Il prend progressivement conscience de sa place dans un groupe avec un enseignant. Il apprend à exister dans une communauté. Il devient autonome par l'apprentissage de s'habiller, de se déplacer dans l'école, etc. Ces premiers apprentissages profilent les apprentissages ultérieurs de l'école primaire organisés en disciplines scolaires. L'attention est portée à chaque élève, notamment à ses acquis, ses intérêts et ses méthodes.

Si nous reprenons l'idée de cette forme scolaire, l'école enfantine n'en est pas loin. La grande différence est certainement que nous avons tendance à caractériser l'enseignement dans les classes préscolaires de global et éducatif. Mais lorsque l'enfant entre dans sa première classe, il est en plein développement physique et psychique et il est nécessaire de prendre en compte cette réalité du développement.

2.2 Le développement de l'enfant

Pour mieux comprendre le jeu en corrélation avec l'enfant, il est nécessaire de s'intéresser au développement psychique de l'enfant. L'enfant reçoit, dès son premier contact avec le monde, des informations multiples ; les choses ne lui sont pas fournies les unes après les autres, dans un ordre linéaire et successif, mais plutôt sous forme de totalité qui contient les éléments déjà condensés entre eux. C'est à partir de toutes ces richesses que l'enfant doit construire ses propres points de repère, avec les éléments dont il dispose et qui, progressivement, s'éclairent et s'organisent en un monde d'objets et de personnes avec lesquels il vit. Confronté à un environnement porteur d'informations riches et variées, le psychisme de l'enfant se construit d'emblée. L'apprentissage est le résultat d'échanges continuels entre l'individu et son entourage et dans un temps donné. « Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons » (Aristote cité dans *Apprendre par les jeux*, 1996, p. 13). La vie est une source inépuisable d'apprentissages quotidiens. Chaque jour, nous accumulons des connaissances, nous acquérons des compétences et nous intégrons des comportements.

2.2.1 Développement cognitif de l'enfant

Conformément à la théorie de Piaget, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés, l'enfant développe des habitudes, gestes, petits rituels, structures cognitives appelées schèmes, qui sont tout d'abord très différentes de celles des adultes. Un schème est un geste qui est l'organisation d'une action. Pour Piaget, les schèmes sont un ensemble organisé de mouvements (sucrer, tirer, pousser) et d'opérations (sérieux, classer, mesurer) que l'enfant acquiert et développe grâce au contact avec le monde environnant (Piaget, 2000, 9^{ème} édition).

Piaget divise le développement psychologique de l'enfant en plusieurs stades :

En premier lieu, l'enfant passe par le stade sensori-moteur, car au tout début de sa vie, son intelligence est essentiellement pratique. Elle se construit en fonction de ses sens et de sa motricité. L'un des apprentissages principaux lors de ce stade concerne la compréhension de la permanence de l'objet. Ce qu'entend Piaget par permanence est le fait

que l'enfant accorde une existence aux choses même si elles ne se trouvent pas dans son champ visuel, ce que Piaget appelle la pensée symbolique.

Lors du deuxième stade, que Piaget nomme le stade de l'intelligence préopératoire, l'enfant assure sa maîtrise de l'espace et du temps ainsi que sa fonction symbolique. Ces apprentissages acquis lors du stade précédent sont alors renforcés et plus assurés. De plus, lors de cette période, il développe énormément ses capacités langagières, il devient peu à peu capable de communiquer et de dialoguer. Par contre, à ce niveau d'intelligence, l'enfant est incapable de se décentrer et de coordonner son point de vue avec celui d'autrui. Nous appelons cela l'égoïsme. À l'école enfantine, les enfants se trouvent presque tous dans ce stade-ci du développement psychique.

Dès le troisième stade, l'enfant acquiert plusieurs notions telles que les conservations physiques (les quantités de matière, de poids, de volume) et les conservations spatiales (les quantités numériques, la classification et la sériation des objets). Ce stade correspond environ aux âges des enfants de la trois à la sixième année HarmoS.

Le dernier stade correspond à l'adolescence. À partir de 11 ans et jusqu'à 16 ans, l'individu va mettre en place les schèmes définitifs qu'il utilisera tout le long de sa vie. L'enfant est maintenant capable de faire des hypothèses pour mieux appréhender le monde qui l'entoure alors qu'avant il ne pouvait raisonner que sur des faits concrets.

2.2.2 Développement moral et social

D'après Piaget, le développement moral chez l'enfant est une intériorisation de valeurs et de règles sociales extérieures à lui. Elle est donc une construction de l'intérieur puisque les règles externes deviennent les siennes lorsqu'il les adopte et les construit librement. C'est par l'obéissance aux adultes, détenteurs de l'autorité, que l'enfant apprend les règles sociales et morales. L'enfant de quatre ans n'est pas capable de se construire un système moral, mais la relation qu'il entretient avec les adultes l'aide à y arriver. Pour Piaget, l'importance de donner la liberté de choisir et de décider est primordiale, mais dans la réalité de la vie de tous les jours, ce n'est pas possible. Laisser la liberté totale à un enfant n'est pas envisageable parce que les adultes sont responsables du bien-être de celui-ci, ils en savent plus sur la santé et la sécurité. Ces contraintes des adultes sont des moments nécessaires dans l'évolution morale de l'enfant. Il faut exercer l'autorité pour fournir à l'enfant un environnement physique et psychique stable. En revanche, à cause de cet ensemble de devoirs, d'interdits, de règles déterminées par l'adulte, l'enfant aura parfois peu d'occasions de construire ses propres règles de conduite. C'est pour cela qu'il est important d'instaurer une relation de respect mutuel entre adulte et enfant. Ainsi, les enseignants peuvent éviter de sanctionner en donnant la possibilité à l'enfant de changer volontairement son comportement indésirable. De plus, demander au lieu d'ordonner indique une marque de

respect pour l'autre personne, l'adulte n'étant plus le seul détenteur d'autorité, mais agissant dans une relation de personne à personne. L'enseignant a le devoir de donner la possibilité de construire ses propres convictions morales à l'enfant, en gardant à l'esprit le but à long terme de l'autonomie, en encourageant les enfants à choisir et à décider par eux-mêmes. Ainsi, l'enseignant réduit son pouvoir et présente son opinion comme une parmi d'autres.

Par ailleurs, pour favoriser le développement socioaffectif de l'enfant, Piaget est d'avis d'encourager les interactions entre pairs. Les enfants doivent interagir et résoudre leurs conflits. Grâce à cela, l'enfant se rend compte qu'il existe d'autres points de vue du sien et lui permet de se décentrer. Grâce au jeu de groupe, un grand nombre de prises de conscience sont réalisées et intégrées. En effet, le jeu à plusieurs permet et provoque la verbalisation, la confrontation des points de vue, les frustrations, les valorisations. Lorsque les enfants échangent leurs opinions personnelles sur des sujets importants pour eux, leur logique et leur capacité de coopérer se développent. L'enfant peut ressentir des obligations morales vis-à-vis des autres de son âge et celles-ci sont de nature plus volontaires. Ces interactions entre pairs sont inaccessibles à l'adulte, car ils ne peuvent être sur un même pied d'égalité. C'est pourquoi, lorsque l'enfant joue, soit de manière structurée par l'enseignant soit de manière autonome, avec un ou des autres enfants, il développe sa sociabilité. « Il est indispensable, pour vivre en société, le plus harmonieusement possible, de reconnaître et d'accepter, très tôt, l'autre comme fondamentalement différent de soi. » (Dany, Durand, Eelsen, Renaudeau, 1990, p. 83). Dès l'entrée à l'école enfantine, l'enfant va vivre autant de situations enrichissantes qui lui permettent de s'affirmer et de réajuster ses acquis en toute autonomie par des conflits sociocognitifs. « Par le jeu, l'enfant prend contact avec les autres, il s'habitue à envisager le point de vue d'autrui, à sortir de son égocentrisme originel. Le jeu est activité de groupe. » (Château, 1967, p. 181).

2.2.3 Le jeu de règles

Nous parlions avant de règles sociales que l'enfant doit intérioriser pour permettre la construction d'un esprit moral et social. Il est donc aussi nécessaire de parler du jeu de règles qui suppose acceptation d'une convention et son maintien tout au long du processus. « [...] lorsqu'il (l'enfant) s'astreint à suivre une règle stricte, l'enfant se construit une personnalité volontaire qui, par la suite, transparaîtra dans tout son comportement. » (Château, 1973, p. 390).

Les règles d'un jeu sont une réalité sociale bien caractérisée, une réalité indépendante des individus. Elles se transmettent de génération en génération, comme le langage ou par des accords communs entre joueurs. Ces jeux de règles commencent à se développer entre 4 et 7 ans, mais les enfants de 7 à 11 ans montrent encore un plus grand intérêt pour ceux-ci. Ils forment un prolongement durant toute la vie sous forme de sport et de jeux de société. Ce

sont des jeux de combinaisons sensori-motrices (jeux de billes, de balles, courses,...) ou intellectuelles (cartes, échecs,...). Il y a donc une compétition entre les joueurs, réglée par ce code que nous appelons règles du jeu. Ces jeux nécessitent la présence de plusieurs joueurs et le nombre augmente avec l'âge. Le respect, la communication, la mise au point ou la modification des règles sont autant de chemins que l'enfant doit emprunter pour développer sa moralité enfantine. Il s'accommode aux désirs et aux motivations des autres joueurs.

Selon Piaget, au point de vue de la pratique de la règle chez l'enfant, nous pouvons distinguer 4 stades successifs : un premier stade purement moteur et individuel pendant lequel l'enfant manipule les objets selon ses propres désirs. Il essaie successivement toutes les expériences, ainsi le jeu reste incohérent. Dans l'allure générale du jeu, il n'y a pas de règles collectives, mais des règles motrices. Le jeu reste individuel. Ensuite, un second stade peut être appelé égoцентриque. Celui-ci débute lorsque l'enfant reçoit de l'extérieur l'exemple de règles. Tout en imitant ces exemples, il joue seul, soit sans se soucier des autres, soit en jouant avec eux, mais sans essayer de l'emporter sur eux. Par conséquent, il n'y a pas besoin d'uniformiser les différentes manières de jouer. En d'autres termes, même en jouant ensemble, les enfants jouent encore chacun pour soi. Ce stade d'égoцентrisme est une conduite intermédiaire entre une conduite purement individuelle et une conduite socialisée. La socialisation n'est pas complète, car l'enfant n'est pas encore dans un état de coopération qui est un état d'équilibre propice au développement de la raison et un état dans lequel les individus se considèrent comme égaux. L'enfant recherche le plaisir moteur et non social, car peu importe ce que fait le voisin, peu importent les règles, puisqu'il n'y a pas de contact réel entre les joueurs. C'est lors de troisième stade que naît progressivement cet état de coopération. L'enfant cherche à gagner, il y a donc un souci de contrôle mutuel et d'unification des règles qui s'instaure. Le plaisir du jeu cesse d'être musculaire et égoцентриque pour devenir social. Mais il reste un flottement en ce qui concerne les règles générales du jeu. Même des enfants jouant souvent ensemble donnent des renseignements différents et parfois contradictoires sur les règles d'un même jeu. Au cours de ce stade, l'enfant de 7 à 10 ans ne connaît pas encore les détails des règles, mais cherche à les apprendre. C'est bien lors du dernier stade qu'apparaît la codification des règles. Les enfants connaissent le code et prennent plaisir à en discuter. Ils unifient les règles. Le jeu est devenu social.

De plus, on ne pourrait isoler la conscience de la règle du jeu de l'ensemble de la vie morale de l'enfant. Si nous cherchons à comprendre comment l'enfant sent et se représente les règles, nous sommes obligés de parler de la conscience de la règle. Ainsi, on s'aperçoit qu'il les assimile inconsciemment à l'ensemble des consignes auxquelles il est soumis. Depuis tout petit, tout fait pression sur l'enfant pour lui imposer la notion de régularité. Il est baigné dans une atmosphère de règles et d'obligations morales comme les repas, le sommeil, la propreté. L'enfant ne peut discerner ce qui vient de lui-même dans les rituels qu'il respecte et

ce qui résulte de la pression des choses ou contraintes de l'entourage social. Par la suite, il considère les règles du jeu comme sacrées et intangibles, des consignes dictées par l'adulte qu'il dit respecter à tout prix. Il refuse donc de changer les règles et prétend qu'une modification, même si elle est acceptée par tous, constituerait une faute. Dès 10 ans, la règle du jeu devient pour l'enfant, non plus une loi extérieure intangible et imposée par les adultes, mais comme le résultat d'une décision libre et peut être digne de respect, car elle est mutuellement consentie. L'enfant accepte que l'on change les règles et que l'on en discute.

