

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

La pédagogie du jeu : un outil pour différencier l'enseignement à l'école enfantine ?

Auteure : Laura Chambovay

Directrice de mémoire : Danièle Périsset

St-Maurice, le 18 février 2013

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes qui nous ont soutenue durant la rédaction de ce mémoire :

- Madame Danièle Périsset, notre directrice de mémoire, pour ses conseils avisés, sa disponibilité et son soutien ;
- L'enseignante interrogée et ses élèves qui nous ont ouvert les portes de leur classe ;
- Nos amis et notre famille pour leurs opinions averties et leurs encouragements ;
- Nos correcteurs qui ont accordé un temps précieux à la relecture de ce travail.

Résumé

Notre travail de mémoire s'intéresse à la pédagogie du jeu mise en place à l'école enfantine et ses apports pour différencier l'enseignement. Nous inscrivons donc notre mémoire de recherche dans le champ de la pédagogie. Pour mener à bien ce travail, nous avons tout d'abord consulté et présenté le cadre légal en vigueur de l'école enfantine romande. Ceci nous a permis de constater pourquoi le jeu y occupe une place importante. Puis, nous avons suivi l'évolution de l'école enfantine en la mettant en perspective avec l'éducation nouvelle. Notre problématique s'est ensuite achevée sur la présentation de la pédagogie du jeu selon différents auteurs et sur diverses classifications et caractéristiques de types de jeu. Quant à notre cadre conceptuel, il s'articule autour de la pédagogie différenciée, soit ses principes théoriques et sa mise en pratique. Cette première partie du travail nous a aidée à formuler la question de recherche suivante :

Que permet la pédagogie du jeu pour différencier l'enseignement ?

Pour répondre à cette question, nous avons observé à trois reprises les périodes de jeu d'une classe de deuxième enfantine du Bas-Valais ainsi qu'une séance d'enseignement-apprentissage. Suite à cela, nous avons mené un entretien avec l'enseignante de la classe. Les observations étaient guidées par un canevas préparé à l'aide des concepts théoriques et de leurs dimensions et indicateurs. Certaines questions de l'entretien étaient prévues avant l'observation et d'autres ont été formulées par après afin de clarifier certains éléments et d'obtenir des informations que l'observation n'avait pas permis de mettre en lumière.

Nous avons ensuite présenté et analysé les données récoltées en confrontant nos observations à l'entretien mené et en utilisant les concepts théoriques de la première partie de ce travail. Cette analyse nous a permis de définir que la pédagogie du jeu est effectivement un apport pour différencier l'enseignement, notamment par les informations qu'elle permet de relever et les divers types de jeu adaptés aux capacités des élèves.

Pour conclure, nous avons rédigé un bilan de ce travail en mettant en évidence la valeur et les limites de celui-ci ainsi que les prolongements possibles.

Mots-clés :

école enfantine – jeux – pédagogie du jeu – pédagogie différenciée (différenciation)

Table des matières

1. Introduction	7
2. Problématique : l'école enfantine et le jeu	8
2.1 Introduction : l'école enfantine avec HarmoS et le Plan d'études romand (PER)	8
2.2 L'école enfantine à travers l'éducation nouvelle et le jeu	10
2.2.1 Situation en France	10
2.2.2 L'éducation nouvelle	11
2.2.3 Le jeu à l'école	12
2.3 L'histoire de l'école enfantine en Suisse	13
2.3.1 Introduction	13
2.3.2 Friedrich Fröbel (1782-1852) : l'école enfantine et le jeu	14
2.3.3 Maria Montessori (1870-1952) : l'école enfantine et le jeu	15
2.4 La pédagogie du jeu et les chercheurs contemporains	16
2.4.1 La pédagogie du jeu selon Van Oers	16
2.4.2 La pédagogie du jeu selon De Grandmont	17
2.4.3 Limites de la pédagogie du jeu	17
2.5 Le jeu et le matériel Montessori : définitions et caractéristiques	17
2.6 Les types / dimensions de jeu	18
2.7 Tableaux récapitulatifs de la problématique	21
2.7.1 La pédagogie du jeu selon Fröbel et Montessori	21
2.7.2 La pédagogie du jeu selon les auteurs contemporains : Van Oers et De Grandmont	22
2.7.3 Le jeu d'après Brougère (1997)	23
2.7.4 Le jeu symbolique et le jeu libre	23
2.7.5 Le jeu d'après De Grandmont (1995a, 1995b/1997)	24
3. Cadre conceptuel : la pédagogie différenciée	25
3.1 Introduction : l'importance de la pédagogie différenciée dans la gestion de classe et le respect du rythme des élèves	25
3.2 La pédagogie différenciée	25
3.2.1 Définition et utilité de la pédagogie différenciée	26
3.2.2 Les conceptions de la différence	27
3.3 Planifier une séquence à l'aide de la pédagogie différenciée	28
3.4 Tableaux récapitulatifs du cadre conceptuel	30
3.4.1 La pédagogie différenciée	30

4. Question de recherche	31
5. Méthode de recherche	31
5.1 L'observation directe selon Quivy & Van Campenhoudt (2006).....	31
5.2 L'entretien selon Quivy & Van Campenhoudt (2006)	32
5.3 Echantillon observé et planification de la récolte des données.....	32
5.4 Conditions de la classe	32
6. Résultats.....	33
6.1 La pédagogie du jeu	33
6.1.1 Rôles de l'enseignante.....	33
6.1.2 Matériel	35
6.1.3 Principes	36
6.2 Le jeu libre	36
6.2.1 Le jeu libre ludique	36
6.2.2 Le jeu libre éducatif.....	37
6.2.3 Le jeu libre pédagogique.....	37
6.3 Le jeu symbolique	37
6.3.1 Le jeu symbolique ludique	37
6.3.2 Le jeu symbolique éducatif	38
6.3.3 Le jeu symbolique pédagogique	38
6.4 La pédagogie différenciée	38
6.4.1 Types de différenciation	39
6.4.2 Mise en pratique.....	39
7. Analyse et interprétation des résultats.....	40
7.1 La pédagogie du jeu	41
7.1.1 Rôles de l'enseignante.....	41
7.1.2 Matériel	42
7.1.3 Principes	43
7.2 Le jeu libre	44
7.2.1 Le jeu libre ludique	44
7.2.2 Le jeu libre éducatif.....	44
7.2.3 Le jeu libre pédagogique.....	45
7.3 Le jeu symbolique	45
7.3.1 Le jeu symbolique et les types de jeu de De Grandmont	45
7.4 La pédagogie différenciée	46
7.4.1 Types de différenciation	46

7.4.2 Mise en pratique.....	47
8. Discussion et conclusion	48
8.1 Réponse à la question de recherche.....	48
8.2 Distance critique	49
8.3 Prolongements possibles	50
9. Références bibliographiques	51
Annexes	

1. Introduction

Dans notre jeune âge, nous avons aimé jouer. Nous apprécions particulièrement les jeux réunis en famille ainsi que la collection Playmobil. Au cours de nos stages dans les degrés élémentaires, nous avons constaté que les jeux occupent une place prépondérante dans l'apprentissage des jeunes enfants, particulièrement à l'école enfantine. Schärer (2008) assure d'ailleurs que les premiers apprentissages scolaires et le développement de l'enfant sont favorisés par le jeu. En effet, les nombreux types de jeu présents dans les classes offrent une possibilité d'utilisation variée et donnent l'occasion aux enfants de développer un large éventail de compétences. Les puzzles, par exemple, entraînent la concentration, la conception du tout et des parties (De Graeve, 2006). Quant aux jeux de société, ils sont le terrain de multiples interactions sociales et de l'apprentissage de la défaite (De Graeve).

Mais qu'en est-il de l'utilité du jeu dans l'enseignement ? Nous avons en effet souvent l'occasion de lire des articles ou de suivre des cours qui présentent les bienfaits du jeu pour le développement de l'enfant, mais les apports de la pédagogie du jeu pour l'enseignant et son enseignement nous semblent peu mis en évidence.

A travers ce travail, nous souhaitons alors connaître l'utilité des jeux dans la différenciation durant les deux premières années du cycle 1 selon la dénomination HarmoS, soit à l'école enfantine. Nous nous focaliserons donc sur l'intérêt de la pédagogie du jeu pour l'enseignant dans le cadre de la différenciation. Dans cette approche, nous nous intéresserons d'abord à l'école enfantine, ses bases légales et son évolution. Puis, nous analyserons ce qu'est la pédagogie du jeu selon différents auteurs et nous exposerons diverses définitions du jeu. Pour conclure notre partie théorique, nous présenterons la pédagogie différenciée d'un point de vue théorique et pratique. Notre recherche sur le terrain se fera dans une classe de deuxième enfantine par le biais d'observations et d'un entretien. Cela nous permettra de répondre à notre question de recherche en confrontant les données récoltées et la partie théorique.

Puisque nous avons choisi l'orientation « élémentaire » durant notre formation, nous espérons que cette recherche nous apportera des pistes pour utiliser les jeux dans notre enseignement, mais également une ouverture sur la différenciation. Nous sommes persuadée que ce travail aura un impact tant sur notre pratique professionnelle que sur nos convictions personnelles.

2. Problématique : l'école enfantine et le jeu

Dans cette première partie théorique, nous allons nous intéresser à l'école enfantine, au jeu et à la pédagogie qui y est liée. Ceci nous permettra de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche, soit celui de la pédagogie du jeu dans une classe enfantine après l'introduction du Plan d'études romand (PER)¹.

2.1 Introduction : l'école enfantine avec HarmoS et le Plan d'études romand (PER)

Pour mieux comprendre le contexte politique de l'école enfantine, nous allons d'abord expliciter brièvement son organisation avant la mise en place du concordat HarmoS et du PER. Nous compléterons ensuite cette analyse par la contribution d'HarmoS et du PER à l'école enfantine actuelle, ce qui nous permettra de saisir en partie pourquoi la pédagogie du jeu est un concept important dans les degrés élémentaires.

En 1972, la Conférence des chefs du département de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a publié le premier plan d'études romand pour l'école enfantine. Le développement de l'enfant et son épanouissement, ainsi que les démarches intellectuelles, en étaient les points centraux. Les savoirs scolaires visés étaient les suivants : prélecture, préécriture, jeux et manipulations mathématiques. (Forster, 2007)

Puis, le document « Objectifs et activités préscolaires » de 1992 stipulait que les objectifs ne devaient pas être scolaires. Le jeu devait occuper une grande place dans les situations scolaires et permettre de structurer la pensée et de construire des connaissances en étant actif. Un postulat était donc donné : en jouant sérieusement, les enfants apprennent. (Forster, 2007)

Avant le concordat HarmoS que nous allons développer ci-après, les écoles enfantines suisses se distinguaient d'un canton à l'autre. Même si depuis 1970, tous les cantons reconnaissent l'éducation préscolaire comme un droit, des différences survenaient déjà du point de vue de sa durée. Certains cantons l'ont rendue obligatoire, par exemple Bâle et Lucerne, alors que le canton de Zoug la conseillait seulement. Le nombre d'heures était également variable : 14 heures à Genève, alors que ce nombre grimpe à plus de 19 heures dans une partie du canton de Berne ! Il existait donc de grandes différences entre les cantons dans les premières années de la scolarité. (Forster, 2007 & Gilléron Giroud, 2007a)

Le contexte politique actuel lié à l'école obligatoire est inscrit dans le concordat HarmoS et le PER. Nous allons définir ici ces deux textes qui régissent progressivement le système scolaire dans de nombreux cantons suisses afin de mieux connaître le contexte dans lequel notre recherche s'effectue.

Le concordat HarmoS, qui signifie « harmonisation », est un accord intercantonal scolaire établi depuis peu, suite à l'acceptation populaire du 21 mai 2006 sur « la révision des articles constitutionnels sur la formation » (Marandan, 2006, p.133). Ce concordat vise à harmoniser la durée de la scolarité, les principaux objectifs d'apprentissage et la transition entre les degrés d'enseignement. Chaque canton peut choisir s'il souhaite

¹ Par souci de lisibilité, nous utiliserons désormais l'abréviation PER pour désigner le Plan d'études romand.

adhérer ou non au concordat (CDIP, 2010c). 15 cantons ont accepté le concordat au 26 septembre 2010¹ (CDIP, 2010a).

Le PER repose sur l'harmonisation du plan d'études des cantons romands et est donc inscrit dans le projet HarmoS. Il entre progressivement en vigueur depuis la rentrée scolaire 2011/2012. (CIIP, 2012b)

La Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) a fixé les finalités de l'école publique. Ces finalités se résument en trois points et se trouvent dans le PER :

1. Instruction et transmission culturelle, soit permettre à l'élève de construire des connaissances et acquérir des compétences.
 2. Education et transmission des valeurs sociales.
 3. Acquisition et développement de capacités et de compétences générales.
- (CIIP, 2012b)

Les cantons qui ont adhéré à HarmoS ont six ans à partir du 1^{er} Août 2009 pour mettre en place les dispositions nécessaires (CDIP, 2010c). Avec ce concordat, des changements dans l'organisation de l'école enfantine sont prévus. La fréquentation de l'école enfantine durant deux ans est à présent obligatoire et le 31 juillet est le jour de référence pour définir l'âge d'entrée à l'école. Les enfants qui fêtent leurs quatre ans jusqu'au 31 juillet peuvent donc entrer à l'école enfantine en août. Cependant, une dérogation demandée par les parents est possible. (CDIP, 2010b)

Selon l'article 5 du concordat, le début de la scolarité des enfants est fondé sur la socialisation et la familiarisation avec le travail scolaire. Il est également important de développer le langage. A la fin des deux ans d'école enfantine, les élèves doivent atteindre les standards de formation nationaux. (CDIP, 2010b)

L'enseignement au cycle 1 (école enfantine + 1^{ère} et 2^e primaire) doit permettre un passage harmonieux entre la vie familiale et la vie scolaire. Il occupe également une fonction de guide dans les premiers apprentissages scolaires de l'enfant. Les élèves doivent pouvoir se développer dans leur individualité, mais également en tant que membres d'un groupe. Il est essentiel que le développement de l'enfant soit respecté. (CIIP, 2012b)

Selon la CIIP (2010, 2012b), les axes de travail des deux premières années du cycle 1 sont les thèmes globaux et transdisciplinaires, comme la santé, les projets,... Il évolue ensuite vers les apprentissages de base, soit l'approche de l'écriture et la reconnaissance des lettres et des chiffres. Trois apprentissages fondamentaux orientent les activités :

1. La socialisation : l'enfant apprend à cohabiter et à communiquer avec d'autres enfants, il découvre des règles de vie et s'habitue progressivement à respecter l'autorité de l'enseignant. « Au-delà et en plus du *vivre ensemble*, il s'agit

¹ «Le document « Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) : état d'avancement des procédures cantonales d'adhésion » du 26 septembre 2010 (http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/liste_rat_df.pdf) correspond à l'état actuel d'avancement des procédures. Comme vous l'avez si bien relevé, quinze cantons y ont déjà adhéré, sept cantons ont refusé l'adhésion et quatre cantons ne se sont pas encore prononcés. Il n'y a, pour l'instant, pas d'autre mise à jour. » (A. Z'graggen, Experte-rapporteuse, Centre d'information IDES, CDIP, Communication personnelle, 24 juillet 2012)

- d'apprendre ensemble* à partir d'un travail sérieux, même si ce travail emprunte parfois les formes du jeu » (CIIP, 2010, p.24).
2. La construction des savoirs : « [...] développer un rapport spécifique au savoir qui va permettre à l'élève de construire [...] les connaissances et compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure » (CIIP, 2010, p.24).
 3. La mise en place d'outils cognitifs : cela signifie « apprendre à apprendre », soit développer des capacités transversales et des règles qui donnent l'occasion à l'enfant d'acquérir un savoir. (CIIP, 2010)

Dans le PER, nous trouvons des références au jeu, notamment dans les langues à travers le jeu théâtral et les jeux de mots, en mathématiques grâce aux puzzles et Tangram et en sciences de la nature, dans la construction du schéma corporel par des jeux avec les sens. En mathématiques, un objectif est d'ailleurs le suivant : résoudre des problèmes additifs en jouant (MSN 13/5). Pour les activités créatrices et manuelles, le plan d'études propose d'exprimer ses sensations tactiles et visuelles grâce au jeu de Kim¹ ou du domino tactile,... Les jeux vocaux occupent quant à eux une place importante en musique alors que l'acquisition des comportements et habiletés élémentaires au jeu est l'un des quatre objectifs de l'éducation physique (CM 14). (CIIP, 2010, 2012b)

Il est nécessaire d'ajouter que l'une des préoccupations des cantons romands est que l'apprentissage par le jeu conserve sa place dans les écoles élémentaires (Gilléron Giroud, 2007b).