Les règles avec leurs chevauchements et leurs exceptions sont sans doute aussi complexes que les règles d'orthographe. Nous qui passons des heures à faire pénétrer les règles d'orthographe dans des cerveaux qui assimilent avec tant de facilité un contenu aussi complexe que les règles du jeu de billes par exemple. « C'est que la mémoire dépend de l'activité et qu'une activité vraie suppose l'intérêt » (Piaget, 1932/2000, p. 31).

2.3 Le jeu chez l'enfant

2.3.1 Éducation formelle/informelle

L'éducation permanente intègre trois niveaux de formation. Les définitions officielles européennes de formation formelle, non formelle et informelle (CEDEFOP, 2003, Ollagnier E., p. 170) nous les décrivent ainsi: les apprentissages formels sont associés à un contexte structuré et organisé. Ils correspondent toujours à un objectif et/ou une capacité parfaitement identifiée et résultant du travail de la transposition didactique. C'est-à-dire pas seulement du seul travail personnel d'un enseignant, mais d'une élaboration lente et complexe dans laquelle interviennent différents facteurs et acteurs du champ éducatif. Nous pouvons là faire un lien avec la forme scolaire de base expliqué auparavant. Il s'agit de la formation qui nous est dispensée dans un cadre officiel et reconnu. L'éducation formelle est donc l'éducation prise en charge par le système scolaire et l'ensemble des composantes qui le constitue depuis l'école infantile jusqu'à l'enseignement supérieur. Nous pouvons parler là d'apprentissages explicites. Mais la culture savante est-elle produite par l'éducation scolaire seule ? Un individu peut-il apprendre hors de l'école ? Et si l'on parvient à enrichir sa culture après la période d'enseignement obligatoire, comment fait-on ? Peut-on s'instruire seul ou par d'autres moyens que ceux des leçons et d'exercices en classe ? Autant de questions presque inconvenantes tant le rôle de l'école est devenu massif. Cependant il est clair qu'il existe d'autres sources de diffusion et d'acculturation dans une société moderne comme la nôtre.

Si nous reprenons nos définitions, les apprentissages non formels concernent l'éducation extrascolaire qui correspond à toutes les activités organisées d'éducation qui visent des enfants ou adultes en fonction de leurs envies et de leurs aspirations. Comme un

club de sport ou une école de musique spécifique, mais ayant tout de même des objectifs d'apprentissage et structurée en terme de temps et de ressources. Cet apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. Quant aux apprentissages informels, appelés aussi « éducation diffuse » (Brougère & Bézille, 2007, p. 12), ils sont liés aux expériences et événements de la vie quotidienne. C'est un processus permanent grâce auquel tout individu adopte des attitudes et des valeurs, acquiert des connaissances grâce aux influences de son milieu. En quelque sorte, nous apprenons sans arrêt et bien plus que nous ne pouvons le dire sans que nous nous en rendions compte. L'hypothèse de l'existence d'autres modalités d'apprentissage prend donc appui sur la présence d'une mémoire implicite. Celle-ci se caractériserait par la création d'une empreinte dans la mémoire à l'insu du sujet ainsi que stockée involontairement. Ce mécanisme fonctionne sans grands efforts apparents et semble en quelque sorte naturel. Nous pouvons donc penser qu'il existe un apprentissage implicite qui se distinguerait d'un apprentissage explicite propre aux situations scolaires. En résumé, l'apprentissage informel peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas, il est non intentionnel, car découlant de nos activités de la vie quotidienne. Tout ceci conduit à « la métaphore de l'iceberg [...] opposant la partie émergée de l'iceberg, souvent la seule visible et étudiée, à savoir ce qui relève de l'éducation scolaire et la partie immergée, peu ou pas visible, résultant des apprentissages informels » (Brougère & Bézille, 2007, p. 6).

Grâce à certains changements survenus dans les années 1990 face à la complexification du travail dans le monde des adultes, le concept d'« apprentissage tout au long de sa vie », c'est-à-dire la formation informelle, prend une place nouvelle et centrale. De nouvelles procédures visant à valider les expériences en sont la conséquence. Cela permet de donner une valeur formelle à des apprentissages issus des acquis expérimentiels. Il est donc aussi important de prendre en compte ces apprentissages informels dans l'éducation des tout petits et ceci dès le début de leur formation. Les enfants peuvent donner sens à leurs expériences pour produire de la connaissance. Et par la suite, il s'agit de donner le plus de poids possible aux acquis les plus utiles à valoriser afin d'accéder à une certification reconnue. La référence à la personne et donc son rapport au monde, à ses projets et à ses motivations peut prendre une importance prioritaire. De ce fait, les trajectoires d'apprentissage les plus diverses pourront être prises en considération et reconnues.

Entre la forme scolaire de l'éducation de base, il y a la place pour d'autres formes d'apprentissages ou un « entre-deux » qui toucherait l'école enfantine. De nombreux apprentissages effectués dans une classe d'école enfantine occupent cette position intermédiaire entre les apprentissages spontanés de la vie quotidienne et les apprentissages provoqués propres aux situations scolaires. Le jeu est le modèle idéal de cet entre-deux. D'une part, il représente l'espace de liberté de l'enfant, son « loisir » favori à son âge et alors

totalement informel. D'autre part, ce jeu est la plupart du temps rempli d'objectifs éducatifs que ce soit par les fabricants, les parents ou les enseignants et est ainsi une forme éducative très intéressante à exploiter dans une classe d'école enfantine. Par conséquent, il devient un mixte entre éducation formelle et éducation informelle. Piaget fait la distinction intéressante suivante. Pour lui, l'apprentissage formel est l'apprentissage au sens limité et l'apprentissage au sens général, qu'il soit informel ou non formel constitue le développement. Ainsi le développement n'est pas autre chose que la transformation des modalités de participation. Mais cette participation est guidée, soutenue par les pairs, par l'enseignant, par le matériel, par les outils et par toute l'histoire de la construction de l'activité. La notion de participation est importante pour comprendre l'apprentissage, car apprendre consiste à passer d'une posture de participant externe à une posture de participant à part entière, que les dispositifs soient informels ou formels. « Apprendre c'est participer » (Brougère & Bézille, 2007, p. 19).

2.3.2 Classification

Nous pouvons tenter de classer les jeux en différentes catégories. Selon Sabine de Graeve, (1996, p.29), il existe principalement 6 types de jeux : jeux corporels et sensoriels, jeux symboliques, jeux d'assemblage, jeux de règles, de coopération, jeux d'expérimentation, jeux de communication.

Reprenons le début de la vie de l'enfant. Son tout premier apprentissage par le jeu découle de mouvements dits accidentels et des découvertes qui peuvent en découler lorsque celui-ci est couché dans son berceau. Il découvre le contrôle musculaire de ces membres. Les jeux de mouvement sollicitent l'utilisation de son propre corps, la pratique de la maîtrise de ses muscles et l'expérience du plaisir qui en découle. Il va explorer son espace et les objets qui l'entourent en fonction de sa pulsion de mouvement. Il va manipuler, marcher, grimper, pousser, sauter, tirer, danser, tambouriner, etc. Il est très curieux. Il faut donc lui donner l'occasion de rencontrer la plus grande variété possible de matériel et de matières. Par la suite, l'enfant va commencer à imiter la vie dans toutes ses facettes émotionnelles. Il s'agit de la forme de jeu appelé jeu symbolique, reprise en psychologie sous d'autres termes comme jeu de rôles, de fiction, d'identification ou d'imitation justement. Ce type de jeu est très chargé sur le plan affectif, car l'enfant va donner un rôle précis à une poupée, un adulte, un autre enfant et va jouer une scène qu'il a peut-être vécue. Ce jeu a donc pour objet fréquent de régler des conflits affectifs internes ou des situations de la vie réelle, où une émotion n'a pas pu être déchargée de façon satisfaisante. En plus de symboliser des moments de sa vie, l'enfant en âge préscolaire met bien plus d'importance dans la démarche du jeu que dans le résultat. Nous arrivons au jeu d'assemblage. L'enfant peut passer des heures à empiler des blocs pour construire une tour et une fois que celle-ci est construite entièrement, la démolir en moins d'une seconde sans aucun remord. Au fil du temps, l'enfant agit avec plus de

discernement et veut avoir en main le produit de ses efforts, le garder ou l'offrir à quelqu'un. Il devient plus critique, plus exigeant en ce qui concerne le résultat. Ce type de jeu est important, car « il permet d'observer chez certains enfants l'émergence de compétences transversales et spécifiques indispensables à son adaptation scolaire » (De Graeve, 1996, p. 33). Petit à petit, l'enfant va pouvoir jouer avec d'autres enfants. Grâce au jeu de règles et de coopération, il va tenir plus compte de l'autre. « Le jeu de règles est l'activité ludique de l'être socialisé. » (Piaget cité par De Graeve, 1996, p. 34). Il va prendre conscience de son Moi et va considérer l'autre comme partenaire différent de lui, ayant sa propre identité. Ensuite, le type de jeu d'expérimentation permet à l'enfant de poser, de résoudre des problèmes d'ordre scientifique, mathématique, etc. Il permet aussi d'aiguiser la curiosité. Par l'interrogation active, l'enfant constate, découvre. À partir de premières expérimentations, il sera confronté à d'autres faits, d'autres observations qui donneront matière à de nouvelles interrogations. Nous arrivons au dernier type de jeu qu'est le jeu de communication. Il existe deux types de communication : la communication non verbale, orale ou écrite et la communication verbale, orale ou écrite. Dès les premiers mois de sa vie, le bébé va vouloir attirer l'attention de son entourage. Par des cris, des pleurs, des rires ou par le corps et les mimiques. C'est en communiquant avec d'autres qu'il va découvrir son corps. Grâce à celui-ci, l'enfant traduit ses sentiments : angoisse, peur, joie, peine. S'exprimer corporellement sur un fond musical, créer des rythmes, imiter le lion à quatre pattes, autant de moyens d'expression qui servent à la communication. Quant au langage oral et écrit, l'enfant ne peut l'apprendre qu'en l'utilisant pour communiquer. Ce type de jeu oral implique d'être au moins deux personnes : créer un dialogue entre deux marionnettes, jouer au téléphone, raconter une histoire. Son utilisation permet de mettre en jeu des démarches intellectuelles ainsi le niveau de communication va s'affiner.

2.3.3 Catalogue de jeux pour l'école enfantine

Les jeux le plus utilisés dans une classe d'école enfantine sont spécialement les jeux de société, que les enseignants appellent aussi jeux de table ou jeux de groupe ainsi que les jeux libres (coins jeux). Les jeux de société se pratiquent souvent en groupe, mais aussi parfois de manière autonome, par exemple si l'enseignant prépare un atelier durant lequel l'élève doit travailler seul. La particularité de jeux dit « jeux libres », c'est que l'enseignant laisse seul l'élève face à son jeu et ne va pas poser des objectifs qui vont structurer le jeu. La grande différence entre ces deux types de jeux (libres et de groupe, c'est-à-dire plus structurés), c'est bien que les enseignants ne mettent pas les mêmes jeux à disposition lorsqu'ils sont en accès libre ou lorsqu'on travaille avec eux. Lors de moments de jeux libres, l'enfant transpose de façon explicite les comportements (jouer à, agir pour de faux, faire comme) et lors de jeux encadrés, l'enfant est dirigé, évalué. Ces jeux sont sélectionnés et gradués. Ils ont pour but l'enseignement d'un savoir (faire, être, penser, anticiper, vivre chacun son tour).

Quant aux objectifs plus précis des jeux présents dans une classe de 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, ils sont innombrables. C'est un choix de l'enseignant. Il peut arriver qu'un jeu soit choisi pour débiter un apprentissage ou pour terminer une activité. Il est aussi possible de laisser les élèves expérimenter un jeu avant de le cadrer plus précisément. L'enseignant décide, pense, prépare, structure les activités et les jeux qu'il va introduire. Il joue un rôle très important. Il sait à quel moment de l'année il peut amener tel ou tel jeu à ses élèves suivant le développement cognitif de ceux-ci. Chaque jeu développe énormément de capacités et amène à tellement d'objectifs et de domaines différents. De plus, tous les types de jeux n'ont pas la même fonction, particulièrement dans une perspective didactique. Aussi dans chaque cas, l'enseignant doit se représenter clairement la nature, la finalité et l'intérêt d'une telle activité. Il doit proposer à bon escient des activités adaptées aux besoins et aux intérêts des enfants. C'est ainsi son rôle d'encourager l'activité organisée et de maintenir un niveau d'exigences suffisant pour que, dans ses jeux, l'élève construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité qui l'entoure. Car le jeu à l'école enfantine est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées et mises en place par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être structurés, n'en demeurent pas moins ludiques. Il faut que les élèves comprennent que les jeux que l'enseignant propose, exigent d'eux un vrai travail qui les fait devenir des élèves à part entière. Ce travail demande des efforts et impose des frustrations, mais c'est ainsi que l'on grandit.