Nous avons à présent posé le cadre politique de l'école enfantine actuelle, qui a évolué notamment à travers le premier plan d'études romand pour l'école enfantine de 1972, puis par le biais d'HarmoS et du PER. Il est maintenant nécessaire que nous nous intéressions à son évolution historique depuis le 19^e siècle. Nous présenterons brièvement la situation en France, ce qui nous permettra ensuite de faire le lien avec l'éducation nouvelle et son implication dans l'utilisation des jeux à l'école jusqu'à aujourd'hui. En effet, l'éducation nouvelle nous semble être importante pour notre mémoire puisque de nombreux chercheurs de la pédagogie du jeu appartiennent à ce mouvement.

2.2 L'école enfantine à travers l'éducation nouvelle et le jeu

2.2.1 Situation en France

L'école enfantine a beaucoup évolué depuis sa création. En France notamment, les différences constatées entre la fin du 19^e siècle et l'entier du 20^e siècle sont remarquables. Nous pouvons le vérifier grâce aux recherches de Plaisance (1986). L'auteur indique qu'en 1882, l'école maternelle était considérée comme un « lieu de passage entre « la douceur affectueuse et indulgente de la famille » et le « travail » scolaire » (Plaisance, 1986, p.118). Il s'agissait d'un établissement constituant les fondements de l'école primaire. Au début du siècle suivant, le développement physique étant « la base de l'éducation » (Plaisance, p.119), les textes officiels recommandaient les activités physiques avant d'entreprendre l'éducation morale. Cette dernière s'effectuait au contact des camarades, grâce notamment au jeu.

A partir de l'année 1955, l'archétype de l'école maternelle française s'est progressivement transformé : le modèle productif a laissé sa place au modèle expressif.

¹ Au cours d'une partie de jeu de Kim, un joueur mémorise une suite d'objets pour pouvoir ensuite déterminer quel changement a été apporté à cette suite pendant qu'il fermait ses yeux.

Le modèle productif se définit par « la qualité technique des réalisations, par les bons résultats et, à un moindre degré, par des attitudes envers les activités caractérisées par l'effort, l'attention ou l'application » (Plaisance, 1986, p.184). Nous pouvons compléter cette définition par d'autres caractéristiques telles que le calme, la discipline, la progression, la perfection, la réussite et les activités rapides. Quant au modèle expressif, il vise à favoriser l'autonomie de l'élève, le plaisir, l'affectivité, la coopération, l'originalité, la qualité expressive ainsi que la découverte (Plaisance).

En 1975, l'éveil était la priorité. Suivaient le dépistage, la prévention et la compensation. L'éducation, la propédeutique¹ et le gardiennage constituaient les trois pôles de l'école maternelle. Les institutrices devaient observer les élèves et permettre aux enfants d'acquérir des comportements et des capacités. C'est durant cette période que les idées modernes ont pris leur essor : respecter le rythme, les besoins et les capacités des élèves. Le développement de l'enfant instituait le fil rouge de l'éducation. De nos jours, l'école maternelle est un lieu où le jeu occupe toujours une grande place, même si certains le considèrent comme une futilité. (Plaisance, 1986)

Le modèle expressif que nous présente Plaisance, centré sur l'enfant, l'autonomie et le plaisir, est un héritage direct de l'éducation nouvelle que nous allons développer ci-après. En effet, l'éducation nouvelle, tout comme le modèle expressif, favorise l'activité de l'enfant, sa propre découverte, ainsi que le plaisir de l'élève pour apprendre en suscitant ses intérêts. Ces deux courants semblent donc intimement liés.

2.2.2 L'éducation nouvelle

Danvers (2004) définit l'éducation nouvelle de cette manière :

L'éducation nouvelle désigne une diversité d'initiatives éducatives qui émergent à la fin du 19^e siècle dans un contexte de bouleversement politique, économique et social et préconisent une philosophie reposant sur une pédagogie fonctionnelle et une pédagogie de l'activité suscitant l'intérêt de l'enfant. (p.164)

Cet auteur (2004) ajoute également que la façon dont l'élève apprend est plus importante que le savoir lui-même, « d'où la *méthode active* qui invite les élèves à chercher par eux-mêmes et à construire leurs connaissances. » (p.163). Deux autres points essentiels de l'éducation nouvelle sont l'enfant au centre de l'apprentissage et le respect de son développement dans sa vie scolaire (Association nationale pour le développement de l'éducation nouvelle, 1997).

Selon Danvers (2004), l'éducation nouvelle ne concerne pas seulement les méthodes d'apprentissage, mais aussi l'organisation de l'école. C'est une « éducation intellectuelle et une philosophie morale » (p.164). Cette pédagogie se base sur la confiance que l'éducateur place en l'enfant. En outre, les éducateurs devraient être formés en psychologie et s'appuyer sur le caractère et l'activité de l'élève pour organiser la classe (Danvers).

Pour Cousinet (1968), l'éducation de l'école nouvelle se définit de cette manière : « [...] l'éducation n'est pas la tâche du maître, n'est pas une activité magistrale (ni parentale) : l'éducation est proprement une activité enfantine, l'éducation est la tâche,

¹ La propédeutique est l'enseignement préparatoire aux études supérieures, soit l'enseignement de base (Girodet, 1976).

l'œuvre, la réalisation de l'enfant » (p.89). Selon Cousinet, lorsqu'un enseignant ou un éducateur met à disposition de l'enfant un objet, c'est à l'enfant lui-même d'agir avec cet objet en fonction de son stade de développement. Ce n'est pas à l'adulte de lui imposer l'acte. Comme nous l'avons vu précédemment, l'éducation nouvelle adapte le milieu à l'élève, elle l'organise afin qu'il puisse répondre aux besoins de l'enfant, c'est-à-dire à ses besoins primordiaux de sécurité, d'ordre, de réussite et de possession (Cousinet). Selon ce même auteur, l'éducateur ne présente à ses élèves que des éléments qui répondent à leurs besoins. Par exemple, il ne leur parle que lorsque les élèves lui parlent et attendent alors une réponse. De plus, l'éducateur se doit d'être un observateur attentif et de prendre note des réactions des enfants afin d'être apte à modifier leur milieu pour répondre au mieux à leur développement (Cousinet).

En outre, Jacquet-Francillon (2004) rappelle que les pédagogies nouvelles considèrent l'enfant comme une personne humaine à part entière et que l'un des énoncés de ces systèmes pédagogiques est que toutes les facultés humaines, dont la connaissance fait partie, appartiennent à tous les enfants.

En résumé, l'éducation nouvelle prône le concept de l'enfant au centre de l'apprentissage (ANEN, 1997), le respect de l'élève, de son rythme, de ses besoins (ANEN, 1997 ; Cousinet, 1986) et de l'action de l'enfant (Cousinet, 1986). Puisque le jeu semble être un moyen d'atteindre ces idéaux, intéressons-nous alors au jeu à l'école.

2.2.3 Le jeu à l'école

Pour Musset et Thilbert (2009), la place du jeu à l'école a beaucoup évolué. Au début, le jeu avait une place soit à la récréation, soit comme ruse pour que les élèves effectuent des activités éducatives. Il n'était pas à proprement parler « éducatif » et n'était pas « bon en lui-même » (Musset et Thilbert, 2009, p.3). Le jeu a trouvé sa place au centre de la pédagogie avec les travaux de Pauline Kergomard, qui est à l'origine de l'école maternelle française (Musset & Thilbert).

C'est à la Renaissance que le jeu est apparu dans les écoles (De Grandmont, 1995b/1997). Gargantua, le personnage de Rabelais, apprenait les mathématiques en jouant aux cartes (Musset & Thilbert, 2009). Puis, c'est Rousseau, éminent représentant de l'éducation nouvelle, qui, au 18^e siècle, conseille « d'aborder les apprentissages de façon ludique » (Musset & Thilbert, p.2), tout comme le recommande une autre pédagogue, Madame de Genlis (Musset & Thilbert). Au 19^e siècle et avec l'éducation nouvelle, le jeu devient sérieux et aspire à une production (Musset & Thilbert). Sont ensuite intervenus de grands pédagogues, emblèmes de l'éducation nouvelle, tels que Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Decroly, Freinet ou encore Montessori en ce qui concerne la réflexion sur le jeu dans le processus d'éducation (Musset & Thilbert). Le terme « jeu éducatif » a été proposé par Jeanine Girard pour la première fois en 1911 et, à la même époque, la maison Nathan, célèbre editrice de jeux et d'ouvrages, leur donne un nouveau genre et un nouveau souffle (Musset & Thilbert). La maison Nathan propose d'ailleurs du matériel Montessori et des jeux inspirés des travaux de Piaget (Nathan, s.d).

De nombreux pédagogues et chercheurs ont écrit sur le jeu et son intérêt dans le développement de l'enfant. Cela a débuté par les éducateurs de l'éducation nouvelle. Chobeaux (2008, p.1) dit d'ailleurs que « la référence au jeu, à l'action libre, est un thème central pour l'éducation nouvelle ». Pour exemplifier cette citation, nous pouvons nous intéresser au pédagogue Neill qui, d'après Saffange (2000), considérait son école de Summerhill comme un « lieu fait pour le jeu » (p.2) et qui était d'avis que les enfants

avaient le droit de jouer toute la journée. Ceci nous montre que Neill accordait une grande importance au jeu dans l'éducation. En outre, nous avons vu précédemment que les représentants de l'éducation nouvelle considèrent l'apprentissage comme étant l'acte de l'enfant, l'éducation étant représentée par les tâches et réalisations de l'enfant (Cousinet, 1968). Cousinet explique aussi que l'éducation nouvelle recommande de présenter des activités aux élèves lorsqu'ils en ressentent le besoin. Nous avons également appris que cet auteur recommande aux enseignants de l'éducation nouvelle de prendre note de ce que font les élèves afin d'aménager au mieux l'environnement pour répondre à leur besoin développemental. Ces principes de l'éducation nouvelle que nous venons de rappeler sont en accord avec la pédagogie du jeu que nous présenterons plus loin. Nous pouvons donc reconnaître les pédagogues de ce courant comme les précurseurs de la généralisation du jeu dans les écoles enfantines.

Nous pouvons encore citer d'autres chercheurs, plus contemporains, comme Huerre, De Graeve et Brougère, qui ont mis en lumière l'importance du jeu pour le développement de l'enfant. Fröbel disait à ce sujet : « C'est dans le jeu des enfants que germe la vie d'adulte ; le soin que l'on accorde à l'enfance et à ses jeux sera déterminant. » (Fröbel, 1838, cité par De Graeve, 2006, p.135). Et De Graeve (2006, p.135) ajoute : « Apprendre c'est vivre, et, pour l'enfant, vivre c'est jouer. » Musset et Thilbert (2009) mentionnent que « le jeu est aujourd'hui reconnu comme pouvant être une aide précieuse à l'élaboration de connaissances et de compétences » (p.6).

Grâce à ces pédagogues et auteurs, nous constatons que le jeu est intimement lié à l'apprentissage. Il semble alors naturel que le jeu ait une place dans nos écoles. En enseignement des langues vivantes particulièrement, le jeu constitue un pôle important de l'apprentissage, grâce à l'approche communicative et ses jeux de rôle (Musset & Thilbert, 2009).

Nous allons à présent nous intéresser à l'histoire de l'école enfantine suisse en insistant plus particulièrement sur les contributions de Friedrich Fröbel et Maria Montessori à l'évolution de cette école et à l'utilisation de la pédagogie du jeu en classe. Cette partie nous aidera à saisir l'utilité de la pédagogie du jeu dans les degrés enfantins et nous prouvera l'impact de l'éducation nouvelle sur cette école.

2.3 L'histoire de l'école enfantine en Suisse

2.3.1 Introduction

En Suisse romande, l'école enfantine a été influencée par divers courants pédagogiques et humanistes, plus particulièrement par l'éducation nouvelle. Schärer (2008) montre combien y a joué un rôle Fröbel (1782-1852), qui partageait les idées de Pestalozzi (1746-1827) et a développé l'utilisation des jeux à l'école. Il considérait la pédagogie du jeu comme le départ du savoir. Par la suite, d'après Gilléron Giroud (2007a), ce sont l'autonomie, l'individualité et la créativité des enfants - mises en avant par Dewey (1859-1952) - qui ont eu une influence sur le préscolaire. Désormais, les besoins individuels des enfants fondent de nouveaux concepts. D'autres pédagogues de l'éducation nouvelle ont également participé à l'élaboration de l'école enfantine romande, notamment Claparède (1873-1940) dans les écoles vaudoises et genevoises. Piaget (1896-1980) et les idées de Montessori (1870-1952) ont en outre contribué à mettre en place des environnements stimulants pour l'enfant, afin de permettre le développement de sa personnalité. Relevons également que l'éducation nouvelle a émergé à Genève par la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912 (Hameline, 2004). Selon Claparède

et d'autres représentants de l'éducation nouvelle tels que Dewey et Montessori, ce n'est pas à l'enfant d'être fait pour l'école, mais l'inverse (Gilléron Giroud, 2007a). Tous ces pédagogues de l'éducation nouvelle ont exercé une influence considérable sur l'école enfantine romande.

2.3.2 Friedrich Fröbel (1782-1852) : l'école enfantine et le jeu

C'est à partir de 1820 que les enfants de trois à six ou sept ans ont eu droit aux premières institutions d'éducation préscolaire en Suisse (Schärer, 2008). Il s'agissait d'« écoles des petits enfants ou salles d'asile » (Schärer, p.18). Le premier jardin d'enfant (Kindergarten) fondé par Fröbel se trouve en Allemagne, à Bad Blankenburg, dès 1840. La pédagogie de Fröbel atteint alors rapidement différents pays européens et la Suisse notamment, où son neveu met sur pied le premier Kindergarten fröbelien à Zürich cinq ans plus tard (Schärer). Le Kindergarten s'est progressivement implanté en Suisse allemande en tant que « forme privilégiée d'institution préscolaire » à partir de 1864 (Schärer, p.18). La vocation du Kindergarten de Fröbel était d'accueillir, quelques heures par jour, des enfants dans un lieu où le jeu est systématiquement utilisé ; sa mission n'était pas de transmettre des savoirs de base comme écrire, lire et calculer, mais de développer le jeune enfant d'une manière globale (Schärer). Les écoles enfantines fröbeliennes favorisaient le développement de l'enfant à l'aide de rondes, du chant, de la culture de jardinets et bien évidemment par le jeu (Forster, 2007).

Une inspectrice des années 1910 disait à propos de Fröbel :

C'est la gloire de Fröbel d'avoir compris [...] que le jeu entre de plein droit à l'école comme moyen éducatif. Les jeux préconisés par Fröbel répondent absolument aux désirs de l'enfant ; ils lui donnent le moyen et l'occasion d'agir, de créer, de construire ; leur simplicité les rend faciles à manier ; ils se démontent et se transforment aisément. (Dompartin, 1913, citée par Schärer, 2008, p.127)

Fröbel considérait le jeu comme un « moyen privilégié d'interaction et de médiation [...] entre l'enfant et son environnement » (Schärer, p. 32). Il disait à ce sujet :

[...] il lui apprend à se connaître lui-même, à connaître son monde intérieur dans les multiples directions et relations, du point de vue de ses forces, de ses dispositions, de ses tendances, comme de ses espérances et de ses souhaits, etc ; il médiatise pour lui l'approche et la connaissance du monde extérieur qui se trouve devant lui en tant que séparé, en tant qu'éloigné et étranger. [...] Mais le jeu fait aussi sentir et pressentir à l'enfant dans le monde extérieur un monde intérieur, dans le monde des corps le monde des forces, un monde de l'esprit ; de même qu'il fait sentir, connaître et reconnaître à l'enfant la vie et l'amour de ceux qui jouent avec lui. (Fröbel, 1998, cité par Schärer, 2008, p. 32).

Les idées de Fröbel ont également eu un fort écho en Suisse romande. En 1860, le premier jardin d'enfant fröbelien privé se trouvait à Lausanne, ouvert par le professeur Raoux (Forster, 2007). D'autres ont aussi été construits à Neuchâtel et Genève. De 1870 à 1920, la méthode de Fröbel étant très appréciée des pédagogues, instituteurs et politiciens de l'éducation, elle constituait « la méthode de référence dans l'éducation préscolaire » (Schärer, 2008, p.19). A la fin du 19^e siècle, les écoles enfantines fröbeliennes des cantons de Genève, Neuchâtel, Vaud, Zürich et Bâle-Ville étaient des institutions cantonales alors que dans les autres cantons, il s'agissait d'initiatives privées (Forster). En Valais, d'après la loi de juin 1907, les communes étaient tenues d'ouvrir un jardin d'enfants mixte à deux conditions : les parents devaient en faire la demande et au moins 40 enfants devaient s'y rendre (Forster). La pédagogie fröbelienne était aussi

utilisée dans les écoles enfantines romandes pour développer des apprentissages scolaires alors qu'il ne s'agissait pas de la mission de l'école enfantine selon Fröbel. Comme nous l'avons vu plus haut, ce dernier souhaitait essentiellement « favoriser le développement global du jeune enfant, à travers le jeu, le mouvement et la culture de petits jardins » (Schärer, p.19).

L'apport de Fröbel dans la création des écoles enfantines en Suisse et plus particulièrement dans l'utilisation des jeux à l'école est non négligeable. Ses recherches nous prouvent que, dès le début du 19^e siècle, la pédagogie du jeu à laquelle nous nous intéressons dans ce mémoire avait sa place dans les écoles enfantines. D'après Schärer (2008), la pédagogie Montessori et d'autres approches ont ensuite succédé à la pédagogie de Fröbel.

Afin de compléter nos connaissances de la pédagogie du jeu et de son implication dans les degrés élémentaires, nous allons nous intéresser à la pédagogie de Maria Montessori. Ceci nous permettra d'avoir une vision plus précise de la pédagogie du jeu.

2.3.3 Maria Montessori (1870-1952) : l'école enfantine et le jeu

Montessori est l'une des figures les plus importantes de l'éducation nouvelle. Röhrs (2000) expose les éléments principaux de la pédagogie Montessori. Cette pédagogue considérait qu'« il importe de « laisser faire » la nature le plus librement possible, et plus l'enfant sera libre dans son développement, plus rapidement et plus parfaitement il atteindra ses formes et ses fonctions supérieures » (Montessori, 1969, citée par Röhrs, 2000, p.3). Cette pédagogue considérait qu'un environnement approprié où les enfants peuvent apprendre et vivre est nécessaire. Pour débiter l'éducation, Montessori conseillait d'utiliser un matériel didactique contenant divers objets standardisés. Röhrs mentionne également que la pédagogie de Montessori est basée sur l'expérimentation, l'autodiscipline et le sens des responsabilités. Sa pédagogie est également fondée sur le libre choix et la répétition de l'exercice (Montessori, 1936/2006). Elle considérait que le succès est lié au sens des responsabilités de l'enfant. En ce qui concerne la discipline, il ajoute qu'elle n'était pas imposée, mais constituait un défi pour l'enfant qui voulait être digne de liberté. Montessori mettait en place des exercices de patience, de répétition et d'exactitude appelés par Montessori « exercices de vie pratique » (1932, citée par Röhrs, p.5). Son matériel didactique, normalisé et conçu de manière méthodique, permettait à l'enfant de le choisir librement tout en étant conduit, sans qu'il ne s'en aperçoive, dans une situation prédéterminée (Röhrs). Le matériel devait aussi favoriser l'abstraction. Röhrs explique que lorsque les petits utilisaient le matériel, les activités devaient être organisées de manière à ce que l'enfant puisse s'évaluer en agissant. Puisque l'enfant était autonome, l'enseignant pouvait l'observer. La vision de Montessori sur l'enseignant était la suivante : « Au lieu de la parole [il doit] apprendre le silence ; au lieu d'enseigner, il doit observer ; au lieu de se revêtir d'un dignité orgueilleuse qui veut paraître infaillible, se revêtir d'humilité » (Montessori, 1976, citée par Röhrs, 2000, p. 7).

Montessori (1936/2006) considérait que « la véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération » (p.93). L'adulte ne doit pas être une barrière pour l'enfant, il doit au contraire s'adapter. En outre, il est nécessaire qu'il ait conscience de ses propres défauts avant d'éduquer l'enfant. « Enlève d'abord la poutre que tu as dans l'œil, et tu sauras ensuite enlever la paille qui est dans l'œil de l'enfant » (p.98).

Pour Montessori, seule l'éducation humaniste peut préparer les enfants à défier les difficultés de la vie humaine, en leur apprenant à s'adapter et à développer une conscience réaliste de la société (Danvers, 2004). En outre, Montessori considère que l'intelligence découle des activités manuelles : en éducation, le matériel a donc toute son importance (Danvers).

Dans la partie italophone de la Suisse, même si une partie des idées de Fröbel ont été introduites à la fin du 19^e siècle dans les institutions préscolaires, il s'agit surtout de la pédagogie de Montessori et des sœurs Agazzi qui a influencé les écoles enfantines. (Gilléron Giroud, 2007a)

Nous connaissons maintenant l'opinion de Fröbel et Montessori sur l'école enfantine et la pédagogie du jeu. Nous compléterons cette analyse par le point de vue de chercheurs contemporains dont Van Oers et De Grandmont. Cette dernière parle de pédagogie du ludique.

2.4 La pédagogie du jeu et les chercheurs contemporains

Depuis que Fröbel a mis en place le Kindergarten au 19^e siècle, l'éducation préscolaire est liée au jeu (Brogère, 1997). Nous avons vu ce lien entre l'éducation nouvelle et le jeu au point 2.2.3 « Le jeu à l'école ». Au Québec, les textes officiels du système préscolaire valorisent le jeu qui est considéré comme un mode d'apprentissage idéal et un outil pédagogique réel (Brogère). La Belgique partage les idées québécoises en assurant que le jeu n'est pas une perte de temps, mais qu'il est sérieux et donne à l'élève l'occasion d'entreprendre une activité affective et intellectuelle (Brogère). Le Danemark et son système scolaire recourent explicitement au jeu dans l'enseignement (Musset & Thilbert, 2009).

Mettre en place des jeux à l'école est l'un des éléments de la pédagogie du jeu que nous allons analyser sur le terrain. Pour mieux comprendre cette pédagogie, adoptons le point de vue de chercheurs contemporains : Van Oers et De Grandmont.

2.4.1 La pédagogie du jeu selon Van Oers

Pour Van Oers (1999), les jeux à l'école doivent s'employer quotidiennement afin d'être pleinement utiles. Il cite à ce propos qu'« à ce moment-là, le jeu devient le contexte réel d'apprentissage pour les enfants, qui englobe toutes les autres actions et tous les autres apprentissages, y compris l'apprentissage qui résulte d'un enseignement direct » (Van Oers, 1999, p.33). Selon cet auteur, la thèse principale de la pédagogie du jeu est d'intégrer des activités ludiques dans l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est « de soutenir les enfants et de les aider à perfectionner leurs actions » (p.34). En outre, l'instituteur observe, stimule et propose d'autres stratégies et d'autres outils, il s'assure également que les enfants se sentent respectés et à l'aise. Selon Van Oers, des « besoins fonctionnels spécifiques aux différentes activités » (p.35) apparaissent au cours des activités ludiques, notamment dans les jeux de rôle et de « faire comme si ». Prenons l'exemple du jeu du restaurant : l'enfant ressentira rapidement le besoin d'écrire lorsqu'il souhaite prendre la commande des clients. De ce fait, si l'enseignant part des jeux pour apprendre aux enfants à écrire, les apprentissages sont fonctionnels et ont du sens pour les élèves (Van Oers).

2.4.2 La pédagogie du jeu selon De Grandmont

Nicole De Grandmont (1995a, 1995b/1997) a écrit différents ouvrages sur la pédagogie du jeu. Selon elle (1995b/1997), cette pédagogie utilise comme point de départ les connaissances de l'élève et son potentiel. Elle permet à l'enseignant de moins intervenir et de plus observer ses élèves et de pouvoir ensuite mieux les orienter grâce à ses observations. La pédagogie du jeu met en exergue l'importance du respect du rythme, des goûts et des besoins de l'enfant. Elle est caractérisée par deux principes (De Grandmont, 1995a). Le premier est la simultanéité de l'action : les élèves doivent accomplir leurs actions en même temps afin d'éviter que les apprenants ne se copient ou imitent ce que fait leur camarade. Le second principe s'appelle la pensée divergente : l'élève doit pouvoir exprimer, imaginer et explorer sa créativité par le biais de médiums défonctionnalisés (une assiette en carton peut être utilisée pour autre chose que pour manger, pour créer un masque par exemple). En d'autres termes, la pensée divergente consiste à « produire des solutions multiples et personnelles en réponse à une consigne spécifique » (De Grandmont, 1995a, p.18). La pédagogie du jeu permet à l'enfant d'apprendre à son rythme, sans compétition. C'est une pédagogie de l'indirect et de la non intervention (De Grandmont, s.d).

Nous pouvons relever divers avantages de cette pédagogie. La relation maître-élèves est favorisée, l'enseignant peut observer ses élèves et apporter des corrections, l'enseignement est individualisé et non magistral. Sur le plan intellectuel, la pédagogie du jeu développe notamment la créativité et le discernement, active le besoin d'apprendre. D'un point de vue socio-affectif, les élèves sont plus autonomes et socialisés. Ils apprennent à régler les conflits et sont reconnus comme des individus uniques. Sur le plan moteur, les élèves développent leur motricité fine et contrôlent mieux leur motricité globale. De plus, l'apprenant prend possession de son environnement. (De Grandmont, s.d)

2.4.3 Limites de la pédagogie du jeu

Même si le jeu est un outil pédagogique intéressant, ne l'idéalisons pas. Brougère (1997) en a conscience et nous met en garde à ce propos : « Il peut y avoir des jeux qui ne correspondent pas aux objectifs que l'on peut avoir en matière d'éducation » (p.55). Le jeu à l'école porte d'ailleurs en lui un paradoxe, notamment relevé par Houssaye : le jeu à l'école est un jeu éducatif et n'est donc plus vraiment un jeu, il constitue en soi plus une ruse pédagogique (Musset & Thilbert, 2009). De plus, les enseignants n'utilisent pas forcément les jeux en classe par peur de ne pas parvenir à atteindre les objectifs fixés par le plan d'études ou par crainte de perdre leur temps (Musset & Thilbert, 2009).

Nous avons à présent terminé notre explication de l'histoire de l'école enfantine, des apports de Fröbel et Montessori ainsi que des points de vue de chercheurs contemporains sur l'utilisation du jeu à l'école. Il importe maintenant de définir le jeu selon diverses caractéristiques pour pouvoir ensuite mieux l'analyser sur le terrain.

2.5 Le jeu et le matériel Montessori : définitions et caractéristiques

La problématique de notre mémoire étant concernée par la pédagogie du jeu, il convient de définir ce qu'est un jeu. Pour cela, nous avons choisi la définition de l'auteur Brougère, puisqu'elle s'est inspirée d'autres travaux et qu'elle est reprise par différents chercheurs. Nous compléterons cette définition par une explication du matériel Montessori conçu par la pédagogie elle-même.

Intéressons-nous à la définition de Brougère (1997), formulée en s'inspirant de différentes sources. Selon cet auteur, cinq critères nous permettent de caractériser le jeu :

1. Second degré : le jeu est une forme de fiction et de stimulation.
2. Décision : le joueur doit prendre de nombreuses décisions liées à celles que ses adversaires prennent. C'est une activité de libre-choix sans contrainte.
3. Règle : certaines règles existent dès le début de la partie et sont acceptées par les joueurs. D'autres sont négociées et d'autres sont inventées durant le développement du jeu.
4. Frivolité-futilité : aucune conséquence ne découle du jeu, il ne modifie pas la réalité, les effets disparaissent lorsque le jeu se termine.
5. Incertain : personne ne sait comment va se terminer le jeu.

Quant à Montessori, elle considérait que l'enfant cherche le plaisir dans le jeu, mais qu'il « n'y recourt que faute de mieux » (Montessori, 1936/2006, p.117). Le matériel qu'elle a conçu, tels que des puzzles, des bouliers ou exercices d'emboîtement, avait pour but de permettre à l'enfant d'acquérir des savoirs fondamentaux en jouant (Meirieu, 2001).

Le matériel didactique proposé par Montessori peut être comparé à une échelle : l'élève prend l'initiative d'utiliser le matériel puis progresse « sur la voie de l'accomplissement » (Röhrs, 2000, p.7). Ce matériel était pensé et conçu de façon normalisée et méthodique : l'enfant choisissait librement l'objet avec lequel il souhaitait s'occuper, mais était forcément amené dans une situation prédéterminée afin « qu'il soit conduit, sans le savoir, à faire face à son dessein intellectuel » (Röhrs, p.6). Pour illustrer cela, Röhrs nous donne l'exemple de l'emboîtement des cylindres de tailles différentes : une seule solution est possible et l'enfant peut se corriger lui-même en constatant que le volume glisse ou ne rentre pas dans la cavité.