3 Question de recherche

À partir de là, je peux rédiger une question de recherche :

Comment l'enseignant se représente le jeu dans une classe de 1H et 2H ?

Plus précisément :

Comment l'enseignant fait-il la différence entre jeux pour apprendre et jeux pour s'amuser dans une classe de 1H et 2H ?

4 Cadre théorique

4.1 Jeux pour apprendre ou jeux pour s'amuser ?

À partir de mes différentes lectures, voici les hypothèses non exhaustives que j'ai trouvées :

Pour que le jeu soit un jeu pour apprendre et qu'il fasse donc partie des apprentissages formels, il faut qu'il contienne une règle au moins, à laquelle l'enfant doit se tenir. De plus, ce sera-là un apprentissage explicite, car expliqué et cadré par l'enseignant. Ensuite, le et les objectif(s) d'apprentissage seront définis au préalable par l'enseignant qui aura préparé et réfléchi son activité ou jeu de manière précise afin de pouvoir amener ses élèves vers la capacité choisie. Par ailleurs, même si l'enfant en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS ne se rend pas vraiment compte qu'il apprend, l'apprentissage sera intentionnel. L'enfant sait qu'il doit travailler, se concentrer et de ce fait qu'il apprend. L'enseignant est là pour veiller à le lui rappeler. Par conséquent, le contexte dans lequel se déroule cette activité ou jeu est structuré et organisé. D'ailleurs, le matériel et la ou les règles(s) de jeu sont clairs pour les élèves et ils doivent s'y tenir et en avoir soin. Les consignes ont été données auparavant par l'enseignant. Le temps d'apprentissage est découpé en certaines durées définies et cadrées. La perspective est centrée sur l'élève, car c'est pour lui une élaboration lente et complexe de cet apprentissage et il travaille à son propre rythme. Pendant ce temps, l'enseignant a la possibilité d'observer ses élèves, de les évaluer afin d'identifier certaines compétences ou au contraire de déceler des problèmes pour suivre la progression de la classe.

Quant aux jeux pour se détendre, que je nommerai ici jeux ludiques ou libres qui dépendent des apprentissages non formels, ils font partie intégrante de la vie de l'enfant que ce soit à l'école ou hors de l'établissement scolaire. L'apprentissage est implicite et non intentionnel. Au travers de ces jeux, l'enfant développe une multitude de savoirs faire, de valeurs et d'attitudes qu'il n'apprendrait pas d'une autre manière. Il expérimente, teste, fait des erreurs, recommence, selon ses envies du moment. L'enseignant va influencer ces moments grâce aux jeux qu'il décide de proposer dans sa classe. Il est aussi là pour gérer le temps et aider un élève si celui-ci en ressent le besoin et en a envie. Tout comme pour les moments d'apprentissages formels, l'enseignant est là pour observer et évaluer ses élèves. C'est bien lors de moments de jeux libres, lorsque l'enfant est seul face à ses choix et à ses propres gestes, qu'on peut parfois déceler certains problèmes. « Un enfant qui ne sait pas jouer, un « petit vieux », c'est un adulte qui ne saura pas penser. » (Château, 1967, p. 9). L'enseignant est donc là pour inciter à jouer et verbaliser les actions. Par contre, beaucoup d'apprentissages peuvent être communs aux jeux de règles et aux jeux libres. Comme la concentration, l'intégration, la socialisation, la coopération, l'interaction, la participation, l'autonomie, la patience, la persévérance, ... La liste pourrait être longue. Il est donc assez clair que la différence se fait grâce à tous les choix que l'enseignant fait pour sa classe en fonction de ses élèves et des objectifs.

5 Méthodologie

5.1 Choix de la méthodologie

Dans ce mémoire, il est question des représentations personnelles des enseignants de 1H et 2H sur le jeu. Ainsi, j'ai mené des entretiens individuels avec des enseignants en suivant un guide d'entretien. Celui-ci était composé de questions écrites en fonction d'un tableau d'analyse conceptuelle que j'ai construit avec l'aide de mon directeur de mémoire, M. Joliat. Avec ceci, j'ai interviewé quatre enseignantes d'école enfantine afin de tirer des profils en lien avec le jeu dans les premières années scolaires. Elles ont répondu aux questions en fonction de leur utilisation personnelle du jeu en classe.

Lorsque j'ai pris cette décision, une autre idée m'est venue à l'esprit. Y aurait-il une différence dans les réponses en fonction des années d'expérience des enseignantes interviewées ? Ainsi, j'ai pris contact avec quatre enseignantes : deux enseignantes qui ont beaucoup d'années de pratique derrière elles dans une classe d'école enfantine et deux enseignantes qui sont plus novices dans le métier. De ce fait, j'ai pu comparer les profils pour répondre à cette interrogation.

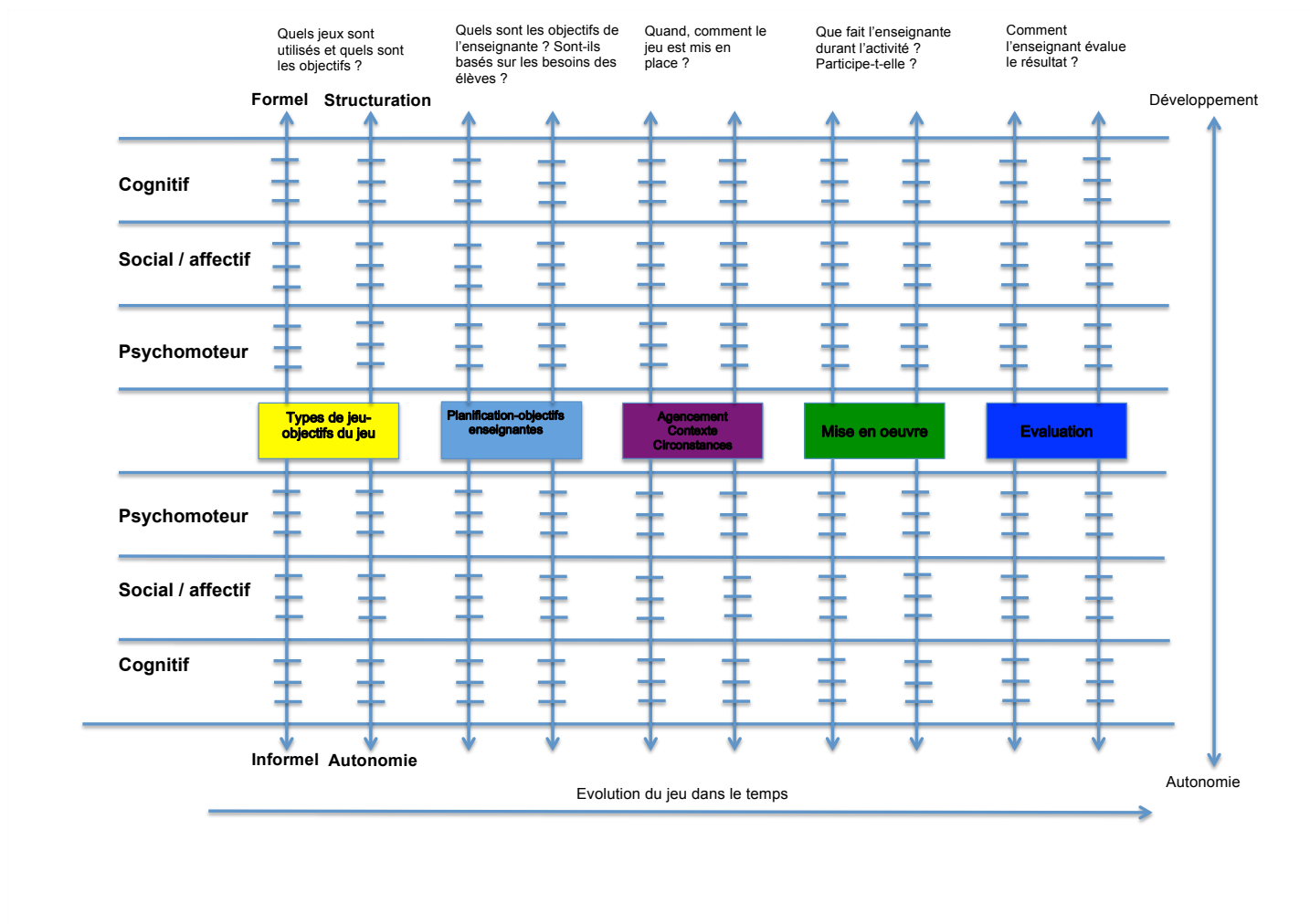
5.2 Outils utilisés

Pour rédiger mon guide d'entretien et les questions, j'ai tout d'abord construit un tableau d'analyse conceptuelle afin de m'aider à, par la suite, trouver des profils d'enseignants. Pour cela, je me suis basée sur mes lectures ainsi que sur toutes les idées que pourraient me donner des enseignants sur le thème du jeu. L'aide de mon directeur de mémoire a aussi été très précieuse. Enfin, j'ai trouvé cinq composantes qui concernent le domaine de l'enseignement au travers du jeu qui me paraissaient pertinentes :

1. Les types de jeu - les objectifs du jeu
2. La planification - les objectifs de l'enseignant
3. L'agencement - le contexte - les circonstances
4. La mise en œuvre
5. L'évaluation

Puis, j'ai mis ces composantes en lien avec les trois domaines d'apprentissage qui concernent un jeu dans le développement de l'enfant : cognitif, social-affectif, psychomoteur. Ensuite, je suis retournée à ma question de recherche. Ainsi, j'ai réfléchi à la manière dont l'enseignante peut faire la différence entre jeux pour apprendre et jeux pour s'amuser dans sa classe. Alors, j'ai pensé au suivi qu'elle apporte lorsque les élèves sont en action sur le jeu proposé. Est-ce des moments structurés ou autonomes, est-ce des apprentissages informels ou formels ? Après plusieurs essais de mise en page, je suis arrivée au tableau suivant :

Tableau 5.1 – Analyse conceptuelle



Grâce à ce tableau, j'ai pu ensuite rédiger une série de questions en lien avec ces cinq composantes.

5.3 Déroulement de la récolte de données

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai interviewé 4 enseignantes. L'entretien a duré trente minutes pendant lesquelles, l'enseignante a répondu à treize questions. Trois enseignantes m'ont accueillie dans leur classe d'école enfantine ainsi, lorsqu'elles avaient des jeux à me décrire, elles pouvaient me montrer le jeu. La quatrième m'a accueillie chez elle. Les questions ne leur avaient pas été données avant. Elles ont répondu directement lors de l'entretien.

6 Analyse des données

Tout d'abord, lors de l'analyse des entretiens, j'ai vu que le tableau d'analyse conceptuelle était pertinent. Cette grille m'a permis d'avoir un discours correct et me donne un reflet de ce que j'ai voulu découvrir durant l'entretien. De plus, les enseignantes ont apporté des justifications complètes dans toutes les composantes, car, une fois les entretiens analysés, j'ai remarqué que pour chaque composante était présente au moins une réponse. Enfin, le résultat est calibré par rapport à la manière d'approcher la problématique.

Dans un premier temps, j'ai analysé les entretiens retranscrits en fonction des cinq composantes du tableau d'analyse conceptuelle. Puis, je les ai annotés en fonction des types de jeux que l'enseignante propose dans sa classe.

Quels jeux utilises-tu régulièrement dans ta classe avec tes élèves, jeux que tu réutilises chaque année (exemples concrets) et pourquoi ceux-là ?

Il y a d'abord toujours des petits jeux « rituels » que j'utilise par exemple en début de matinée ou d'après-midi le temps que tous les enfants puissent arriver par exemple au coin regroupement. Je commence toujours au coin regroupement, donc c'est des petits jeux d'attente qu'ils peuvent jouer disons seuls, sans la supervision de l'enseignante. Tels que « la planchette », le jeu « de la perle » où ils doivent cacher un objet et appeler un copain puis il doit deviner dans quelle main. C'est aussi ce genre de jeux aussi des fois que je leur dis, ben vous pouvez faire ce jeu-là pendant que tout à coup j'ai un téléphone, j'étais en coin regroupement en train de faire une activité avec eux et puis afin que ça ne dégénère pas, et puis qu'ils aient une occupation, je sais qu'ils arrivent à le faire euh qu'ils gèrent eux-mêmes quoi. Donc ça c'est un premier type de jeu.