Le matériel Montessori répond à plusieurs critères : il doit favoriser l'abstraction et la généralisation, permettre à l'élève de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger (Röhrs, 2000), être approprié non seulement à la taille mais aussi à la force des enfants (Meirieu, 2001), être esthétique, sensoriel et ne concerner qu'un concept à la fois (ex : couleur, taille,...) (Poussin, 2011). Ce matériel didactique regroupe différents domaines : exercices de vie pratique, de musique, de géographie, de mathématiques, de langage, de sciences, d'histoire, d'art et du matériel sensoriel (Poussin, 2011).

Afin de mieux appréhender l'observation sur le terrain et de faciliter la récolte des données, nous allons définir trois dimensions du jeu, puis proposer un second type de classification.

2.6 Les types / dimensions de jeu

Les définitions présentées dans la partie précédente ne permettent pas de classer les jeux en différentes catégories. Plusieurs auteurs ont tenté cette classification. Nous avons décidé de retenir ici celle proposée par De Grandmont laquelle met en avant trois dimensions des jeux dans son ouvrage (1995b/1997) et a considérablement contribué à la pédagogie du ludique.

Le jeu ludique a pour credo le plaisir. Même s'il semble intimement lié au développement de chaque personne, il ne contient pas de règles imposées. Son objectif est « d'organiser, de structurer et d'élaborer le monde extérieur » (De Grandmont, 1995b,

p.53) et il est concerné tant par le psychisme que le sensoriel, la cognition et l'émotion. Le résultat d'un jeu ludique n'est pas forcément « esthétique, prédéterminé, perfectionné » (p.19).

Caractéristiques du jeu ludique	
1. n'impose pas de règles	2. nécessaire au développement de tout individu
3. le produit n'est pas obligatoirement esthétique, prédéterminé et perfectionné	4. permet d'organiser, de structurer et d'élaborer le monde extérieur
5. notion de plaisir	6. liens égaux avec le psychisme, l'émotif-affectif, le sensoriel, le cognitif

Fig. 1 Jeu ludique, d'après De Grandmont (1995b/1997)

Le jeu éducatif porte en lui une contradiction : il permet de développer des aptitudes, mais perd donc sa valeur première qui est le divertissement et l'activité gratuite. Ce type de jeu est un premier pas vers la structure. Il permet de contrôler les acquis et d'évaluer les appris. Pour le joueur, l'aspect éducatif est caché, même si le jeu fait diminuer la notion de plaisir. Il est axé sur les apprentissages. D'après *Le livre des connaissances* de Grolier, le jeu possède des éléments éducatifs : « en incitant l'enfant à développer ses aptitudes, il contribue à son épanouissement et au maintien de sa santé physique et de son équilibre » (1973, cité par De Grandmont, 1997, p. 59).

Caractéristiques du jeu éducatif	
1. premier pas vers la structure	2. cache l'aspect éducatif pour le joueur
3. contrôle les acquis et évalue les appris	4. devrait être distrayant, sans contraintes perceptibles et axé sur les apprentissages
5. permet d'observer les comportements	6. fait diminuer la notion de plaisir

Fig. 2 Jeu éducatif, d'après De Grandmont (1995b/1997)

Le jeu pédagogique permet de connaître les appris et les acquis du joueur. Il est utilisé pour évaluer les connaissances et provoque généralement un apprentissage précis. Le plaisir intrinsèque y est rare, voire absent. La compétition et la performance y sont parfois présentes.

Caractéristiques du jeu pédagogique	
1. Axé sur le devoir d'apprendre	2. mécanique (ex : kits)
3. Génère habituellement un apprentissage précis Fait appel à ses connaissances Constat des habiletés à généraliser	4. peu ou pas de notion de plaisir intrinsèque

Fig. 3 Jeu pédagogique, d'après De Grandmont (1995b/1997)

Nous savons que la classe que nous allons observer joue à deux formes de jeu pas inconciliables : le jeu libre et le jeu symbolique. Nous définissons ici ces deux types de jeu.

Le jeu libre : Selon Caiati, Delac et Müller (2000), le jeu libre n'est ni un moment où les enfants choisissent simplement entre le Memory et le jeu des familles, ni un moment où les élèves s'occupent individuellement en attendant que leurs camarades aient terminé le vrai travail scolaire, ni une manière d'occuper une partie de la classe pendant que l'enseignant travaille avec un petit groupe. Ces auteurs expliquent que le jeu libre est l'occasion pour l'enseignant d'observer ses élèves jouer à des jeux dont le choix n'est, contrairement à ce que nous croyons, pas si libre que cela. L'enseignant profite également de ce moment pour récolter des informations sur les conflits et relations entre élèves, leurs besoins ou les formes de prises de contact et problèmes sociaux (Caiati *et al.*).

Le jeu symbolique : aussi appelé jeu d'imitation, de fiction, d'identification ou jeu de rôle, cette forme de jeu est caractérisée par l'enfant qui « imite la vie dans toutes ses facettes émotionnelles et sociales » (De Graeve, 2006, p.32). De Graeve explique que l'enfant attribue parfois un rôle à des camarades, à un adulte ou une poupée, mais ceux-ci ne sont pas forcément actifs dans le jeu. Il peut faire parler ou bouger les peluches et poupées selon ses besoins. Selon De Graeve, pour imiter des actions, des personnes, ou mettre sur pied des situations, l'enfant s'inspire de sa vie quotidienne et des médias. En d'autres termes, le jeu symbolique est le jeu du « faire semblant ». Dans ce type de jeu, un bâton peut se transformer en cheval (Montessori, 1936/2006).

Afin d'avoir une vue globale des concepts de la problématique, nous avons résumé les différents points théoriques dans des tableaux récapitulatifs. Ceux-ci sont présentés sur les pages suivantes. Nous utiliserons ces tableaux pour préparer notre canevas d'observation afin de récolter les données utiles pour répondre à notre question de recherche.

2.7 Tableaux récapitulatifs de la problématique

2.7.1 La pédagogie du jeu selon Fröbel et Montessori

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Pédagogie du jeu	Jeu (Fröbel) / Matériel didactique (Montessori)	Utilité – Fonction	Pour Fröbel : développer l'enfant (Schärer, 2008)
			Pour Fröbel : agir, créer, construire (Schärer, 2008)
			Pour Montessori : favoriser l'abstraction (Röhrs, 2000)
			Pour Montessori : acquérir des savoirs fondamentaux (Meirieu, 2001)
		Médiation entre l'enfant et le monde extérieur	Pour Fröbel : connaissance du monde (Schärer, 2008)
			Pour Fröbel : se connaître soi-même (Schärer, 2008)
			Pour Fröbel : sentir et ressentir la vie et l'amour (Schärer, 2008)
		Conception	Pour Montessori : objets standardisés (Röhrs, 2000)
			Pour Montessori : objets qui permettent l'auto-évaluation (Röhrs, 2000)
			Pour Montessori : situation prédéterminée cachée à l'enfant (Röhrs, 2000)
			Pour Montessori : matériel esthétique et sensoriel (Poussin, 2011)
			Pour Montessori : être approprié à la taille et à la force de l'enfant (Meirieu, 2001)
	Enseignant	Tâche	Pour Fröbel : proposer des chants, des jeux, des rondes et la culture des jardinets (Forster, 2007)
			Pour Montessori : observer (Röhrs, 2000)
			Pour Montessori : silence (Röhrs, 2000)

Fig.4 La pédagogie du jeu selon Fröbel et Montessori

2.7.2 La pédagogie du jeu selon les auteurs contemporains : Van Oers et De Grandmont

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Pédagogie du jeu	Rôle de l'enseignant	Indirect et non intervention (De Grandmont, s.d)	Observer (Van Oers, 1999 ; De Grandmont, 1995/1997)
			Stimuler et soutenir (Van Oers, 1999)
			Proposer des stratégies (Van Oers, 1999)
			Aider à perfectionner (Van Oers, 1999)
			Orienter selon observations (De Grandmont, 1995a, 1995b/1997)
	Utilité	Apprentissage	Créativité (De Grandmont, s.d)
			Discernement (De Grandmont, s.d)
			Autonomie (De Grandmont, s.d)
			Motricité fine et motricité globale (De Grandmont, s.d)
			Régler les conflits (De Grandmont, s.d)
			Déclenché par les besoins des élèves (Van Oers, 1999 ; De Grandmont, s.d)
		Respect du rythme	Point de départ = connaissances et potentiel de l'élève (De Grandmont, 1995b/1997)
			Pas de compétition (De Grandmont, s.d)
			Apprentissage individualisé (De Grandmont, s.d)
	Principes	Simultanéité de l'action	Accomplir les actions en même temps que les camarades (De Grandmont, 1995a)
		Pensée divergente	Exprimer et imaginer sa créativité avec des médiums défonctionnalisés (De Grandmont, 1995a)

Fig. 5 La pédagogie du jeu selon les auteurs contemporains : Van Oers et De Grandmont

2.7.3 Le jeu d'après Brougère (1997)

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Jeu	Contexte	Frivolité	Sans conséquences
			Ne transforme pas le réel
		Incertitude	Fin du jeu indéterminée
		Second degré	Fiction
	Action	Décision Libre-choix	Choisir d'entrer dans le jeu ou non
			Faire des choix durant la partie
			Sans contraintes
	Contraintes	Règle	Pré-établies
			Négociées entre joueurs
			Inventées au fur et à mesure

Fig. 6 Le jeu d'après Brougère

2.7.4 Le jeu symbolique et le jeu libre

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Jeu	Symbolique (De Graeve, 2006)	Action	Imiter
			Attribuer des rôles
		Inspiration	Vie quotidienne
			Médias
	Libre Caiati, M., Delac, S. & Müller, A. (2000)	Utilité	Observer les élèves
			Récolter des informations sur les besoins des élèves, les conflits, les liens entre élèves et les problèmes relationnels
		Choix	Libre

Fig.7 Le jeu symbolique et le jeu libre

2.7.5 Le jeu d'après De Grandmont (1995a, 1995b/1997)

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Jeu	Ludique	Attitude	Plaisir (rire, longue durée,...)
			Désir du joueur
			Découverte et spontanéité
		Utilité – Fonction	Développer les capacités cognitives et affectives
		Contexte	Pas de contraintes, donc libre
			Pas de règles imposées
	Educatif	Attitude	Plaisir intrinsèque diminue
		Utilité – Fonction	Contrôler et évaluer les apprentissages
			Observer les comportements
		Contexte	Avec du matériel : objet ou jouet qui soutient l'action
			Orienté vers un objectif
			Structure
			Contraintes et structure non perceptibles par le joueur
	Pédagogique	Attitude	Performance et compétition
			Plaisir intrinsèque absent
		Utilité – Fonction	Générer un apprentissage précis
			Tester les apprentissages
			Auto-évaluation
		Contexte	Règles prédéterminées

Fig. 8 Le jeu d'après De Grandmont

Notre problématique est à présent complète. Dans le chapitre suivant, nous allons développer le cadre conceptuel, constitué par la pédagogie différenciée, également préconisée et mise en place par l'éducation nouvelle.

3. Cadre conceptuel : la pédagogie différenciée

3.1 Introduction : l'importance de la pédagogie différenciée dans la gestion de classe et le respect du rythme des élèves

Caffieaux (2011) a rédigé un ouvrage sur l'école enfantine et son fonctionnement. Selon cette auteure, l'école est un lieu d'apprentissage caractérisé par des rythmes, des rites, un langage et des règles. L'école enfantine offre aux enfants un environnement riche et varié : ils peuvent rédiger leurs premiers écrits, apprendre des comptines, exercer la graphie, chanter et danser, compter,... D'ailleurs, cette école a beaucoup évolué durant ces dernières décennies, tant au niveau pédagogique que pratique. Les pédagogies de Freinet et de Decroly, deux représentants de l'éducation nouvelle, veulent mettre en avant l'enfant qui se trouve derrière chaque élève. Il faut utiliser au mieux la nature de l'enfant et lui permettre de découvrir, d'expérimenter et de donner de l'intérêt au savoir. D'ailleurs, l'école enfantine doit respecter le rythme propre à chaque enfant. (Caffieaux, 2011) C'est pour cette raison que la différenciation est de mise dans les écoles enfantines.

En outre, cette école cantonale vise la réalisation de l'enfant grâce au jeu, la progression et l'effort consenti en respectant sa maturation, tout en proposant des activités et des exercices basés sur la motivation intrinsèque de l'enfant (Dispositions communes, 1973).

Afin de bien comprendre ce qu'est la pédagogie différenciée, mais aussi ses liens avec l'éducation nouvelle et le jeu, nous allons brièvement l'expliquer dans les paragraphes suivants et la définirons ensuite plus précisément.

3.2 La pédagogie différenciée

D'un point de vue historique, la pédagogie différenciée trouve son essor dans les premiers courants de l'éducation nouvelle (Perrenoud, 1997). Par exemple, Parkhurst, qui était une figure de l'éducation nouvelle, conseillait l'utilisation du plan de travail avec les élèves en y intégrant trois strates de différenciation : de niveaux, d'intérêts et d'ampleur ou de durée (Eichelberger, s.d). Les enfants travaillaient donc à leur rythme pour effectuer les exercices présents sur leur plan de travail de la journée ou de la semaine. Certains pédagogues comme Petersen recommandaient d'ailleurs l'utilisation des jeux pour la différenciation (Eichelberger). Puis, Claparède, Freinet, Dottrens et bien d'autres ont développé les idées de la pédagogie différenciée. Elle a été influencée par la lutte contre les inégalités et l'échec scolaire (Perrenoud).

Selon Danvers (2004), des divers postulats de l'éducation nouvelle, tel que l'enfant au centre, « découlent l'adaptation, la différenciation, l'individualisation nécessaires des programmes et des types d'écoles » (p.163).

Comme nous l'avons expliqué plus haut, il est nécessaire de respecter la maturation de l'enfant et son rythme propre (Dispositions communes, 1973 ; Caffieaux, 2011). Pour ce faire, il semble important de recourir à la différenciation. Les textes officiels français, belges, suisses romands et québécois ordonnent la mise en place de la pédagogie différenciée (Kahn, 2010). Chacun de ces textes est évidemment différent des autres puisqu'empreint de la culture et de la politique locales. Selon Kahn, trois points communs sont cependant à relever. Tout d'abord, ils ne précisent pas clairement s'il faut valoriser les différences ou les réduire. De plus, il n'y est pas préconisé « d'individualiser le

processus d'enseignement-apprentissage » (p.71), mais l'inverse n'est pas non plus affirmé. Pour terminer, même si la différenciation pédagogique est fortement valorisée, sa mise en œuvre n'est pas explicitée (Kahn). Nous constatons ici une véritable nécessité d'appliquer la pédagogie différenciée, mais la mise en pratique de celle-ci reste floue dans les textes officiels. Nous allons commencer par examiner ce qu'est cette pédagogie.

Pour comprendre ce qu'est la pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique, utilisons cette métaphore de Levine : « Les écoles sont comme des aéroports : les élèves-passagers arrivent de milieux variés et se dirigent vers de nombreuses destinations. Leurs décollages particuliers vers le monde adulte exigent divers plans de vol. » (2002, cité par Tomlinson, 2010, p. 3). En d'autres termes, le vécu des enfants exerce une influence sur leurs apprentissages. Afin d'être efficace, l'enseignant doit autant considérer les caractéristiques de chacun de ses élèves que la façon dont il enseigne. Différencier signifie enseigner pour aider chaque élève à avancer le plus vite et le plus loin qu'il peut dans l'apprentissage (Tomlinson, 2010). Pour Przesmycki (2004), la pédagogie différenciée est une pédagogie individualisée qui considère l'apprenant comme un individu possédant ses propres représentations d'une situation. Cette pédagogie, variée, met en place des démarches permettant un travail des élèves à leur rythme (Przesmycki).

Après cette petite introduction, définissons clairement la pédagogie différenciée en nous appuyant sur les ouvrages de Przesmycki et Perrenoud. Nous pourrions ensuite mieux faire comprendre pourquoi nous la mettrons en lien avec l'école infantile et la pédagogie du jeu. Ensuite, nous pourrions rédiger une synthèse de cette pédagogie sous forme de tableau récapitulant les éléments essentiels à retenir.

3.2.1 Définition et utilité de la pédagogie différenciée

Pour mieux comprendre la pédagogie différenciée, adoptons le point de vue de Przesmycki (2004) :

La pédagogie différenciée est une pédagogie de processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. (p.10)

Selon Perrenoud (1997), la pédagogie différenciée consiste en une « individualisation des parcours de formation » (p.44), centrée sur l'élève et son parcours. « Pratiquer une pédagogie différenciée, c'est faire en sorte que, lorsque c'est nécessaire, chaque élève soit relancé ou réorienté vers une activité féconde pour lui » (p.75). L'avantage de cette pédagogie est qu'elle s'intéresse à la progression de chacun des apprenants et non à la progression moyenne de la classe. Selon Przesmycki (2004), ce type de pédagogie se veut l'une des remédiations à l'échec scolaire.

Perrenoud (2005) distingue deux pôles de différenciation :

La différenciation immédiate se pratique sans cesse au quotidien. L'enseignant fait face à des élèves dont les attitudes, les difficultés et le rythme notamment sont différents. Lors de travaux individuels ou en collectif, il n'agit pas de la même manière avec tous les enfants. Il ne leur pose pas les mêmes questions, ne les aide pas tous de manière égale, encourage certains plus que d'autres,... Cette forme de différenciation n'est cependant qu'un ensemble d'ajustements superficiels et à court terme.

La différenciation plus ambitieuse se déroule sur le long terme et est une forme de remédiation. Elle concerne des différences fondamentales, comme des difficultés en algèbre, en grammaire,... Si un élève éprouve par exemple de la peine à s'organiser et à réaliser des exercices complets de manière autonome, l'enseignant peut mettre sur pied des cours d'appui et un système de contrôle.

Comme nous l'avons dit précédemment, la pédagogie différenciée est organisée par des évaluations et des situations d'apprentissage conformément aux besoins et difficultés de chaque élève. Przesmycki (2004, p.14) distingue trois objectifs principaux : « enrichir l'interaction sociale et cognitive, améliorer la relation enseignants/enseignants et apprendre l'autonomie. »

1. Enrichir l'interaction sociale et cognitive : selon l'école constructiviste dont Piaget et Wallon sont d'éminents représentants, interagir permet un meilleur développement cognitif car l'action et l'échange sont encouragés, tout comme le sens du travail qui se veut plus transparent.
2. Améliorer la relation enseignants/enseignants : la motivation des élèves, condition importante de l'apprentissage, est en partie influencée par diverses émotions positives comme la sécurité et la confiance. Puisque la pédagogie différenciée tient compte de l'individu et met en place des interactions, elle canalise et valorise les émotions positives et la motivation s'en trouve renforcée.
3. Apprendre l'autonomie : La pédagogie différenciée offre aux apprenants un cadre de travail souple qui favorise l'autonomie. Rogers a d'ailleurs montré que laisser des libertés aux élèves facilite la compréhension. Il est donc nécessaire de permettre aux enfants de prendre des responsabilités et de choisir. La différenciation permet cela et facilite donc le progrès des apprenants.

(Przesmycki, 2004)

Nous savons à présent ce qu'est la pédagogie différenciée. Cependant, il serait illusoire de croire qu'elle s'applique invariablement à toutes les situations. Pour mieux distinguer les situations où cette pédagogie peut s'appliquer, nous allons définir plusieurs types de différences.

3.2.2 Les conceptions de la différence

La pédagogie différenciée ne s'applique pas de la même manière à toutes les différences que les élèves peuvent manifester. En effet, il existe différentes conceptions de la différence en pédagogie différenciée. Cette partie expose la vision de deux auteurs concernant les types de différences auxquels la pédagogie différenciée est confrontée.

Cette pédagogie se base sur l'hétérogénéité des élèves qui provient :

1. des différences cognitives (représentations, stratégies d'apprentissage, savoirs, ...)
2. des différences culturelles et sociales (famille, idéologie, valeurs, croyances,...)
3. des différences psychologiques (le vécu et le caractère de chacun influencent la concentration, le plaisir, la confiance, la volonté,...)

(Przesmycki, 2004)

Kahn (2010) propose trois autres conceptions des différences. La première est la conception « naturalisante » (Kahn, p.81), qui concerne les différences de nature des élèves, soit leurs particularités intellectuelles et comportementales et qui sont prises en compte par la pédagogie différenciée et la thérapie. Vient ensuite la conception « quantitative » (Kahn, p.81) de la différence qui se réfère aux manques de

connaissances, de volonté, de concentration,... que montre l'élève. Celui-ci ne correspond pas « à la norme de progression prévue pour l'apprentissage » (Kahn, p.86). Les mesures de soutien interviennent donc après avoir constaté la différence, soit sous forme de différenciation durant les heures de classe, soit comme cours de soutien ou aide aux devoirs en dehors des heures scolaires. Pour terminer, la conception en terme de « diffraction » (Kahn, p.81) consiste en un « désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire » (Kahn, p.87). Soit l'enfant ne comprend pas ce qui est propre à la culture de l'école, soit il n'y voit pas d'intérêt, le rejette, ... Ce type de différence nécessite une pédagogie différenciée dite « a priori » (Kahn, p.100) qui incite l'enseignant à faire preuve d'anticipation « des phénomènes, dispositifs et situations différenciateurs » (p.102). Selon Kahn, l'enseignant ne doit rien considérer comme évident pour les élèves, il doit faire comprendre aux élèves que ce n'est pas la note ou la réussite de l'activité qui est importante, mais le savoir et/ou la compétence acquise en réalisant cette activité. Ce type de différenciation veut donc anticiper les obstacles possibles, tout en sachant que les élèves n'arrivent pas à l'école avec un esprit vierge et sans conceptions (Kahn, 2010).

En lien avec les trois types de différences que nous venons de citer, Kahn (2010) propose deux orientations de la pédagogie différenciée : valoriser les différences ou abolir ou du moins réduire les différences. Selon Kahn, valoriser les différences c'est affirmer le « droit à la différence » demandé durant la seconde moitié du 20^e siècle. Pour atteindre ce but, il serait nécessaire de réformer tout le système et les pratiques scolaires afin de conserver la particularité de chaque apprenant et faire en sorte que cette singularité puisse s'exprimer. Réduire ou supprimer les différences est observable selon deux pôles. Dans un sens, pour Kahn, vouloir réduire les différences montre bien qu'elles contribuent aux inégalités. Entre un enfant qui comprend l'algèbre et un autre qui ne la comprend pas, il n'y a qu'une différence. Mais si l'école impose que les élèves maîtrisent l'algèbre, la différence se transforme en inégalité puisqu'elle influence l'échec à l'école, ce qui empêche ensuite l'accès à certaines situations sociales et économiques positives. Comment la pédagogie différenciée peut-elle réduire les différences en mettant en place des tâches différentes selon le niveau des élèves ? Dans un autre sens, il semble important de supprimer le plus possible la subjectivité des élèves, donc tous les éléments qui font de lui un être singulier, afin que les mêmes résultats apparaissent lors de chaque recherche effectuée par les élèves. (Kahn, 2010)

Après une présentation théorique de la pédagogie différenciée et de divers concepts qui y sont liés, la partie qui suit traite de la mise en pratique de cette pédagogie à travers les questions que l'enseignant doit se poser et les étapes que propose Przesmycki. Une mise en garde ainsi que quelques conditions pour une séquence de pédagogie différenciée réussie seront également présentées.

3.3 Planifier une séquence à l'aide de la pédagogie différenciée

L'enseignant qui met en place la différenciation doit se poser différentes questions : comment les élèves apprennent-ils ? Comment donner du sens à la tâche en instaurant un contrat didactique et en montrant aux apprenants que le savoir est utile ? Comment faire de l'école un lieu de vie qui réduit les inégalités et les conflits, tout en inscrivant le travail dans un contrat social et dans une relation enseignant-enseigné agréable ? (Perrenoud, 1997)

Une séquence différenciée se planifie en cinq étapes puis s'évalue. Tout d'abord, l'enseignant détermine la classe, de préférence un seul niveau, et la matière, soit un apprentissage disciplinaire ou un savoir transversal. Ensuite, il répertorie les objectifs

généraux en les classant en savoirs, savoir-faire et savoir-être et en les répartissant sur l'année. L'instituteur choisit alors le dispositif qu'il va mettre en place puis construit un premier diagnostic, de la manière la plus complète et précise possible. Pour cela, il évalue les processus et les acquisitions. Pour terminer, il détermine les structures les plus adaptées et leur mise en place. Lorsque la séquence différenciée s'organise, elle débute par la fixation des objectifs centraux, puis les limites de temps et du seuil de réussite ainsi que ce qui doit précéder et suivre cette séquence. L'enseignant choisit ensuite les supports, les travaux à effectuer, les outils et les stratégies. Pour terminer, un bilan des acquisitions est organisé afin de contrôler si la séquence différenciée a porté ses fruits. (Przesmycki, 2004)

Perrenoud (1997) met cependant les instituteurs en garde : « nous ne pouvons pas en savoir suffisamment sur chaque élève pour lui proposer a priori une situation d'apprentissage sur mesure » (p.46). Meirieu (1995, 1996) met d'ailleurs en opposition deux types de différenciation : l'une fondée sur le diagnostic initial qui instaure un apprentissage individualisé, l'autre étant axée sur une régulation au sein même de la situation, car nous ne pouvons pas connaître l'enfant, ses difficultés et ses besoins avant qu'il n'ait entamé le travail. Perrenoud (1997) propose d'ailleurs, que pour pratiquer une pédagogie différenciée, « il faut comprendre ce qui se passe dans son esprit, donc entrer en relation, instaurer un dialogue à propos du savoir et de l'apprentissage » (p.75).

Pour être efficace, Przesmycki (2004) propose différents moyens. Il est tout d'abord nécessaire de travailler en équipe. Cela permet de garder à l'esprit l'intérêt de cette pédagogie et de ne pas se décourager, tout en étant rapide, efficace et créatif. Une seconde condition est la concertation, soit la discussion entre pairs afin de fixer des objectifs et d'élaborer des outils de différenciation. Un emploi du temps trop rigide ne permet pas la différenciation, il faut donc le gérer de manière souple. L'enseignant et le centre scolaire doivent donc structurer le temps et la durée des leçons différemment afin qu'ils soient appropriés aux apprentissages visés. Enfin, informer ponctuellement les élèves, leurs parents et les collègues enseignants semble également être une condition à respecter afin d'éviter qu'ils soient déstabilisés, surpris ou sur la défensive. En plus de cela, les instituteurs doivent éviter de catégoriser les élèves comme « lents » et « rapides », « bons à l'oral » et « bons à l'écrit », mais aussi s'abstenir de faire des références incessantes aux examens qui approchent.

Le tableau récapitulatif de la page suivante nous permettra d'avoir un aperçu général des différents aspects de la pédagogie différenciée que nous venons de présenter.

3.4 Tableau récapitulatif du cadre conceptuel

3.4.1 La pédagogie différenciée

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Pédagogie différenciée	Théorie	Principes	Individualisation du rythme de travail (Przesmycki, 2004)
			« Individualisation des parcours de formation » (Perrenoud, 1997, p.44)
			Progression individuelle (Perrenoud, 1997)
		Différences	Cognitives (Przesmycki, 2004)
			Culturelles et sociales (Przesmycki, 2004)
			Psychologiques (Przesmycki, 2004)
			Naturalisantes : intellect et comportement (Kahn, 2010)
			Quantitatives : manques divers (Kahn, 2010)
			Diffractives : écart avec la culture scolaire (Kahn, 2010)
		Orientation	Réduire la différence (Kahn, 2010)
			Valoriser la différence (Kahn, 2010)
		Types	Différenciation immédiate, soit des ajustements quotidiens (Perrenoud, 2005)
			Remédiation sur le long terme (Perrenoud, 2005)
	Pratique	Etapas (Przesmycki, 2004)	1. Choix de la classe et de la matière
			2. Liste et répartition annuelle des objectifs
			3. Choix du dispositif de différenciation
			4. Evaluation des processus et des acquisitions
			5. Détermination des structures et de leur mise en place
			6. Bilan des acquisitions

Fig. 9 La pédagogie différenciée

4. Question de recherche

La problématique et le cadre conceptuel de notre mémoire nous ont permis de dégager les deux concepts fondamentaux autour desquels notre question de recherche va s'articuler : la pédagogie du jeu et la pédagogie différenciée ou différenciation. Nous savons que l'utilisation des jeux en classe permet notamment, selon Montessori, d'acquérir des savoirs fondamentaux (Meirieu, 2001). Selon Fröbel, il s'agit de développer l'enfant (Schärer, 2008), de respecter le rythme de l'enfant ou encore de développer la créativité et l'autonomie (De Grandmont, s.d). Quant à la pédagogie différenciée, elle est utile pour individualiser les rythmes de travail (Przesmycki, 2004) et pour s'intéresser à la progression individuelle de chaque élève (Perrenoud, 1997). Montessori considérait aussi qu'il était important de respecter le rythme des enfants puisqu'elle recommandait « de « laisser-faire » la nature le plus librement possible. » (Montessori, 1969, citée par Röhrs, 2000, p.3) Nous savons donc que la pédagogie du jeu permet le développement de l'enfant et que la pédagogie différenciée permet d'individualiser les rythmes de travail. Mais pouvons-nous lier ces deux pédagogies ?

Dès lors, notre question de recherche est la suivante :

Que permet la pédagogie du jeu pour différencier l'enseignement ?

5. Méthode de recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, nous allons utiliser l'observation directe et l'entretien. Nous allons tout d'abord définir ces méthodes, présenter leurs avantages et inconvénients, puis décrire l'échantillon concerné par la recherche et les conditions de la classe observée.

5.1 L'observation directe selon Quivy & Van Campenhoudt (2006)

L'observation directe consiste à recueillir soi-même des informations, en observant une situation. Elle nécessite un guide d'observation construit sur la base d'indicateurs observables.

L'observation permet de saisir des informations « sur le vif » (p.179) et de manière spontanée. De plus, les comportements observés sont généralement authentiques, contrairement à des informations orales qu'il est aisé de manipuler. En outre, notre sujet est adapté à l'observation puisque la pédagogie du jeu et la pédagogie différenciée sont des éléments observables ; il s'agit d'organisation, de mise en place de stratégies et de comportements,... Cette méthode nous paraissait plus intéressante et enrichissante que de simples entretiens ou questionnaires. Cependant, il est important d'être méthodique et organisé pour observer car les seules traces possibles sont la mémoire et le film. Dans notre cas, les traces seront constituées par la mémoire et les notes d'observation puisque l'enseignante ne souhaite pas être filmée. Nous devons donc faire attention à répertorier toutes les informations par écrit et à éviter la mémoire sélective.