Après, il y a les jeux, je dirais qui sont plus entre guillemets, devoirs. C'est-à-dire, des jeux qui requièrent vraiment au niveau de l'intellectuel où par exemple, tu as le jeu du « Differix » où ils doivent reconnaître les différences et puis ça, je tiens un tableau dans l'année, de chaque enfant, quelle planche il a fait, comment il le réussit.

Au départ, souvent quand tu donnes ces jeux, ils ont beaucoup d'erreurs et puis le faire plusieurs fois dans l'année, surtout dans le groupe des grands, on arrive toujours à une amélioration. Qu'est-ce que je donne comme jeux qui sont... Ah oui par exemple, le jeu avec les tours, tu le connais ? C'est avec un chevalier qui doit aller délivrer la princesse, c'est un jeu vraiment de logique et il y a des séquences. Si tu veux il y a une évolution de 1 à 40, c'est de la stratégie et puis j'espère que dans l'année, ils atteignent par exemple, au moins la moitié du livre et on le prend régulièrement. Chacun a un tableau où il doit, si tu veux, noter s'il a réussi à le faire facilement, moyennement ou avec difficulté. Et puis donc on fait plusieurs fois dans

Commentaire [1]:
Jeux rituels : la planchette, la perle
*Jeux de socialisation
*Jouer seuls, occupation/ jeux d'attente
*Début de matinée ou d'après-m au coin regroupement
*Pas d'évaluation
AUTONOMIE/INFORMEL

Commentaire [2]:
Jeux « devoirs » : Le Differix, Les tours
*Reconnaître différences, logique
*Jeux au niveau de l'intellectuel
*Dans l'année / début de matinée avec les grands -> beaucoup d'erreurs
*Evaluation : enseignante tient un tableau, prend des notes / élèves remplissent un tableau de progression
STRUCTURER/FORMEL

Figure 6.1 – Exemple de premières analyses d'entretien retranscrit

Grâce à ceci, j'ai pu avoir une première analyse de leurs réponses et cela m'a aidé pour la suite.

Ensuite, afin de rendre clairs les entretiens et dans la perspective de les analyser précisément et de la meilleure manière possible, j'ai réalisé des schémas heuristiques pour présenter chaque entretien. De plus, j'ai remis les mêmes couleurs présentes dans le tableau d'analyse conceptuelle correspondantes aux composantes. Ainsi, les schémas me paraissent clairs et pertinents.

Ainsi, je peux présenter les résultats et les analyses suivants.

6.1 Présentation et analyse des résultats

Venons-en maintenant aux analyses précises de chaque entretien. Afin de comprendre le plus clairement possible comment les enseignantes font pour différencier jeux pour apprendre et jeux pour s'amuser, il est nécessaire d'axer les observations des analyses sur les composantes 2 et 5 du tableau d'analyses conceptuelles : planification-objectifs enseignante et évaluation. C'est bien l'analyse précise de ces deux composantes qui vont nous dire si l'enseignante considère que c'est un jeu pour apprendre ou un jeu pour se détendre, car ces deux composantes sont les plus différenciées ; la composante 2 « planification-objectifs enseignante », nous explique les objectifs précis que l'enseignante attribue au type de jeu et la composante 5 « évaluation », nous permet de savoir quel regard elle porte sur ce type de jeu.

6.1.1 Entretien 1

Enseignante chevronnée – enseignante seulement à l'EE

Âge : 38 ans → formation à l'École Normale

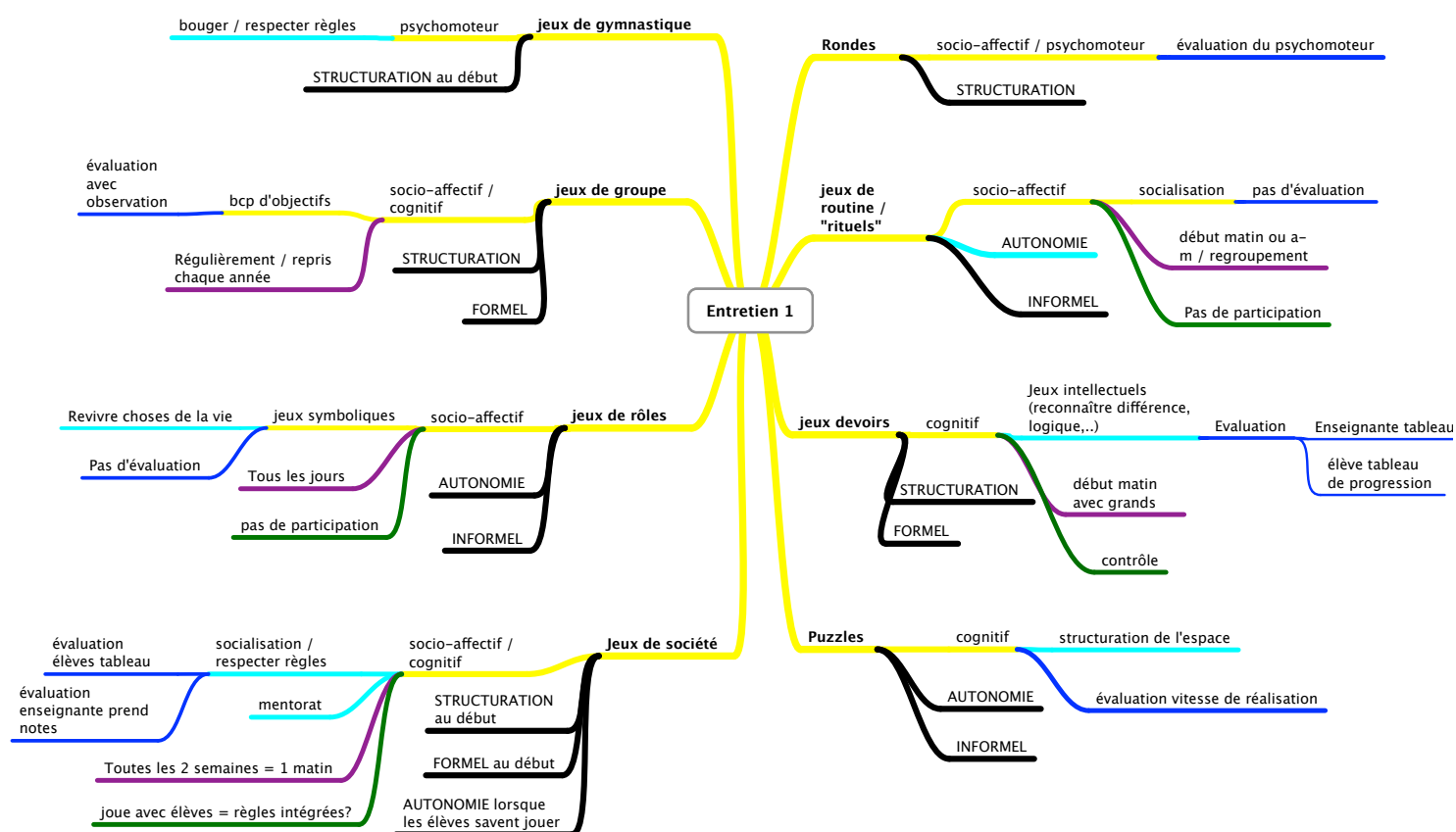


Figure 6.1 – Schéma d'analyse de l'entretien 1

L'enseignante 1 dispose d'une grande ressource en jeux. Elle expose huit types de jeux différents : jeux de gymnastique, jeux de groupe, jeux de rôles, jeux de société, rondes, jeux de routine, jeux « devoirs » et puzzles. Tout d'abord, les six premiers types de jeux se font à plusieurs, alors que les deux derniers sont des jeux qui sont font de manière individuelle.

De plus, essayons de classer ces jeux dans un ordre d'évaluation, du type de jeu le plus évalué au moins évalué.

Tableau 6.1 – Ordre d'importance entre le jeu et son évaluation

<p>1) Jeux de société et jeux « devoirs »</p> <p>Double évaluation : - tableau tenu par l'enseignante et déroulement du jeu</p> <p>- tableau à doubles entrées pour une auto-évaluation de l'élève avec quel degré de difficultés le jeu a été réalisé</p>
<p>2) Puzzles</p> <p>Évaluation : - la vitesse de réalisation</p>
<p>3) Rondes et jeux de groupe</p> <p>Évaluation : - observations de l'enseignante</p>
<p>4) Jeux de gymnastique</p> <p>Évaluation : - quelques observations non formelles</p>
<p>5) Jeux de rôles et jeux de « routine »</p> <p>Pas d'évaluation.</p> <p>Selon les dires de l'enseignante, lors des moments de jeux libres, ce n'est pas son rôle d'aller observer les élèves et de faire une psychanalyse.</p>

Grâce à ce tableau, nous pouvons mettre en évidence les deux types de jeux le plus évalués par cette enseignante : jeux de société et jeux « devoirs ». Les jeux de société sont très structurés et formels au début, lorsque les élèves doivent nécessairement apprendre les règles. Cela est très cognitif et la phase de mise en place et de participation de l'enseignante est obligatoire. Une fois que les élèves savent jouer, ils peuvent être autonomes. Le système est fermé, car une fois que nous savons y jouer, nous pouvons nous amuser. D'ailleurs, lorsque les élèves jouent, nous voyons qu'ils ont compris. S'ils n'avaient pas intégré les règles, ils ne seraient pas capables de jouer. Le système des jeux « devoirs » n'est, quant à lui, pas

fermé. C'est un système ouvert puisque les élèves pourraient toujours faire mieux, toujours apprendre plus. Ils seront capables d'autonomie seulement à la fin de leur scolarité lorsqu'ils sauront écrire et lire correctement. Afin d'atteindre les objectifs de ces « petits devoirs », la forme scolaire doit être respectée : les apprentissages se font dans un système structuré autour de l'intention de faire apprendre et d'instruire, la discipline intellectuelle est imposée, le temps et le moment sont choisis et délimités. De plus, une évaluation est faite et l'enseignante est présente afin de contrôler que tout se passe dans les meilleures conditions possibles. De ce point de vue là, l'enseignement est formel, car les apprentissages sont placés dans les moments les plus propices à l'instruction. Dans le cas de ces types de jeux, l'intention est de faire apprendre et cela est très clairement explicité dans les dires de l'enseignante.

Au contraire des jeux de rôles ou des jeux de routine que l'enseignante appelle « jeux rituels » puisqu'elle les définit comme jeux autonomes pendant lesquels les élèves n'ont pas besoin d'elle et pendant lesquels elle ne participe pas. Même si pour ces types de jeux, l'enseignante a des objectifs, aucune évaluation n'est faite, car c'est égal si les élèves atteignent ou non ces objectifs. Ceci définirait donc plutôt les jeux pour s'amuser.

Ainsi, comment l'enseignante nous explique la différence entre les jeux pour apprendre et les jeux pour s'amuser ? Lorsque je lui ai posé la question, elle m'a spécifié que oui, elle fait une différence mais avant, elle a parlé des obligations. « C'est difficile parce que maintenant avec ce qu'on nous met comme obligations. Moi si tu veux, quand on était à l'école normale, le but était de faire apprendre les enfants en jouant. Donc plein de choses de math, de français, tu devais le faire passer sous jeux ». Il est vrai, les enseignantes ne disaient pas aux élèves qu'ils allaient apprendre, mais bien qu'ils allaient jouer. Maintenant, il est spécifié de dire aux élèves qu'ils vont apprendre et travailler. Mais l'analyse de l'entretien soutient les réponses de l'enseignante par rapport à cette question de différence puisqu'elle rétorque : « je fais quand même une différence. Comme je te disais avant, si je fais des jeux où je me dis pour qu'ils se lâchent un peu plus, c'est des jeux où il n'y a pas une grande réflexion, mais ça fait du bien, ça fait une coupure, ça défoule. Avec un jeu qui est plus une activité de réflexion, comme je te disais aux tables, ou bien je vais faire avec une carte pour qu'ils s'orientent dans la classe, c'est quand même deux objectifs différents ». L'autonomie et la structuration entrent donc aussi en ligne de compte, car lorsqu'il y a réflexion de la part des élèves, l'enseignante doit être présente pour contrôler.