Les concepts que nous allons observer sont la pédagogie du jeu, les jeux libres et symboliques liés aux types de jeu de De Grandmont, ainsi que la pédagogie différenciée. Ceci nous permettra de voir si ces deux pédagogies peuvent s'associer et quels types de jeu sont adéquats pour différencier. Nos grilles d'observation se trouvent en annexe I, II et III de ce travail.

5.2 L'entretien selon Quivy & Van Campenhoudt (2006)

L'entretien donne la possibilité au chercheur de recueillir des informations riches et nuancées. Le contact entre le chercheur et l'interlocuteur est direct, il permet donc notamment des clarifications en cas de besoin. Il s'agit d'un véritable échange.

L'entretien est la méthode complémentaire idéale à l'observation puisqu'elle permet d'investiguer en profondeur les informations observées. Nous pourrions poser des questions à l'enseignante au sujet des comportements et faits observés et obtenir ainsi son point de vue sur la situation. Cela nous permettra de clarifier certaines zones d'ombres liées aux biais de l'observation par exemple et de vérifier des hypothèses émises durant celle-ci.

Les questions posées à l'enseignante ainsi que ses réponses se trouvent en annexe IV.

5.3 Echantillon observé et planification de la récolte des données

Pour mener à bien ce mémoire, nous allons observer, en octobre, une enseignante du Bas-Valais, également praticienne-formatrice¹, utilisant la pédagogie du jeu dans sa classe de deuxième enfantine. Nous compléterons nos observations par un entretien.

Nous commencerons par affiner notre grille d'observation en regardant les enfants jouer ainsi que l'organisation générale de la classe durant une matinée. Ceci nous permettra de formuler des indicateurs réalistes et précis et de relever les premières observations. Puis, nous nous rendrons à deux reprises dans cette classe afin d'observer plus précisément la mise en place de la pédagogie du jeu en lien avec la pédagogie différenciée durant les ateliers libres. Au terme de la seconde demi-journée d'analyse, nous mènerons un entretien avec l'enseignante concernée afin de confronter nos observations avec ses conceptions et de compléter les informations difficilement observables ou manquantes. Nous allons donc observer trois périodes de jeux, une séance d'enseignement-apprentissage et mener un entretien.

Il nous semblait important d'effectuer cette recherche en collaboration avec une enseignante praticienne-formatrice qui connaît cette pédagogie afin de pouvoir observer une professionnelle avertie des nouvelles méthodes d'enseignement et nouvelles pédagogies.

Les données seront mises en lien avec la littérature, mais, comme expliqué plus haut, nous confronterons également les observations avec l'entretien.

5.4 Conditions de la classe

La classe dans laquelle nous allons récolter les données nécessaires à notre mémoire est composée de 12 élèves dont sept garçons et cinq filles. Ces enfants se rendent à l'école le lundi, mardi, jeudi et vendredi de 9h à 11h le matin et de 13h30 à 16h l'après-midi. Au cours de chaque demi-journée, 45 minutes sont dédiées aux ateliers libres.

¹ Un praticien-formateur est un enseignant spécialement formé qui accompagne les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique durant leurs stages sur le terrain.

Durant ce temps, les élèves ont la possibilité de manger leur goûter puis de jouer. Les activités ludiques sont disposées dans quatre secteurs : un secteur pour les livres, un second pour les jeux symboliques et le dessin, un autre pour les jeux d'entraînement et un dernier pour les jeux de construction. Les jeux dits « d'entraînement » par l'enseignante de la classe correspondent aux jeux éducatifs de De Grandmont (1995b). Certains ateliers ont un nombre de places limité : l'enseignante attribue alors les places aux élèves qui souhaitent se rendre à ces ateliers puis conserve les prénoms de ces élèves afin qu'un tournus soit possible.

Parfois, des jeux sont également utilisés avant les ateliers libres, durant les moments directement axés sur l'apprentissage : jeux de mathématiques, de logique, de repérage dans l'espace,...

En outre, il est important de préciser que l'enseignante utilise le PER depuis le début de l'année puisqu'il s'agit du plan d'études officiel. Notre recherche s'inscrit donc dans le cadre légal en vigueur.

6. Résultats

Pour rappel, notre question de recherche est la suivante :

Que permet la pédagogie du jeu pour différencier l'enseignement ?

Grâce à nos observations et à l'entretien mené, nous pouvons à présent exposer les résultats de notre recherche qui nous permettront de répondre à cette question. Pour ce faire, nous allons présenter les données récoltées sur le terrain et, si nécessaire, nous mettrons en évidence les éventuels écarts entre les conceptions de l'enseignante et la réalité, soit entre l'entretien et nos observations. Cette partie ne se veut pas une réponse à notre question, mais une présentation la plus objective possible des résultats. Nous obtiendrons des éléments de réponse à notre question de recherche dans la partie 7 « Analyse et interprétation des résultats ».

6.1 La pédagogie du jeu

6.1.1 Rôles de l'enseignante

En observant les moments de jeu dans notre classe-échantillon, nous avons pu relever divers éléments intéressants concernant le rôle de l'enseignante. Celle-ci n'observe pas passivement. Au contraire, elle photographie les constructions qui lui semblent intéressantes, prend régulièrement des notes dans un cahier spécialement dédié au jeu afin de relever les stratégies utilisées par les élèves ainsi que leurs progrès et difficultés. A ce sujet, l'enseignante nous a dit durant l'entretien : « [la pédagogie du jeu] me permet en tant qu'enseignante une observation assez pointue de mes élèves. » (l.43-44) Elle ajoute : « j'arrive à voir, surtout en début d'année, comment l'enfant peut entrer en relation avec l'autre [...], comment ils se comportent avec le matériel. Je peux voir comment ils appréhendent l'espace, quels sont les domaines préférés, quelles sont leurs stratégies, et puis aussi quelle est leur capacité à exprimer leur expérimentation [...] et quelles difficultés on a rencontrées. » (l.58-68) Dans son cahier de notes, l'enseignante écrit de nombreux éléments : « à quoi jouaient les enfants, de quelle manière ils jouent, s'ils jouent plus facilement seuls ou à deux et puis après, petit à petit, je vais leur poser plus de questions, leur demander comment ils s'y sont pris et c'est là que je vais écrire ce

qu'ils m'ont dit. Et puis ça me sert pour moi, dans mon enseignement. » (I.546-550)
L'enseignante n'est pas silencieuse durant ces moments, elle se déplace pour questionner les enfants sur ce qu'ils font, discuter d'une stratégie,...

Régulièrement, l'enseignante stimule et soutient le processus d'apprentissage et de découverte des élèves par des sourires et félicitations. Nous avons aussi pu observer que, plusieurs fois, l'enseignante profite de ce qui se passe dans les jeux pour faire émerger ou rappeler un savoir : elle a par exemple rappelé une activité faite quelques jours auparavant pour que les élèves se souviennent du terme « triangle » et le repèrent dans leur construction.

Par divers comportements manifestés et diverses questions posées, nous avons remarqué que l'enseignante oriente et conseille ses élèves. Un enfant avait par exemple construit une tour avec des plots, mais celle-ci était tombée. L'enseignante lui a demandé s'il savait pourquoi elle était tombée et de trouver que faire pour qu'elle soit en équilibre et ne tombe pas. Elle met également un point d'honneur à la verbalisation des stratégies. Les problèmes d'équilibre rencontrés sont par exemple encouragés à être verbalisés, tout comme les solutions possibles. Durant l'entretien, l'enseignante nous a dit que l'observation lui permettait de voir « quelles sont leurs stratégies, et puis aussi quelle est leur capacité à exprimer leur expérimentation, leur réalisation au moment où il faut vraiment en parler et dire le comment on s'y est pris, comment on a fait ça et quelles difficultés on a rencontrées » (I.65-68) Lors du bilan en plenum, les élèves ont l'occasion d'expliquer leurs stratégies et leurs découvertes. A ce sujet, elle nous a expliqué : « c'est une autre étape de dire ce qu'on a fait, de pouvoir parler de leurs difficultés, et puis ce que j'espère, c'est que cela éveille chez d'autres enfants un questionnement : « Pourquoi ils ont fait ça ? Comment ils l'ont fait ? » » (I.585-588)

Nous avons également constaté que l'enseignante répond et s'adapte aux demandes des élèves. Lorsqu'elle a constaté que les enfants aimaient découper, elle a mis à leur disposition un bac de feuilles à découper. Puis, les enfants ont manifesté l'envie de mesurer des choses : depuis, une caisse avec des règles et doubles mètres est accessible. L'enseignante a conscience qu'elle répond aux besoins des enfants et l'explique : « je pense que dans tout le panel de jeux que je propose, j'arrive à répondre à chacun. » (I.380-381)

Pour résumer son rôle durant les moments de jeu, l'enseignante nous a confié ceci : « Alors je suis très effacée, j'ai pas de rôle de... Très peu de stimulation. Je questionne parfois, juste pour savoir comment ils s'y sont pris, pour savoir pourquoi, tout à coup, leur construction est tombée [...]. Pendant les jeux, je me fais assez discrète, je prends des notes, je regarde, mais je n'interviens que très, très peu dans leur jeu, si ce n'est pour rappeler peut-être les règles qui sont des cadres de vie. » (I.89-96).

La majorité des informations que nous avons relevées par l'observation au sujet de la pédagogie du jeu est en adéquation avec ce que l'enseignante nous a expliqué durant l'entretien. Par exemple, nous avons vu que l'enseignante observe ses élèves et prend des notes et elle l'a verbalisé durant l'entretien : « Pendant les jeux je me fais assez discrète, je prends des notes, je regarde. » (I.94). Cependant, nous avons constaté un petit décalage entre les interventions observées de l'enseignante et ce qu'elle en dit. Nous avons remarqué qu'elle discute souvent avec ses élèves et leur pose passablement de questions. Mais l'enseignante dit ceci : « Très peu de stimulation. Je questionne parfois, juste pour savoir comment ils s'y sont pris, pour savoir pourquoi, tout à coup, leur construction est tombée, alors on en parle. [...] mais je n'interviens que très, très peu

dans leur jeu, si ce n'est pour rappeler peut-être les règles qui sont des cadres de vie. » (I.89-96) L'enseignante intervient donc plus dans le jeu de ses élèves qu'elle ne le pense.

Le reste des informations transmises durant l'entretien sont en accord avec ce que nous avons observé. La perception que l'enseignante a de son rôle correspond à ce que nous avons vu.

6.1.2 Matériel

La première chose à relever est que le matériel est adapté à la taille et à la force des élèves : tous les jeux sont accessibles pour les enfants, ils peuvent les attraper sans aide. Les objets lourds sont rangés dans des caisses à roulettes afin que les élèves puissent les déplacer sans peine. Les autres jeux sont disposés sur de basses étagères, à la hauteur des enfants. Cet accès au matériel est volontaire pour l'enseignante : « J'ai voulu que les enfants dans l'espace sachent où s'orienter. [...] Pourquoi j'ai choisi les étagères ? Parce que c'est adapté à leur hauteur, à leur grandeur, à leur capacité à prendre le matériel sans qu'ils aient besoin d'aide et j'ai mis le matériel le plus lourd dans des caissettes à roulettes. [...], parce que je trouvais que c'était très lourd pour les enfants et il fallait ménager leur dos, leur constitution. » (I.332-341)

Le matériel ludique est varié. L'enseignante en dit ceci : « Peut-être que des enfants qui adorent les constructions pourront en faire tant qu'ils en veulent, ceux qui sont plus à rechercher au niveau de la motricité des choses un peu plus fines vont trouver leur compte aussi, donc je pense que dans tout le panel de jeux que je propose, j'arrive à répondre à chacun. » (I.378-381) Elle ajoute qu'elle a choisi des jeux de toutes sortes : « Si je dois faire le décompte des constructions assez neutres y en a 5-6-7-8... une dizaine je pense. Associés à ces jeux-là je mets des jeux qui vont développer l'imaginaire et le langage chez l'enfant, je pense à la dînette par exemple, où les enfants vont créer des situations en général. [...] Donc, là-dedans, moi je vise plus le langage, la coopération, la communication et le développement de l'imagination. Il y a d'autres jeux qui sont assez typés aussi, comme les tapis de voiture [...] là aussi, je pense que ben voilà tout ce qui est motricité, langage, coopération, communication, on est là-dedans avec eux. Je mets en général en place aussi des ateliers de dessin où là on n'a pas de contraintes [...]. On a mis en place dernièrement un atelier d'écriture justement. » (I.176-199)

Parmi les jeux de construction, nous retrouvons les legos, mecannos, plots, multicubes, bâtonnets et jeux de mosaïque. Ces bâtonnets et jeux de mosaïque font également partie de l'offre des jeux de mathématiques et de logique, tout comme le Memory et les puzzles. Afin de développer le langage et l'apprentissage des lettres, les élèves peuvent participer à l'atelier d'écriture, mais aussi jouer à la dînette, aux doudous et aux voitures, jeux durant lesquels ils discutent. Le coloriage, l'écriture et le langage permettent de développer la motricité fine, alors qu'aucun jeu de motricité globale n'est proposé (cerceaux, balle,...). Enfin, les jeux symboliques sont présents en grand nombre : trois jeux de dînette, les doudous, les voitures, les perles, tous les jeux de construction cités plus haut,...

Nous n'avons rien observé en lien avec un éventuel matériel standardisé pour l'autocorrection. Quant aux données provenant de l'entretien, elles correspondent à celles de l'observation.

6.1.3 Principes

En ce qui concerne le respect du rythme de l'élève, nous avons pu observer que les enfants peuvent changer de jeu autant de fois qu'ils le souhaitent et dès qu'ils le veulent. Cela ne dérange pas l'enseignante : « Il [l'élève] peut expérimenter, essayer, reprendre peut-être dix fois le même jeu en arrivant peut-être la dixième fois à ce qu'il avait envie. » (l.82-84) Nous n'avons jamais entendu l'enseignante demander à un élève de se dépêcher et le résultat et la qualité d'exécution ne sont jamais jugés : les élèves choisissent d'expliquer ou non ce qu'ils ont écrit durant l'atelier d'écriture par exemple et l'enseignante ne commente pas la qualité des activités réalisées. « On peut toujours, on n'est jamais, enfin on peut être dans l'erreur quand on construit quelque chose et que ça ne correspond pas à ce qu'on avait prévu, mais y a pas de juste ou de faux. » (l.76-78)

L'apprentissage est individualisé puisque l'enseignante propose parfois des défis à des élèves qui, selon elle, sont capables de réaliser une grande construction en équilibre par exemple. « [...] oui quand même je vais demander différemment à un enfant qui fait la construction et puis que, je pense qu'il peut résoudre un problème d'équilibre parce que sa construction tombe régulièrement, je vais être, pas plus exigeante, mais plus claire dans mes demandes par rapport à lui, en sentant qu'il est sûrement capable de le faire. A un autre enfant peut-être que ce n'est pas encore le moment, je lui demanderai ça, mais plus tard. » (l.472-476) Voici d'autres exemples tirés de l'entretien : « Si dans les Memory je peux observer qu'un enfant a de la difficulté à se repérer dans l'espace quand il y a beaucoup de cartes et bien je vais varier la forme des Memory, la grandeur après l'observation » (l.388-390) « Ce qu'il m'arrive de faire, c'est en atelier tournant, où j'impose des jeux, peut-être dans lequel l'enfant n'est jamais allé se frotter. » (l.429-430)

La dernière chose à relever en ce qui concerne la pédagogie du jeu est que, dans cette classe, il n'y a pas de compétition durant les jeux. « Je pense que le plaisir, le fait qu'il n'y ait pas de compétition... » (l.76) Enfin, l'observation et l'entretien ont permis de récolter des informations analogues.