6.1.2 Entretien 2

Enseignante chevronnée – enseignante seulement à l'EE

Âge : 49 ans → formation à l'École Normale

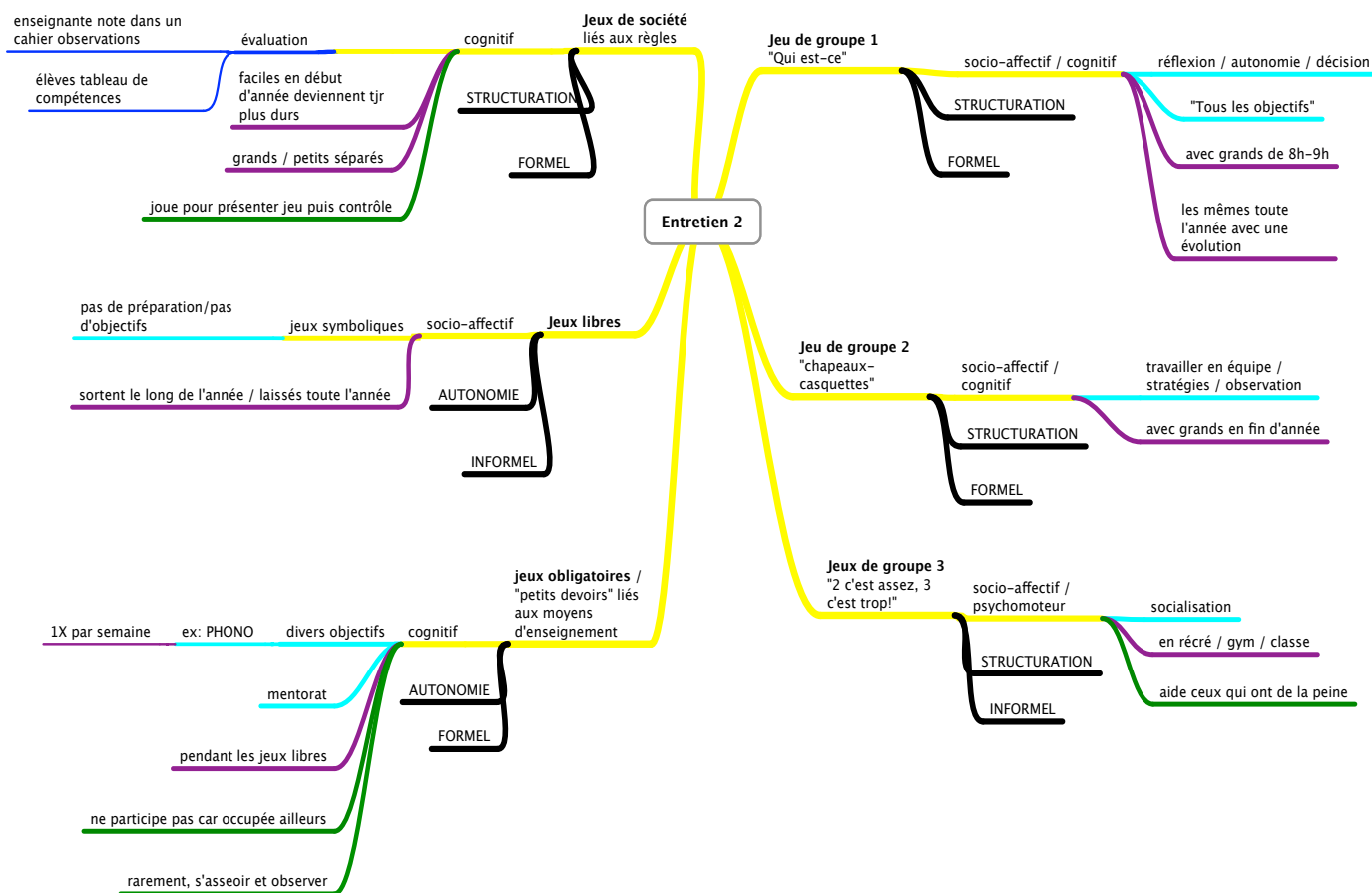


Figure 6.2 – Schéma d'analyse de l'entretien 2

L'enseignante 2 m'a parlé de quatre types de jeux différents : jeux de société, jeux libres, jeux obligatoires et jeux de groupes séparés dans le schéma en trois branches.

Tableau 6.2 – Ordre d'importance entre le jeu et son évaluation

1) Jeux de société

Double évaluation : - prise de notes de l'enseignante

- tableau de compétences avec pictogrammes pour les élèves

<p>2) Jeux de groupe</p> <p>Évaluation : - de manière instinctive par l'enseignante → observations ?</p>
<p>3) Jeux « obligatoires »</p> <p>Évaluation : - résultat final</p>
<p>4) Jeux libres :</p> <p>Évaluation : ?</p>

Les jeux de société sont liés aux règles, l'enseignante va donc présenter le jeu en jouant avec ses élèves puis contrôler afin que le jeu se déroule correctement. Ensuite, cette enseignante attache beaucoup d'importance aux jeux de groupe. Elle considère qu'il y a « tous les objectifs » dans ce type de jeu. Lors de l'entretien, elle m'a exposé trois exemples, qu'elle a longuement expliqués et dont elle a clairement défini les objectifs. La plupart du temps, ces jeux se font lors de moments propices aux apprentissages et de manière structurée par l'enseignante. De plus, elle a tendance à axer son regard ainsi que son aide vers des élèves qui auraient des difficultés lors de ces jeux. De ce fait, elle peut les soutenir afin qu'ils puissent participer de la meilleure manière possible, qu'ils s'améliorent et qu'elle puisse en tirer une évaluation nécessaire dans le but de leur permettre de se perfectionner dans tous les domaines. Il est donc clair que ces jeux sont des jeux pour apprendre.

En ce qui concerne les jeux obligatoires, qui sont principalement des jeux liés aux différents moyens d'enseignement entrés en vigueur à l'école enfantine, l'enseignante 2 n'a pas parlé d'une évaluation précise. Ils se déroulent principalement lors des moments de jeux libres pour certains élèves ainsi il n'y a qu'un ou deux élèves en action sur le « petit devoir ». Par contre, elle a bien spécifié que lorsqu'un élève a fini son atelier obligatoire, il vient lui montrer le résultat. Par conséquent, elle peut juger du le résultat final, si l'enfant a atteint ou non les objectifs du jeu demandé. De ce fait, le déroulement n'entre pas en ligne de compte pour l'évaluation puisque l'enseignante ne reste pas à côté de l'élève lorsque celui-ci réalise l'activité. De cette façon, même si les apprentissages de ces moments de jeux obligatoires sont très formels et que l'enseignante a réfléchi aux objectifs au préalable, les élèves travaillent de manière totalement autonome. Par contre, ils sont certainement considérés comme des jeux pour apprendre.

Pour finir, je ne sais pas si les jeux libres sont évalués ou non. Elle n'a rien dit à ce propos à part que ce type de jeu ne lui demande aucune préparation et qu'elle n'y fixe pas

d'objectifs spécifiques. Cela veut dire que les apprentissages sont très informels et se passent de manière autonome.

De plus, l'enseignante 2 se représente le jeu en classe d'école enfantine comme étant une activité qui contient toujours un objectif. Que l'objectif soit d'apprendre une notion ou que l'objectif soit de se défouler, il y a un objectif. Certains jeux, comme les jeux de groupe ou de société contiennent des objectifs très clairs. Des objectifs donc pensés au préalable par l'enseignante et transposés de manière adéquate à l'enseignement sous forme de jeu, dans le cas ici présent. Au contraire, il y a des jeux pendant lesquels nous avons l'impression que les enfants s'amuse, mais, selon elle, ils sont tout aussi importants et contiennent eux aussi des objectifs. Par contre, des objectifs qui ne demandent pas de préparation de la part de l'enseignante. Nous sortons donc de la forme scolaire, car les apprentissages ne sont plus élaborés à l'avance. En revanche, après ces moments de jeux où l'objectif est de permettre aux élèves de bouger et de se détendre, l'enseignant peut revenir à une forme scolaire adéquate, car les élèves sont à nouveau centrés et prêts à écouter. Cela étant expliqué dans le contrat didactique liant enseignant et apprenants qui ont le devoir d'écouter, de travailler en bref d'apprendre.

De plus, cette enseignante essaie maintenant de faire prendre conscience aux élèves que, même s'ils jouent, ils apprennent. Avant, cela ne se faisait pas. Avant l'enseignante disait : « On va jouer ! ». Mais maintenant, il est demandé que les élèves se rendent compte qu'ils travaillent et qu'ils apprennent. La discipline intellectuelle est imposée, mais aussi acceptée au prix d'une volonté et d'efforts. Enfin, un système de coaching est mis en place dans cette classe. L'enseignante délègue beaucoup afin de rendre autonomes le plus possible ses élèves. Par contre, l'autonomie est favorisée, mais l'enseignante nous dit bien : « Donc moi j'essaie vraiment d'intervenir le moins possible, mais après c'est vrai que c'est quand même important qu'ils jouent à des choses...qu'ils jouent juste ». Ainsi, les jeux doivent être liés à un contexte structuré et organisé afin de permettre des apprentissages corrects et de ce fait plutôt formels. S'ils étaient informels, l'enseignante les laisserait faire leurs expériences sans intervenir et les enfants apprendraient de leurs erreurs et de manière implicite.

Cette enseignante fait donc une différence entre jeux pour apprendre et jeux pour se détendre, mais derrière chacun de ces jeux, il y a un objectif. Un objectif qui demande parfois de la préparation de sa part et parfois non. Cependant, elle se représente le jeu plutôt sous forme d'apprentissage formel puisqu'il est nécessaire que les élèves jouent de manière correcte.

6.1.3 Entretien 3

Enseignante novice – enseignante depuis 2 ans, dont 1 an à l'école secondaire

Âge : 24 ans → formation à la Haute École Pédagogique

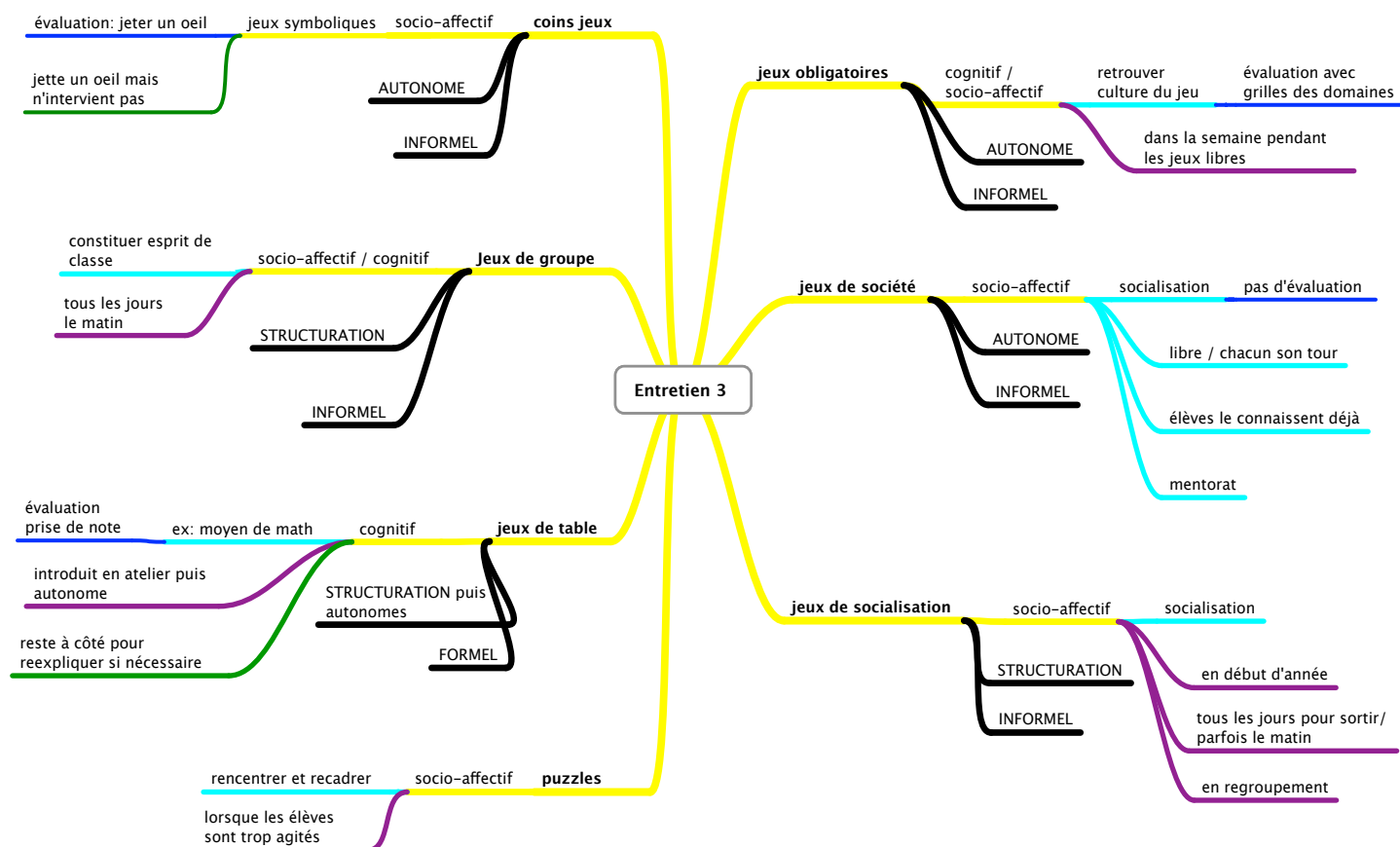


Figure 6.3 – Schéma d'analyse de l'entretien 3

L'enseignante 3 utilise sept types de jeux : coins jeux, jeux de groupe, jeux de table, puzzles, jeux de socialisation, jeux de société et jeux obligatoires. Ce qui diffère pour cet entretien par rapport aux autres est le fait que pour presque chaque type de jeux, cette enseignante m'a parlé de ses objectifs. Elle dispose d'une grande ressource de jeux, dont elle exploite les objectifs.