Nous allons à présent nous intéresser aux différents jeux présents dans cette classe puisque nous analyserons plus tard si ceux-ci permettent une éventuelle différenciation.

6.2 Le jeu libre

Nous avons présenté ce qu'est le jeu libre au point 2.6 « Les types / dimensions de jeu ». D'emblée, nous pouvons préciser que les données observées et celles recueillies durant l'entretien sont en concordance.

6.2.1 Le jeu libre ludique

La première chose que nous avons constatée durant les jeux libres est que les élèves peuvent choisir le jeu qu'ils souhaitent parmi ceux à disposition, ils choisissent selon leurs désirs : « Les enfants avaient le choix entre prendre un atelier symbolique ou une activité d'entraînement. » (l.227-228) L'entretien a permis de relever que le choix des jeux est une façon de répondre aux différents besoins des élèves : « J'en conclus, peut-être de manière un peu rapide, que ça répond plus à leurs besoins en ce moment. » (l.230-231) « Donc chacun y trouve son compte. » (l.75-76) Les enfants déterminent également le déroulement et les règles de leur jeu. En outre, les enfants peuvent changer d'activité autant de fois qu'ils le souhaitent durant les ateliers libres.

L'entretien nous a permis de comprendre pourquoi les jeux d'entraînement ne sont pas toujours proposés avec les jeux ludiques : « Et puis quand on est dans les activités d'entraînement, on a un cadre qui est tout différent. On a des règles de jeux, des règles de comportement, des résultats à obtenir, des stratégies à mettre en place pour gagner, il y a un gagnant et il y a un perdant très souvent. [...] Mais les activités d'entraînement, je les utilise dans les séances d'enseignement-apprentissage plutôt. » (l.488-493)

Enfin, les jeux libres ludiques auxquels les enfants jouent leur permettent de développer des capacités de communication et de collaboration. A ce propos, l'enseignante dit ceci : « La pédagogie du jeu, je pense que c'est le jeu utilisé comme un outil, un vecteur pour l'enfant, pour son développement. Développement aussi bien cognitif que social ou dans d'autres domaines. » (l.36-38)

6.2.2 Le jeu libre éducatif

Ce type de jeu permet de contrôler un apprentissage. Nous avons pu observer par exemple que les enfants comptent pour déterminer un gagnant et l'enseignante demande ensuite aux élèves d'expliquer comment ils ont fait pour savoir qui a gagné la partie, ce qui lui permet de vérifier les stratégies utilisées. A ce sujet, nous pouvons citer l'exemple du Memory où l'enseignante a mis en vis-à-vis le nombre de pièces pour déterminer visuellement qui avait gagné ce jeu pour aider un enfant qui n'arrivait pas à compter.

Souvent, les élèves ne se rendent pas compte de l'objectif relatif au jeu auquel ils jouent : les puzzles permettent de travailler l'assemblage et la représentation spatiale alors que le coloriage est une manière d'aborder la motricité fine et la précision. Les enfants peuvent parfois choisir entre un jeu ludique ou un jeu éducatif, mais la plupart d'entre eux ne vont pas vers ces derniers : « Et il y a quelques enfants qu'on a pu voir aujourd'hui qui sont allés chercher d'autres jeux. On a vu des Memory et on a vu des puzzles. Nils, lui, il aime beaucoup les puzzles. C'est le seul, en général, qui va chercher un atelier qui est plus une activité d'entraînement. » (l.234-237)

6.2.3 Le jeu libre pédagogique

Le jeu pédagogique, soit un jeu où la compétition est présente et qui vise un apprentissage précis en ne générant habituellement qu'un plaisir extrinsèque, n'est pas utilisé dans cette classe.

6.3 Le jeu symbolique

Nous avons présenté ce qu'est le jeu symbolique au point 2.6 « Les types / dimensions de jeu ». Comme pour le jeu libre, nous pouvons d'ores et déjà assurer que le discours tenu par l'enseignante au sujet des jeux symboliques est en parfait accord avec ce que nous avons vérifié. L'enseignante cite des exemples que nous avons pu observer et explique des éléments que nous avons relevés dans la pratique. Les éventuelles nuances apportées sont précisées dans les paragraphes qui suivent.

6.3.1 Le jeu symbolique ludique

Les élèves ont toujours du plaisir dans les jeux symboliques ludiques : ils rient, s'inventent des histoires,... Ce plaisir se manifeste par ailleurs durant les bilans en fin de

période de jeux ; l'enseignante nous donne des exemples de ce que disaient les élèves : « Oui, moi j'ai bien aimé jouer avec tel ou tel. » ou « J'ai bien aimé ce jeu-là parce que j'aime bien les doudous. » (I.253-255) Généralement, les élèves peuvent jouer selon leurs désirs, ils inventent les règles,... sauf lorsqu'ils jouent aux doudous puisqu'ils ne peuvent pas les cacher afin d'éviter de les perdre.

Ces jeux permettent à l'enfant de développer des capacités comme la créativité lorsqu'ils construisent des scènes avec des plots de couleurs ou transforment la fonction d'un objet pour en faire un accessoire, comme le couvercle d'une boîte qui devient un train. L'enseignante nous explique cela : « Il y a des jeux qui vont répondre à des enfants qui ont un attrait pour la créativité, il y a des jeux qui vont répondre à certains enfants qui ont vraiment envie de communiquer, de travailler autour du langage. » (I.376-378) En outre, il n'y a pas de résultat particulier attendu dans ces jeux symboliques ludiques. Les élèves peuvent faire de nombreuses constructions différentes avec les bâtonnets de couleurs par exemple. L'enseignante trouve très positif cette absence de résultat ou produit déterminé : « C'est vraiment des moments privilégiés où on ne veut pas que l'enfant soit confronté à un résultat. Il doit vraiment pouvoir expérimenter, donc c'est vraiment un jardin pour lui qui lui permet d'aller se tromper, d'exercer, et tout ce que je te disais avant. » (I.485-488)

6.3.2 Le jeu symbolique éducatif

La seule chose qui nous intéresse dans le jeu symbolique éducatif pour répondre à notre question de recherche est que le matériel à disposition des élèves leur permet de développer des apprentissages, mais dont l'objectif est parfois caché : « Est-ce que parfois tu attribues un jeu aux élèves selon leurs besoins et leurs capacités ? Oui, alors oui, mais de manière indirecte. Ça veut dire que je vais faire participer toute la classe à cette activité, mais que j'ai ciblé cette activité pour cet enfant. [...] Je pense par exemple, je vais peut-être mettre une fois en route le jeu de la dinette pour un enfant qui a de la peine à parler avec les autres. Forcément il va devoir coopérer et là cet enfant, je vais plus l'observer, dans cette activité-là, qu'un autre enfant chez qui c'est déjà acquis. » (I.436-445) L'enseignante précise que même si les jeux symboliques sont un bon moyen de développer des apprentissages, elle ne fixe généralement pas d'objectif : « Dans les jeux symboliques, moi j'ai pas tellement d'objectif prioritaire dans les domaines d'apprentissages, je pense que c'est plutôt dans les capacités transversales¹ que je vais aller chercher ça. » (I.458-460)

6.3.3 Le jeu symbolique pédagogique

Le jeu pédagogique, soit un jeu où la compétition est présente et qui vise un apprentissage précis en ne générant habituellement qu'un plaisir extrinsèque, n'est pas utilisé dans cette classe.

6.4 La pédagogie différenciée

Nous n'avons pas observé beaucoup d'éléments en lien avec la différenciation durant nos trois séances d'observation. Cependant, de nombreux éléments à ce sujet sont apparus durant l'entretien.

¹ Dans le Plan d'Etudes Romand (PER), les capacités transversales sont la communication, la collaboration, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive (CIIP, 2012a).

6.4.1 Types de différenciation

Nous avons pu voir plusieurs fois l'enseignante mettre en place une action de différenciation directement durant les jeux, soit immédiatement après avoir constaté un besoin. Par exemple lorsqu'elle a constaté que deux élèves n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur le gagnant du Memory. L'enseignante nous l'a expliqué durant l'entretien : « tout à l'heure dans le Memory où il y a deux enfants qui jouaient, dont un est allophone, donc je ne suis pas sûre qu'il ait compris ma question, mais je lui ai demandé qui a gagné dans le jeu et il disait tout le temps : « Moi ! Moi ! ». Alors on a compté, lui en avait cinq, sa voisine en avait sept, mais il avait gagné quand même d'après lui. Donc avec sa voisine on a mis quand même dans le vis-à-vis les pièces de Memory qui étaient gagnées pour qu'à la fin il ait pu attester visuellement qui avait gagné » (I.137-143). Un autre exemple montre que l'enseignante différencie sur le fait, notamment par ses interventions auprès des élèves : « [...] oui quand même je vais demander différemment à un enfant qui fait la construction et puis qui, je pense qu'il peut résoudre un problème d'équilibre parce que sa construction tombe régulièrement, je vais être, pas plus exigeante, mais plus claire dans mes demandes par rapport à lui, en sentant qu'il est sûrement capable de le faire. A un autre enfant peut-être que ce n'est encore pas le moment, je lui demanderai ça, mais plus tard. (I.472-476)

Pour différencier selon les observations relevées dans son cahier de notes, l'enseignante met en place diverses activités. Par exemple, elle cite ceci : « [...] je vais faire participer toute la classe à cette activité, mais que j'ai ciblé cette activité pour cet enfant. Je vais peut-être mettre une fois en route le jeu de la dînette pour un enfant qui a de la peine à parler avec les autres. Forcément s'il va jouer à la dînette, forcément il va devoir coopérer et là cet enfant, je vais plus l'observer, dans cette activité-là, qu'un autre enfant chez qui c'est déjà acquis. » (I.439-445) En outre, si l'enseignante constate une réelle difficulté, elle va mettre en place une activité pour aider l'élève et à laquelle elle va participer : « si régulièrement je vois que cet enfant-là n'arrive pas à trouver de cartes qui sont semblables, ça va m'interpeller et je vais faire un autre travail avec lui ». (I.148-150)

Nous avons pu remarquer que l'enseignante pratique souvent la différenciation au niveau cognitif en proposant des exercices différents aux élèves. Ceux-ci ont par exemple le choix entre des Memory avec plus ou moins de cartes ou encore des puzzles plus ou moins grands. L'enseignante nous l'explique par divers exemples : « La différenciation qu'on peut faire à ce moment-là c'est dans tous les choix liés aux apprentissages, selon le matériel qu'on met, on veut plus cibler un apprentissage, une découverte de l'enfant par rapport à ses compétences, dans les jeux symboliques ou non. » (I.384-387) « [La différenciation] ça peut-être au niveau du matériel qui est proposé, un matériel plus grand, plus facile à voir, à appréhender, à manipuler. Ça peut être dans le nombre de choses qu'on leur demande [...] » (I.409-411) Finalement, elle déclare que parfois, elle donne un défi aux élèves qui lui semblent capables de faire plus. A ce sujet, nous pouvons rappeler l'exemple du défi d'équilibre exposé au premier paragraphe de ce point 6.4.1 « Types de différenciation ».

6.4.2 Mise en pratique

Toutes les informations que nous avons récoltées au sujet de la mise en pratique de la différenciation dans cette classe proviennent de l'entretien avec l'enseignante.

L'enseignante nous explique tout d'abord comment elle détermine ce qu'elle va différencier : « Maintenant si on parle d'une différenciation qui est plus scolaire, au niveau

des compétences, je pense qu'il faut d'abord parler d'observation, de ce qui se dégage du jeu me permet d'observer l'enfant avant de pouvoir différencier. [...] Donc tout ce qui découle de l'observation, ça me donne plein d'indicateurs pour pouvoir différencier, mais pas seulement les jeux, aussi dans la pratique scolaire. [...] Ce qu'on peut observer par rapport aux jeux qui nous aide à différencier, c'est tout ce qui est au niveau de l'espace, l'enfant qui se repère dans l'espace ou bien pas, on arrive très bien à le voir, quand il fait une construction ou non. Donc là, cela permet passablement de différenciation. » (l.382-397)

Ensuite, elle met en avant l'importance du choix des objectifs dans une perspective de différenciation : « L'utilité principale c'est que, en gardant un objectif général pour tout le monde, on va permettre à chaque enfant plus ou moins d'atteindre cet objectif, en ayant des chemins qui sont différents. » (l.420-422) Elle donne également l'exemple de la dinette que nous avons déjà présenté au point 6.4.1 « Types de différenciation » où elle avait posé un objectif particulier pour une élève.

Il existe plusieurs manières de différencier. L'enseignante l'illustre ainsi : « Je pense que dans la différenciation, il y a une multitude de façons de faire. J'aime bien utiliser ça, c'est qu'un enfant travaille avec un autre enfant, entre pairs très souvent ils arrivent à trouver parfois des solutions, à progresser, à ce qu'un enfant puisse en aider un autre. Ce qui est bien, c'est que ce n'est pas toujours dans les mêmes domaines donc ce n'est pas forcément les mêmes enfants qui ont les compétences pour aider les autres. Ça peut être au niveau du matériel qui est proposé, un matériel plus grand, plus facile à voir, à appréhender, à manipuler. Ça peut être dans le nombre de choses qu'on leur demande, si tu parles de fiche par exemple, on peut faire une fiche qui est plus longue pour un enfant ou plus facile et plus adaptée à un autre enfant, en mettant moins d'éléments à résoudre. Dans la difficulté on peut très bien avoir le même objectif, mais de difficulté croissante ou non selon les capacités des enfants. Je pense que j'en oublie encore, mais la différenciation c'est vrai qu'on peut la pratiquer d'une manière très élargie ! » (l.404-416)

Il nous est difficile de mettre en perspective l'entretien et les observations menées au sujet de la différenciation. En effet, nous n'avons observé que peu d'éléments liés à la pédagogie différenciée, mais nous avons obtenu plusieurs informations sur cette thématique durant l'entretien. Nous ne savons donc pas si tout ce qu'elle nous a dit au sujet des aspects non observés de la différenciation correspond à la réalité.

Si nous n'avons relevé que peu d'informations en lien avec la différenciation durant nos observations, c'est certainement parce que cette pédagogie est essentiellement mise en place dans les séances d'enseignement-apprentissage et nous n'avons pu en observer qu'une. L'enseignante relève les données nécessaires durant les jeux libres puis souvent met en place la différenciation pendant les séances d'enseignement-apprentissage. C'est ce qu'elle nous a expliqué au début de ce point 6.4.2 « Mise en pratique » lorsqu'elle insiste sur l'importance de l'observation pour pouvoir ensuite différencier (cf : entretien, lignes 382 à 383 et 390 à 395).

7. Analyse et interprétation des résultats

Maintenant que nous avons exposé les données récoltées sur le terrain, nous allons les analyser et les interpréter. Pour cela, nous allons vérifier si la pratique observée est en accord avec la théorie exposée. Nous allons donc comparer la pratique et la théorie. Cette analyse nous permettra de mettre en évidence des éléments de réponse à notre question de recherche qui est à nouveau énoncée sur la page suivante.

Que permet la pédagogie du jeu pour différencier l'enseignement ?