Elle différencie jeux de table et jeux de société. En effet, les jeux de table sont, pour elle, des jeux liés aux différents moyens d'enseignement qui vont être introduits en ateliers et où les élèves ont le devoir d'aller. Ce sont des jeux très structurés. Alors que les jeux de société, comme elle les définit, sont des jeux placés dans un coin que les élèves connaissent

sûrement déjà, ainsi elle peut les laisser autonomes. Il n'y a aucun contrôle et les élèves peuvent arrêter le jeu quand ils veulent. Par contre, elle parle des jeux obligatoires qui sont des jeux de société, mais avec lesquels l'enseignante travaille sur une certaine durée et pendant lesquels les élèves doivent être concentrés et jouer du début à la fin.

Tableau 6.3 – Ordre d'importance entre le jeu et son évaluation

<p>1) Jeux de tables (liés aux moyens d'enseignement) et jeux obligatoires</p> <p>Évaluation : - Prise de notes - Grille contenant les domaines d'apprentissages</p>
<p>2) Jeux de groupe et de socialisation</p> <p>Évaluation : - Observations instinctives pour déceler problèmes ou progressions, regard appuyé</p>
<p>3) Coins jeux</p> <p>Évaluation : - Observations « jeter un coup d'œil » pour juger l'état cognitif, socioaffectif</p>
<p>4) Puzzles</p> <p>Évaluation : ?</p>
<p>5) Jeux de société</p> <p>Pas d'évaluation → utilisés pour recentrer et recadrer les élèves</p>

La grande différence qui marque les jeux pour apprendre et les jeux pour se détendre dans sa classe, cette enseignante nous l'explique comme cela : lorsqu'elle propose un jeu qui, selon elle, est pour s'amuser, elle ne va pas s'immiscer dans le jeu. Par exemple, avec les jeux qu'elle a mis à disposition dans le coin jeux de société, jeux que la plupart des élèves connaissaient sûrement déjà. Elle laisse les élèves autonomes et ne va pas contrôler ce qu'ils font même si elle reste convaincue qu'ils travaillent une notion. Nous pouvons affirmer par là, qu'elle cherche les motivations intrinsèques des élèves pour que ceux-ci jouent à des fins d'apprentissages non formels et de ce fait, implicites. Ainsi, lorsque les enfants sont autonomes aux coins jeux, par exemple, cette enseignante ne va pas évaluer des notions cognitives issues d'objectifs précis, mais plutôt observer le psychisme de l'enfant.

Par contre, lorsque c'est un jeu qu'elle a préparé à l'avance, dont les objectifs sont clairs et définis, elle va obligatoirement le placer en atelier. Cela veut dire que les élèves sont obligés d'y aller, que c'est un jeu qui sera expliqué et structuré tout au long de sa réalisation. L'enseignante s'immisce dans ce jeu ou reste à côté pour contrôler. Par conséquent, c'est un jeu qui fait partie de son flux d'enseignement, étant donné que les apprentissages de celui-ci ont été pensés au préalable ainsi que transposés de manière adéquate afin qu'ils se prêtent à l'enseignement d'une notion. De plus, elle pourra évaluer cet apprentissage, ce qu'elle ne ferait pas avec un apprentissage non formel. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit d'un jeu structuré, elle demande à l'enfant de se mettre dans la forme scolaire. C'est-à-dire qu'il doit être prêt à l'effort et se mettre en situation d'apprentissage. Quelque chose qu'elle ne demande pas lorsqu'il s'agit d'un jeu pour s'amuser. Elle va aussi leur dire ce qu'ils vont apprendre, pourquoi ils vont l'apprendre, etc. Ce qu'elle ne ferait peut-être pas s'il était question d'un jeu autonome.

Par la suite, un jeu qui a été utilisé à bon escient pour atteindre les objectifs pourra être gardé comme jeu pour se divertir, tout en sachant que les élèves travaillent encore des notions peut-être moins explicites. Maintenant, ils se divertissent juste, car c'est le résultat de ce qu'ils ont appris. Les apprentissages non intentionnels qu'engendrent ces jeux une fois placés en jeux libres, sont donc le résultat d'apprentissages formels et explicites, de ce fait, apprentissages intégrés. Ainsi, dès qu'ils ont compris, intégré les règles, ils peuvent s'amuser. Le plaisir serait donc un apprentissage intégré.

6.1.4 Entretien 4

Enseignante novice – enseignante depuis 3 ans, dont 2 ans quelques heures à l'EE et quelques heures en 4H et 5H

Âge : 24 ans → formation à la Haute École Pédagogique

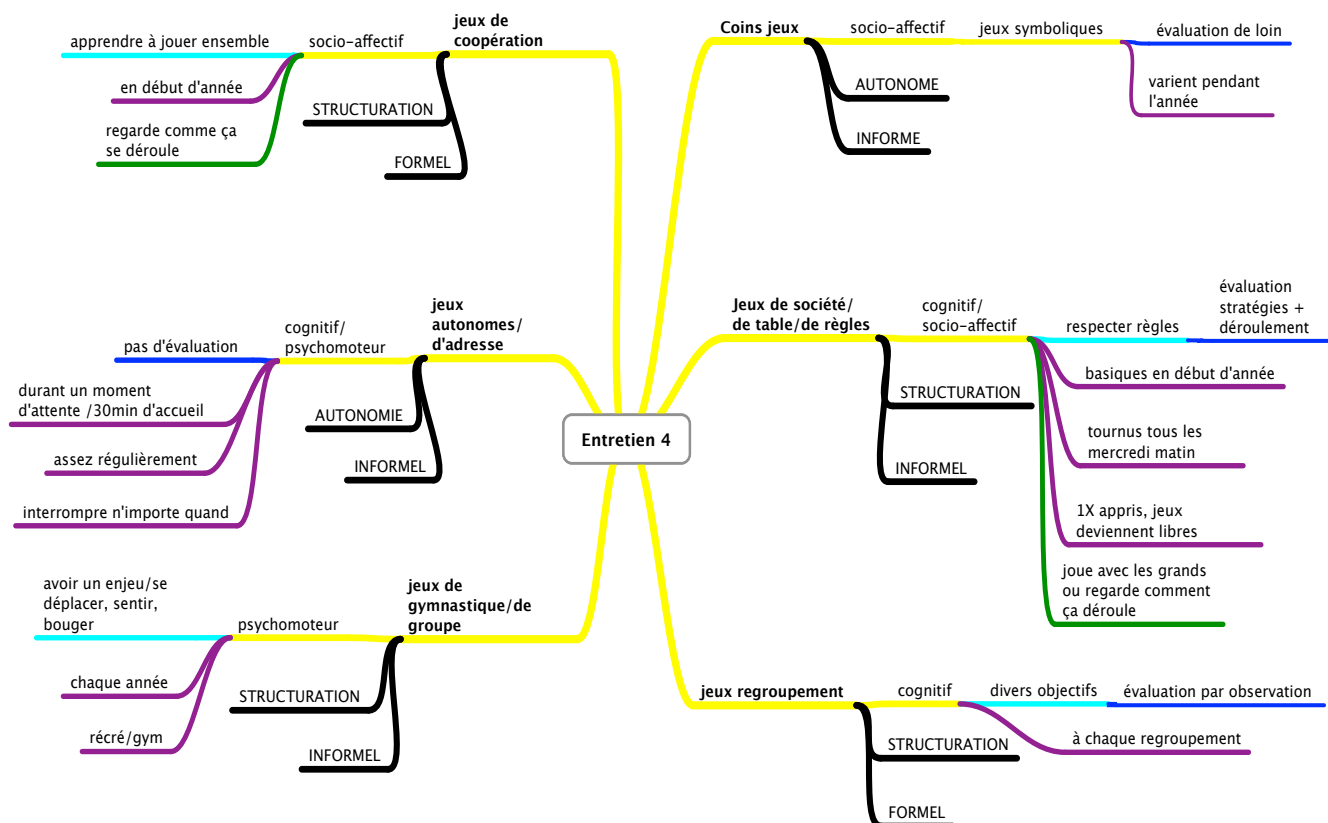


Figure 6.4 – Schéma d'analyse de l'entretien 4

Cette enseignante expose clairement les différents jeux qu'elle utilise même si elle débute dans une classe de première et deuxième HarmoS en tant qu'enseignante titulaire : coins jeux (jeux symboliques, jeux de société/de table/ de règles, jeux de regroupement, jeux de gymnastique/de groupe, jeux autonomes/ d'adresse, jeux de coopération.

Elle a une manière assez différente des trois autres enseignantes de classer ces types de jeux. Par exemple, elle nomme les jeux de gymnastique et ceux-ci sont en fait des jeux de groupe. Pour les autres enseignantes, jeux de gymnastique et jeux de groupe étaient deux

types de jeux très distincts. De plus, pour elle, les jeux de société peuvent aussi être nommés jeux de table ou jeu de règles.

Tableau 6.4 – Ordre d'importance entre le jeu et son évaluation

<p>1) Jeu de société/de table/ de règle</p> <p>Évaluation : observations des stratégies mises en place par les élèves et déroulement du jeu</p>
<p>2) Jeux regroupement et jeux de coopération</p> <p>Évaluation : observations de l'enseignante</p>
<p>3) Coins jeux (jeux symboliques)</p> <p>Évaluation : observations « de loin »</p>
<p>4) Jeux de gymnastique/de groupe</p> <p>Évaluation : ?</p>
<p>5) Jeux autonomes/d'adresse</p> <p>Pas d'évaluation</p>

Comme nous pouvons le voir dans le schéma euristique, cette enseignante propose chaque mercredi matin, une matinée complète consacrée aux jeux de société. Les élèves doivent ainsi participer à un tournoi dans les quatre jeux qu'elle met à disposition. La classe travaille sur ces quatre différents jeux durant un mois puis ceux-ci sont changés. Ainsi cela force les élèves à jouer au moins une fois par semaine à un jeu de règles. Selon elle, son rôle dans l'évaluation, est plutôt d'observer pour voir le niveau de ses élèves. Elle accorde beaucoup d'importance à voir s'ils ont compris le déroulement du jeu ou non. Le résultat du jeu l'important peu, elle préfère observer les stratégies trouvées. Cela lui permet de voir où en sont ses élèves et de réfléchir à ce qu'elle pourra mettre en place par la suite. Pour se faire, elle prend quelques notes pour récolter ainsi ces précieuses informations.

Les jeux proposés en regroupement sont aussi des jeux importants pour cette enseignante. Pour mieux structurer son enseignement, elle travaille beaucoup par thème. De ce fait, les jeux qu'elle propose en regroupement travaillent les objectifs du thème choisi. Ces moments de jeux en regroupement sont très formels et des objectifs précis sont pensés par l'enseignante. Ainsi, l'évaluation est elle aussi claire et définie. Clairement, elle a remarqué que le moment pendant lequel les élèves travaillent le mieux, c'est avant la récréation du

matin. Par conséquent, lorsqu'elle propose un jeu plus cognitif et structuré, elle le fait avant les dix-heures. Ces jeux sont donc placés dans les moments les plus propices aux apprentissages.

Durant les jeux libres, cette enseignante veut que les élèves créent, inventent, se débrouillent s'il y a un conflit. Elle favorise l'autonomie et la créativité dans ce type de jeux. Lorsqu'elle prépare sa matinée, elle porte beaucoup d'importance au fait qu'il y ait un moment de jeux libres avant de se plonger dans un jeu plus cognitif donc un moment de jeu moins dirigé pour laisser après place à un moment de jeu dirigé.

Cette enseignante marque la différence entre jeux pour apprendre et jeux pour se détendre dans sa classe selon les choix qu'elle fait. Il est clair que lorsqu'elle propose un jeu pour apprendre, elle a posé des objectifs précis d'apprentissage. Une répétition va être mise en place en travaillant plusieurs fois les notions. De plus, elle intervient aussi pour changer la structure du jeu qu'elle va modifier, faire évoluer afin de permettre aux élèves d'atteindre les objectifs petit à petit. Ensuite, pour que l'on considère que c'est un jeu pour apprendre, il faut respecter la forme scolaire. Cela veut dire que les élèves doivent rester présents et concentrés tout au long du jeu, le temps de travail étant délimité. Elle sera à chaque fois présente lors de ces apprentissages formels, car ces jeux se font principalement en regroupement. Ainsi, elle explicite les règles et contrôle que celles-ci soient respectées. En outre, ce genre d'apprentissages formels est une préparation à l'école primaire, car il y a une réflexion de la part des élèves. Donc, les jeux pour apprendre sont des apprentissages explicites et structurés que l'enseignante a minutieusement préparés et réfléchis. Sans cette préparation et cette réflexion au préalable, les enfants ne peuvent pas vraiment apprendre, car c'est l'enseignante qui décide si c'est un jeu pour apprendre ou un jeu pour s'amuser. Ainsi, durant les jeux pour apprendre, l'enseignante invite les enfants à faire des inférences. De l'expérience et du contexte, ils doivent tirer du sens.

Au contraire, lorsqu'il s'agit d'un jeu pour s'amuser, le temps n'est pas délimité, car les élèves ne doivent pas suivre du début à la fin la réalisation du jeu. Il n'y a donc pas de continuité. Il n'y a pas non plus d'objectifs précis pensés à l'avance par l'enseignant. De ce fait, le jeu peut s'arrêter n'importe quand pour l'enfant. Ce sont des jeux plus légers pendant lesquels il est possible de rire. Ce sont aussi des jeux qui étaient, au début, dirigés et une fois l'apprentissage intégré, ils peuvent être utilisés pour s'amuser.

6.1.5 Structures de pensées

Il y a des grandes différences dans les manières de penser le jeu dans la classe en fonction de l'enseignante. Par exemple, la catégorisation que se font les enseignantes 1 et 3 est claire et pour chaque type de jeux, elles ont en tête des objectifs précis. Pour elles, les objectifs sont bien différents pour un jeu de gymnastique que pour un jeu de rôle. Ainsi, il ne

serait pas possible de regrouper ces deux types de jeux. Leur point de vue est basé sur le jeu. De ce jeu découlent des objectifs spécifiques. Ces enseignantes ont une pensée segmentée, car elles dissocient les types de jeux qu'elles proposent. Ces jeux sont le point d'entrée des activités et ceux-ci déterminent les objectifs. Vu le nombre de types de jeux détaillés, nous aurions tendance à penser que l'enseignement est très riche. Certes oui, l'enseignement est très varié et le jeu est un outil. Nous retrouvons là une pensée très utilitariste, car le jeu est un moyen utilisé et la structure de l'enseignement est détaillée. Le jeu va leur permettre d'amener toutes sortes d'activités dans plusieurs dimensions possibles. Le schéma cognitif de ce genre d'enseignement est applicationniste et c'est le jeu qui détermine l'apprentissage des enfants.

Une autre manière de penser le jeu est la vision de l'enseignante 2. Pour celle-ci, c'est les configurations de classe qui déterminent le choix du jeu et les objectifs. Cette configuration se fait de manière globale. Les enfants travaillent en groupe ou en atelier puis lorsque cette configuration est claire, le jeu pourra s'y intégrer et développer toutes sortes d'activités. L'enseignante configure le groupe, y insère les activités et ensuite en découlent des objectifs. Les enfants sont en groupe puis, vont toutes sortes d'apprentissages -formels ou informels- vont s'articuler avec une évolution si nécessaire. Son enseignement se fait donc beaucoup de manière globale. Cela se rapproche de la pédagogie Montessorienne qui préconise que dès lors que l'enfant se trouve dans un environnement propice, accompagné par un éducateur qui s'adapte à lui et le stimule, l'enfant apprend par lui-même, à son rythme. Il est nécessaire de prendre l'enfant dans sa globalité, avec son environnement et ses camarades. Cette enseignante pense sa classe comme une entité et le jeu vient s'insérer dans ce qu'elle a prévu de faire. Il y a un processus métacognitif qui se produit : penser une idée et essayer de la matérialiser, de l'actualiser à travers des jeux. Elle se représente aussi clairement les jeux formels qui utilisent des règles, des « petits devoirs » avec des objectifs plus spécifiques et des jeux qui se font en groupe, mais pendant lesquels les apprentissages seront toujours très formels. Durant ceux-ci, c'est les élèves qui vont construire et qui vont développer des compétences avec ce qui va se passer peut-être au travers du groupe. Donc cela n'est pas constant, mais au travers de ces jeux de groupe, l'enseignante nous dit bien qu' « il y a tous les apprentissages » car l'élève va devoir faire face à de nombreuses situations qui vont le mettre en état d'apprentissage.

Quant à l'enseignante 4, sa vision est aussi bien différente de la pensée segmentée, car certains types de jeux qu'elle dissocie peuvent avoir les mêmes objectifs. Lorsqu'elle parle des jeux autonomes et des jeux d'adresse par exemple. Elle considère que la capacité d'adresse, l'enfant la développe de manière autonome. Cette activité n'est pas guidée et informelle et il y a tout un côté cognitif qui est travaillé ainsi que les apprentissages psychomoteurs. Cela regroupe donc les jeux autonomes et les jeux d'adresse. Ce type de jeux est bien présent dans

cette classe, car l'enseignante veut favoriser l'autonomie. Le temps n'est pas délimité, car les élèves ne doivent pas suivre du début à la fin la réalisation du jeu. Il n'y a donc pas de début de jeu ni de fin. Cela est bien différent des jeux de règles qui sont eux très structurés et qui ne sont pas possibles d'arrêter avant que le jeu soit fini. Pour ce type de jeu, la forme scolaire doit être respectée. Cela veut dire que les élèves doivent rester présents et concentrés tout au long du jeu, le temps de travail étant délimité. L'enseignante sera à chaque fois présente lors de ces apprentissages formels. Ainsi, elle explicite les règles et contrôle que celles-ci soient respectées. Outre cela, ce genre d'apprentissages formels est une préparation à l'école primaire, car il y a une réflexion de la part des élèves. Ainsi, durant les jeux pour apprendre, l'enseignante invite les enfants à faire des inférences. De l'expérience et du contexte, ils doivent tirer du sens. Son enseignement est basé sur le point de vue de l'enfant et non pas sur le jeu qui va induire des objectifs.

6.1.6 L'évaluation, critère important

Comme je l'ai déjà mentionné avant, l'évaluation de l'enseignant sur les types de jeux définit un critère important qui déterminera la différence entre jeux pour apprendre et jeux pour se détendre dans une classe de 1H et 2H. Pour tenter de faire ressortir les jeux les plus évalués, j'ai regroupé les réponses des enseignantes concernant l'évaluation des différents types de jeux utilisés dans leur classe.

Tableau 6.1 – Classement d'évaluation des types de jeux

Entretien	1	2	3	4
Jeux de société	1	1	/	1
Jeux obligatoires (moyens d'enseignement)	1	3	1	
Puzzles	1		?	
Rondes	2			
Jeux de groupe / regroupement	2	2	2	2
Jeux de gymnastique	3			?
Jeux de rôle / libres / coins jeux	/	?	3	3
Jeux autonomes / de routine	/			/

1 = très évalués de manière formelle

2 = évalués par observations

3 = peu évalués par observations informelles

/ = pas du tout évalués

? = l'enseignante n'a rien dit sur l'évaluation de ce type de jeux

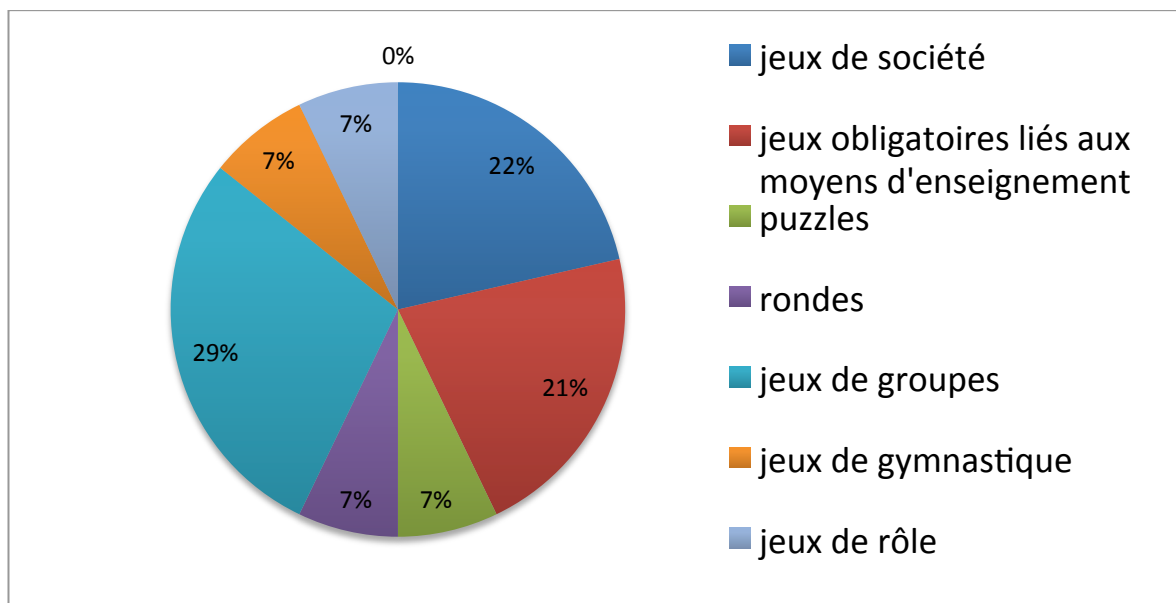


Figure 6.5 – Regards évaluatifs des enseignants sur les types de jeux

Nous pouvons observer, à l'aide de ce graphique qui détermine les proportions d'évaluation concernant les différents types de jeux, que les jeux de groupe sont le type de jeux le plus évalué. De ce fait, nous pouvons poser l'hypothèse que ce type de jeux est constitué d'activités pour apprendre selon des objectifs d'apprentissage définis par les enseignantes et non pas pour s'amuser. Il en est de même concernant les jeux de société et les jeux obligatoires liés aux moyens d'enseignement qui sont eux aussi évalués par toutes les enseignantes interviewées. Ils sont ainsi considérés comme jeux pour apprendre.

Ensuite, les puzzles, les rondes, les jeux de gymnastique et les jeux de rôle ne sont pas évalués par toutes les enseignantes. Cela dépend de l'avis de chacune en rapport à leur rôle durant ces différents types de jeux ainsi que des objectifs qu'elles définissent. Par conséquent, ces types de jeux sont évalués par certaines, surtout à l'aide d'observations instinctives de leur part. À propos des jeux de rôle, certaines disent qu'elles ne posent aucun objectif et que ce n'est justement pas leur rôle d'aller observer les enfants durant ces

moments libres pendant lesquels ils ont la possibilité de jouer différents personnages. Elles savent que ce type de jeux est bénéfique à l'enfant puisque cela a été démontré au travers de nombreux travaux de professionnels, donc c'est normal qu'elles y laissent jouer les enfants. Mais, dans la planification de leur enseignement, ces jeux ne sont pas considérés comme des jeux pour apprendre au même titre que les jeux de groupe ou les jeux obligatoires liés aux moyens d'enseignement.

Pour finir, le 0% concerne le dernier type de jeux : les jeux autonomes ou encore de routine que les élèves connaissent bien et pendant lesquels, l'enseignante a la possibilité de s'occuper de tout autre chose, comme répondre au téléphone par exemple. Ainsi, le seul objectif est l'autonomie et une fois que cet objectif d'apprentissage est atteint, les élèves peuvent s'amuser. Alors, aucune évaluation n'est faite.

7 Conclusion

7.1 Conclusion sur le travail et les résultats

Ainsi, une première conclusion apparaît : la distinction que se font les enseignantes de 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS entre les jeux pour apprendre et les jeux pour s'amuser dépend tout d'abord, de leur façon de penser, qui est très personnelle, et de leur propre planification d'enseignement qu'elles mettent en place dans leur classe. Ce qui peut être mis en évidence est bien le fait que l'évaluation joue un grand rôle dans la définition d'un jeu pour apprendre. Les objectifs définis par les enseignantes entrent, eux aussi, en ligne de compte, dans la mesure où ceux-ci déterminent l'évaluation. L'évaluation à l'école enfantine regroupe quatre verbes concrets : observer, dépister, réguler, évaluer. Grâce à l'évaluation, les enseignantes peuvent réguler leurs enseignements des apprentissages et cela est indispensable dans ces degrés scolaires.

De plus, je m'étais posé la question quant à l'âge des enseignantes interviewées et si celui-ci pouvait jouer un rôle dans leur manière de penser. Il est clair que non, car les deux enseignantes chevronnées ont des réponses différentes et une façon de concevoir le jeu à l'école enfantine qui n'est pas toujours la même. Il en est de même pour les deux enseignantes novices. Il est vrai que nous aurions pu penser que la formation à l'École Normale qui diffère de la nouvelle formation à la Haute École Pédagogique pouvait elle aussi influencer leur manière de penser, mais, dans ce cas précis, il ne semble pas. Peut-être que si le thème et les questions avaient été différents, cela n'aurait pas été le cas. Mais concernant mon thème de mémoire, je ne peux affirmer que les deux formations ont permis de faire ressortir des résultats différents.

Enfin, cela n'a pas été simple pour moi d'analyser les réponses des enseignantes interviewées et d'en tirer des résultats précis. D'ailleurs, ce n'est pas possible de trouver des résultats précis qui répondent de manière concrète à ma question de recherche. Mais, il en est ressorti des pistes de pensées et des manières de faire selon les enseignants. Les résultats leur appartiennent et sont différents pour chacune d'elle. Ainsi, nous pouvons recueillir certaines réponses tout en sachant que celles-ci pourraient être différentes si d'autres enseignants avaient été interviewés.

7.2 Avis critique

Tout d'abord, mes résultats se basent sur quatre entretiens seulement. Il serait préférable de pouvoir renforcer cette recherche en s'appuyant sur les réponses de bien plus d'enseignants pour compléter mes données afin d'en tirer des données quantitatives en plus des données qualitatives.

De plus, c'est bien lors de l'analyse des entretiens, que j'ai réalisé la chose suivante. Les composantes démontrant le plus si le jeu est pour apprendre ou pour s'amuser, sont *planification enseignante-objectifs de l'enseignante* et *évaluation*. J'ai donc quelques regrets de n'avoir pas assez insisté durant l'entretien sur les réponses des enseignantes par rapport à ces composantes. Ainsi, j'aurais pu présenter des résultats encore plus précis. Si c'était à refaire, j'essaierais d'insister afin qu'elles me donnent des réponses plus précises sur ces composantes pour chaque type de jeux qu'elles proposent dans leur classe.

Concernant le choix du thème, je pense que celui-ci m'a très bien convenu. Il fut très intéressant pour moi et j'ai pu ainsi, d'une part, bien m'informer sur le sujet à l'aide d'ouvrages spécifiques et, d'autre part, répondre à certaines de mes interrogations. De ce fait, je pourrai réinvestir de nouveaux savoirs acquis lorsque je serai moi-même enseignante dans une classe.

7.3 Des apports pour la pratique, des recommandations

Finalement, j'aimerais conclure ce travail en l'articulant avec les cinq premiers malentendus capitaux de Goigoux (1998) pour ainsi recommander de tenir compte des pistes dont il nous fait part. Goigoux a conduit de travaux de recherche qui se situent à la frontière entre didactique du français et psychologie cognitive. Il explique que l'école enfantine dispose d'une marge de manœuvre dans la lutte contre les inégalités des chances de réussite scolaire. En revanche, il est d'avis qu'elle est loin de l'avoir encore totalement explorée, notamment parce qu'elle ne fait pas du développement des compétences cognitives et langagières une priorité. Elle préfère souvent porter son attention sur la socialisation et l'épanouissement des élèves, présentées parfois comme des prérequis aux apprentissages. L'auteur soutient, au contraire, que les apprentissages intellectuels et langagiers sont le moyen privilégié dont

dispose l'école pour permettre aux élèves d'acquérir leur autonomie, leur capacité à penser, et par conséquent de favoriser la socialisation qui n'est pas seulement un problème de relation aux autres mais également une question de relation à soi-même. Il ne serait pas judicieux de minimiser les objectifs cognitifs et langagiers, d'appauvrir les contenus d'enseignement ou de renoncer à solliciter les élèves les plus en difficulté. Ainsi, dans le cas de ce mémoire, les enseignants doivent prendre en compte que le jeu est nécessaire aux élèves en bas âge. Par contre, ce jeu doit avoir du sens dans les apprentissages autant cognitifs que socioaffectifs ou psychomoteurs.

1^{er} malentendu : Faut-il qu'il y ait toujours du plaisir pour apprendre ? Nous aurions tendance à penser que parce que c'est trop dur et qu'ainsi l'élève doit fournir des efforts et de la persévérance, il n'a plus de plaisir. De ce fait, nous devons lui enlever le travail difficile pour le remplacer par du travail facile. Pourtant non, les élèves peuvent éprouver du plaisir à effectuer un travail difficile. Goigoux propose de guider les élèves vers une motivation intrinsèque qui est procurée par le plaisir que l'élève a de mesurer ses progrès, de savoir ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Ainsi, même si ce travail se fait au travers du jeu, il ne faut pas hésiter à mettre les élèves en situation de défi afin qu'ils fassent preuve de persévérance. Ils construisent alors une bonne estime d'eux-mêmes au travers de leurs réussites une fois les échecs surmontés.

2^{ème} malentendu : Nous ne devons pas forcément enjoliver les activités afin de les rendre plus attrayantes. Celles-ci pourraient éloigner les élèves du but premier et ne traiter le problème qu'en surface. Goigoux est d'avis de proposer des activités plus épurées et familières. C'est pourquoi le choix d'un jeu amené aux élèves est primordial. Si celui-ci est rempli de détails non pertinents qui distraient l'élève sans lui permettre d'atteindre l'objectif, il serait préférable de proposer un autre jeu plus sobre.

3^{ème} malentendu : Il est nécessaire que les paramètres des tâches demandées ne varient pas trop vite. Nous nous efforçons parfois à ce que notre enseignement soit riche et varié pour être plus motivant alors que les enfants les moins performants ont particulièrement besoin de stabilité dans les modalités de présentations et de réalisation des activités. Nous devons construire un sentiment de sécurité chez l'élève en lui permettant d'anticiper, de contrôler et d'explorer. Pensons aux élèves qui redemandent systématiquement le même jeu.

4^{ème} malentendu : L'activité des élèves à l'école enfantine ne se résume pas à la manipulation. L'important n'est pas de faire, mais de faire comprendre. Il arrive souvent que la nature de l'activité soit cachée derrière une manipulation excessive. Les élèves très impulsifs ont tendance à se réfugier dans des actions de manipulation qui leur permettent

l'économie de la réflexion. Goigoux propose de « manipuler sans sa tête » avant de toucher concrètement le matériel.

5^{ème} malentendu : Il arrive souvent que l'activité soit trop segmentée et appauvrie pour axer seulement sur la réussite scolaire et non sur la complexité et les procédures. Il arrive que la réussite s'exerce au détriment de la compréhension. Goigoux défend l'idée qu'il ne faut pas hésiter à traiter les problèmes complexes au travers d'un étayage, car il facilite la compréhension des procédures par l'élève.

Personnellement, dans mon enseignement futur, j'essaierai de faire réellement attention aux jeux que je propose à mes élèves afin que ceux-ci aient du sens dans leurs apprentissages. J'essaierai aussi de clarifier les enjeux de ces apprentissages aux élèves, en leur montrant que ce qu'ils font, même si c'est au travers d'un jeu, est important et qu'ils peuvent en tirer quelque chose. Ainsi, chaque jeu a sa part d'apprentissage. Apprendre leur permet de se développer et d'acquérir une bonne estime de soi, entre autres. J'aurai conscience que ce n'est pas la quantité d'activités proposées aux élèves qui importe, mais plutôt l'apprentissage en soi au travers du jeu. Afin de répondre à ces besoins, je devrai être au clair avec mes intentions d'enseignement pour ramener les élèves vers l'objet d'apprentissage que j'aurai défini lorsqu'ils s'en éloigneront. Enfin, je n'hésiterai pas à clarifier l'objectif avec eux dans le but de leur faire prendre conscience que le travail peut être présenté de manière intéressante, et ceci, tout au long de leur scolarité. Les points cités ci-dessus composent les quelques recommandations que je me permets de faire à tous les futurs enseignants qui se destinent particulièrement à l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité. C'est bien grâce à tout le travail accompli durant ce processus de mémoire que je peux formuler ces recommandations et que je pourrai, moi aussi, en tenir compte.

Ces quelques pistes en tête, ce travail de mémoire peut aboutir.

8 Bibliographie

- Abbadie M. (1973). *L'enfant de 4 à 5 ans à l'école maternelle, pédagogie de la section des moyens*. Paris: Armand colin.
- Arm-Spring C., Currat F., Dumas A., Fioravera Gomez E., Fragnière P., Gachoud M.-L., Jordan C., Meier M., Rothen B., Viatte L. (2008). *À petit pas de grands projets. Outil pédagogique pour l'enseignement aux enfants de 4 à 7 ans*. LEP Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Bautier E. & Equipe ESCOL (2008). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école, des risques de construction d'inégalité en maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- Brougère G. & Bézille H., « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 01 octobre 2012. URL : <http://rfp.revues.org/516>.
- Chateau J. (1973). *Le jeu de l'enfant*. Paris: Vrin.
- Chateau J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris: Scarabée.
- Dany E., Durand C., Eelsen P., Renaudeau S., Formation des enseignants (1990), *L'école maternelle, première école*. Paris : Armand Colin.
- Libratti M. & Passerieux C. (2000). *Les chemins des savoirs en maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- De Graeve, S. (1996). *Apprendre par les jeux*. Bruxelles: De Boeck.
- Goigoux, R. (1998). *Sept malentendus capitaux*. Forum pour l'école maternelle, Paris, janvier 1998
- Maulini O. & Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Ollagnier E. (2003). *Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ?* Université de Genève.
- Pena-Ruiz, H. (2009). *Enjeux et réalités de l'école maternelle*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget J. (2000). *Le jugement moral chez l'enfant*. 9^{ème} édition. Original publié en 1932. Éditions Puf
- Rhévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat de l'Université de Genève.

Stassen Berger, K. (2000). *Psychologie du développement*. Québec: Modulo.

Vayer, P. & Trudelle, D. (1997). *Comment l'enfant apprend*. Paris: Buchet/Chastel.

9 Annexes

9.1 Questions des entretiens

- 1) Quels jeux utilisez-vous régulièrement dans votre classe avec vos élèves, jeux que vous réutilisez chaque année (exemples concrets) et pourquoi ceux-là ? 5'
- 2) Pourriez-vous classer ces jeux ? Pensez-vous pouvoir faire une classification de ces jeux ? (par objectifs, par attentes, par besoins des élèves,...)

- 3) Comment choisissez-vous les jeux que vous proposez ?
- 4) A quoi pensez-vous lorsque vous préparez un jeu que vous allez proposer à vos élèves ? Toute la planification qui se passe avant que les élèves utilisent les jeux, vos objectifs, vos attentes,...

- 5) Comment pensez-vous l'agencement de votre classe ? En fonction du jeu ou en fonction de vos élèves ?
- 6) Dans quel contexte ? Suivant quelles circonstances ?

- 7) Que faites-vous pendant l'activité ? Pendant que les élèves sont en action sur le jeu que vous leur avez proposé ? (observations de quels genres ?)
- 8) Comment participez-vous ?

- 9) Comment évaluez-vous le résultat ? Quel regard avez-vous sur le résultat ?

- 10) Pensez-vous que si nous reprenions cette interview et que je vous posais les mêmes questions mais sur un jeu que les élèves ont l'habitude de manipuler, il aurait-il une différence dans vos réponses ?
- 11) Si oui, quelles différences ?

- 12) Faites-vous une différence entre les jeux pour apprendre et les jeux pour s'amuser dans votre classe ?
- 13) Comment vous représentez-vous le jeu à l'école enfantine ? Vos idées, vos impressions,...