7.1 La pédagogie du jeu

Pour débiter notre analyse, nous allons nous intéresser à la pédagogie du jeu, soit les rôles de l'enseignante, le matériel à utiliser ainsi que les principes de cette pédagogie. Pour ce faire, nous comparerons les données récoltées dans les tableaux d'observation et durant l'entretien avec les notions théoriques que nous avons utilisées pour préparer ces canevas d'observation.

7.1.1 Rôles de l'enseignante

Si nous reprenons les idées de Van Oers (1999), le rôle d'un enseignant qui utilise la pédagogie du jeu est de soutenir les élèves, de les aider à se perfectionner, d'observer, de stimuler et de proposer des stratégies. L'enseignante que nous avons observée agit de la sorte. En effet, elle observe et prend des photos. « C'est un moment où je peux vraiment les observer. » (l.55) Ses observations sont une sorte d'évaluation diagnostique des difficultés des élèves. Elle soutient et stimule leurs apprentissages en leur demandant par exemple s'ils auraient pu deviner que leur tour allait tomber et comment ils auraient pu le deviner. L'enseignante propose aussi des stratégies pour déterminer qui a gagné par exemple : « [...] on a mis quand même dans le vis-à-vis les pièces de Memory qui étaient gagnées pour qu'à la fin il ait pu attester visuellement qui avait gagné » (l.141-143) La pédagogie du jeu est donc véritablement utilisée dans une perspective d'apprentissage.

Van Oers (1999) ajoute également que l'enseignant doit veiller à ce que les enfants soient respectés et à l'aise. Nous avons remarqué que cette notion est présente dans la classe-échantillon puisque les enfants peuvent jouer à leur rythme et il n'y a pas de moqueries. Enfin, pour cet auteur, l'enseignant doit aussi partir des jeux de l'élève pour lui permettre de développer des apprentissages qui ont du sens. Cette tâche est parfaitement mise en place par l'enseignante qui nous dit ceci : « Alors là, quand je vois quelque chose qui se passe dans les jeux symboliques, par exemple par rapport aux grandeurs, aux classements, aux mesures, à l'équilibre, à des perceptions qui sont plus visuelles, il m'arrive de mettre en place des ateliers d'entraînement qui sont en lien avec ça. » (l.213-216) Son cahier de notes lui permet également d'organiser son enseignement : « [...] donc souvent c'est pour ça, pour aller chercher de la matière pour pouvoir organiser mon enseignement. » (l.567-568) « Je note par exemple que Nils¹, un jour, a amené un ruban de mesure, parce qu'on en avait parlé car on ne savait pas si une construction était plus grande que l'autre, alors il en a amené. Puis du coup on a complété avec plein d'autres instruments de mesure et aujourd'hui on est en maths dans les mesures et grandeurs. » (l.573-577) Aux yeux de cette enseignante, les moments de jeu ont une grande utilité pour organiser un enseignement adapté aux élèves. Il s'agit déjà d'une forme de différenciation.

Nous avons également vu que De Grandmont (1995b/1997) considère la pédagogie du jeu comme une occasion d'orienter les élèves grâce aux observations effectuées. Ce point de vue rejoint celui de Van Oers (1999) qui stipule que l'enseignant doit utiliser ses observations pour développer des apprentissages. Nous avons appris durant l'entretien que l'enseignante utilise effectivement ses notes pour mettre sur pied des séances d'enseignement-apprentissage, mais aussi pour différencier.

¹ Prénom fictif

Cependant, l'enseignante observée ne respecte pas l'un des principes proposés par Montessori : se taire (Röhrs 2000). Effectivement, nous avons relevé ceci durant l'entretien : « Je questionne parfois, juste pour savoir comment ils s'y sont pris, pour savoir pourquoi, tout à coup, leur construction est tombée, alors on en parle. » (I.89-91) En outre, nous avons entendu l'enseignante poser des questions à ses élèves lorsqu'ils jouaient, discuter avec eux,... Il semble que ces diverses interventions permettent à l'enseignante de relever les stratégies des élèves et de pouvoir ensuite les orienter en différenciant ses demandes.

En conclusion, nous pouvons donc dire que le rôle tenu par l'enseignante observée est conforme aux théories des auteurs contemporains Van Oers et De Grandmont, mais que l'un des principes recommandés par Montessori ne l'est pas. L'enseignante inscrit donc sa pratique dans les courants plus contemporains.

7.1.2 Matériel

Intéressons-nous à présent au matériel proposé par l'enseignante durant les périodes de jeu.

Montessori recommande d'utiliser du matériel adapté à la taille, mais aussi à la force de l'enfant (Meirieu, 2001). Nous avons constaté que les jeux proposés dans cette classe répondent à cette norme. L'enseignante en est consciente puisqu'elle nous a dit ceci : « Pourquoi j'ai choisi les étagères ? Parce que c'est adapté à leur hauteur, à leur grandeur, à leur capacité à prendre le matériel sans qu'ils aient besoin d'aide et j'ai mis le matériel le plus lourd dans des caissettes à roulettes. (I.337-340) L'emplacement et la taille des jeux sont donc adaptés aux élèves.

Montessori préconise également d'utiliser du matériel touchant différents domaines, comme la géographie, les mathématiques, le langage, l'art,... (Poussin, 2011). Les jeux doivent donc être variés afin de couvrir un maximum de champs d'enseignement. Cette dimension est bien présente dans notre classe d'observation. En effet, les élèves peuvent utiliser des jeux individuels ou de groupe, avoir accès à des jeux de construction, de mathématiques, de langage, de motricité et des jeux symboliques. Ces différents types de jeu permettent donc aux enfants de toucher divers domaines disciplinaires et de développer de multiples compétences : « Il y a des jeux qui vont répondre à des enfants qui ont un attrait pour la créativité, il y a des jeux qui vont répondre à certains enfants qui ont vraiment envie de communiquer, de travailler autour du langage. Peut-être que des enfants qui adorent les constructions pourront en faire tant qu'ils en veulent, ceux qui sont plus à rechercher au niveau de la motricité des choses un peu plus fines vont trouver leur compte aussi, donc je pense que dans tout le panel de jeux que je propose, j'arrive à répondre à chacun. » (I.376-381) Le choix de jeux est une manière de différencier puisqu'il permet de répondre aux besoins de chaque élève. En outre, ce panel de jeux est une manière de développer des capacités dans divers domaines.

Cependant, les jeux ne permettent pas l'autocorrection. L'enseignante intervient si les enfants ne jouent pas correctement : « (...) mais j'ai toujours l'œil d'aller voir si ça se passe de manière correcte parce que dans ces jeux-là, il y a des règles donc on est dans un cadre beaucoup plus strict et qui demande parfois d'avoir l'œil de l'adulte pour pouvoir réguler si les enfants ne jouent pas correctement. » (I.130-133)

En conclusion, les jeux utilisés dans cette classe sont pour la plupart adaptés aux théories de la pédagogie du jeu. Ils sont facilement accessibles et déplaçables pour les

enfants, ils sont variés et permettent de développer différentes capacités et compétences. Par contre, il manque des jeux standardisés pour l'autocorrection, ce qui permettrait aux élèves d'être plus autonomes lorsqu'ils utilisent un jeu d'entraînement par exemple. Le matériel Montessori présenté par Poussin (2011) et Röhrs (2000) n'est pas présent puisqu'il ne s'agit pas d'une classe Montessori.

7.1.3 Principes

L'un des principes fondamentaux de la pédagogie du jeu selon De Grandmont (1995b/1997 et s.d) est le respect du rythme, des goûts et des besoins de l'enfant. L'élève doit pouvoir jouer et apprendre à son rythme. Ce principe est respecté dans cette classe. En effet, nous n'avons jamais entendu l'enseignante demander à ses élèves de se dépêcher ou interdire à un enfant de rejouer à un jeu ou d'en changer. En outre, l'enseignante attend que certaines notions apparaissent dans les jeux pour ensuite les réinvestir dans les séances d'enseignement-apprentissage. En parlant d'un enfant qui faisait des constructions monochromes, l'enseignante souhaitait qu'il verbalise son classement : « Ce n'est pas venu, ben tant pis ! On attendra. » (l.301-302) Elle ne pousse donc pas les élèves dans la direction qu'elle souhaite emprunter, mais respecte leur rythme, leurs goûts et leurs besoins. Ce respect du rythme est également un principe fondamental de la pédagogie différenciée (Przesmycki, 2004). La pédagogie du jeu s'accorde ici à la pédagogie différenciée.

Le principe d'apprentissage individualisé est également préconisé par De Grandmont (s.d). Elle considère que c'est l'un des principaux avantages de la pédagogie du jeu, notamment puisque le rythme de l'élève est respecté. (1995b/1997c et s.d). Nous avons constaté que l'enseignante utilise parfois ce principe. Par exemple, elle nous a dit ceci : « Ce qu'il m'arrive de faire, c'est en atelier tournant, où j'impose des jeux, peut-être dans lequel l'enfant n'est jamais allé se frotter. Pas forcément pour rechercher à faire de la différenciation, mais pour que l'enfant s'approprie aussi d'autres choses, pour qu'il ait d'autres centres d'intérêt, plutôt par rapport à ça. » (l.429-432) La pédagogie du jeu permet donc un certain apprentissage individualisé dans cette classe et nous verrons plus tard dans l'analyse des données relatives à la différenciation que cet élément est également présent dans la pédagogie différenciée.

Enfin, la pédagogie du jeu devrait empêcher la compétition (De Grandmont, s.d). Cela signifie que les enfants peuvent jouer à leur rythme, ont le droit de se tromper, ne doivent pas se moquer de leurs camarades,... Certains aspects de ce principe sont présents dans la classe observée. Par exemple, nous avons entendu un élève encourager un camarade par une parole d'admiration et l'enseignante ne demandait jamais aux enfants de se dépêcher.

Pour conclure cette partie, nous pouvons affirmer que l'enseignante respecte les différents principes de la pédagogie du jeu. Les actes qu'elle pose correspondent aux recommandations de De Grandmont, auteure contemporaine, et sont souvent un signe de différenciation.

Nous allons à présent analyser les données relatives aux différents types de jeu, soit les jeux libres et symboliques ainsi que les jeux ludiques, éducatifs et pédagogiques. Pour ce faire, nous utiliserons les aspects théoriques de la première partie de ce travail.

7.2 Le jeu libre

Caiati, Delac et Müller (2000) considèrent que le jeu libre est un moment où l'enseignant peut observer ses élèves et récolter des informations au sujet des conflits et relations entre élèves, leurs besoins,... L'enseignante que nous avons rencontrée et observée prend ce rôle très à cœur : « Pour moi elle [la pédagogie du jeu] permet en tant qu'enseignante une observation assez pointue de mes élèves. » (I.43-44) « Je peux voir aussi de quelle manière ils se comportent les uns avec les autres, comment ils se comportent avec le matériel. Je peux voir comment ils appréhendent l'espace, quels sont les domaines préférés, quelles sont leurs stratégies. » (I.63-66) L'observation lui permettra ensuite de différencier.

Selon ces mêmes auteurs (2000), le choix des jeux n'est pas si libre que cela. Nous avons pu observer qu'il existe en effet quelques restrictions dans la classe observée en ce qui concerne le choix de l'activité ludique. Les enfants n'ont pas systématiquement la possibilité d'utiliser tous les types de jeu : parfois, les étagères de jeux éducatifs appelés activités d'entraînement dans cette classe, sont fermées. La période de jeu libre n'est également en aucun cas un moment où les enfants s'occupent individuellement ou une façon de permettre à l'enseignante de s'atteler à une autre tâche pendant que les élèves jouent (Caiati *et al.*). Nos observations ainsi que l'entretien nous ont montré l'application de ce principe dans la classe. Chaque jeu développe un apprentissage et c'est dans cette optique que l'enseignante utilise la pédagogie du jeu. L'enseignante ne considère pas ces moments comme une simple occupation. Enfin, nous avons expliqué plus haut que l'enseignante avait un rôle d'observatrice et de stimulatrice pendant que les enfants jouent. Elle ne profite donc pas du jeu libre pour faire des tâches personnelles.

7.2.1 Le jeu libre ludique

D'après De Grandmont (1995b/1997), le jeu ludique n'impose pas de règles. Durant nos observations, nous avons remarqué que les élèves peuvent les choisir, tout comme ils peuvent choisir le déroulement. En outre, l'auteure contemporaine explique que pour être ludique, un jeu ne doit pas avoir de produit prédéterminé. Dans la classe, nous avons remarqué que ce principe est respecté. L'enseignante dit d'ailleurs qu'il « y a pas de juste, de faux » (I.78) et que « c'est vraiment des moments privilégiés où on ne veut pas que l'enfant soit confronté à un résultat. » (I.485-486). Ces différentes caractéristiques du jeu ludique font que l'apprentissage est individualisé : l'enfant joue à son rythme, en suivant ses envies, tout en développant des compétences. En effet, ce type de jeu devrait également développer des capacités cognitives et affectives (De Grandmont, 1995b/1997) telles que la communication et la collaboration, comme nous avons pu le voir.

Nous pouvons donc affirmer que les jeux libres et ludiques de la classe répondent bien aux critères, établis par De Grandmont (1995b/1997) et que nous avons choisis pour notre observation.

7.2.2 Le jeu libre éducatif

Le jeu éducatif est axé sur l'apprentissage (De Grandmont, 1995b/1997). Les élèves utilisaient des bâtonnets pour mesurer des objets ou comptaient les pièces pour savoir qui avait gagné au Memory. Ceci nous montre que ces jeux contrôlent les acquis et sont axés sur l'apprentissage, comme le souhaite De Grandmont. L'avantage est que ce type de jeu cache son aspect éducatif (De Grandmont). En effet, les puzzles permettent de travailler

la représentation spatiale alors que le coloriage est une manière d'exercer la motricité fine, sans que les enfants ne s'en rendent réellement compte. L'enseignante utilise parfois ces jeux pour différencier son enseignement, par exemple en proposant des puzzles de difficultés diverses.

De Grandmont (1995b/1997) caractérise également le jeu éducatif par le fait qu'il permet d'observer les comportements. L'enseignante peut effectivement le faire grâce aux jeux éducatifs, mais aussi lors d'autres jeux. Elle nous disait ceci lors de l'entretien : « Et puis ce qui me permet d'abord pour moi, c'est un moment où je peux vraiment les observer. [...] Je peux voir aussi de quelle manière ils se comportent les uns avec les autres, comment ils se comportent avec le matériel. » (l.54-64) Nous avons déjà expliqué au point 7.1.1 « Rôles de l'enseignante » que les observations lui permettaient ensuite de différencier son enseignement.

En conclusion, nous pouvons dire que les observations menées et l'entretien ont montré que les jeux libres de type éducatif utilisés dans cette classe présentent la plupart des caractéristiques citées par De Grandmont (1995b/1997).

7.2.3 Le jeu libre pédagogique

Le dernier type de jeu identifié par De Grandmont (1995b/1997) est le jeu pédagogique. Sa première caractéristique est qu'il est axé sur le devoir d'apprendre. Ce jeu permet également un apprentissage précis en faisant appel à différentes connaissances. Le plaisir intrinsèque y est presque, voire totalement absent. Enfin, ce sont souvent des jeux présentés sous forme de kits. Nous n'avons observé aucun jeu libre qui corresponde à cette définition.

7.3 Le jeu symbolique

Le jeu symbolique est aussi utilisé dans cette classe. C'est un jeu d'imitation, de fiction, d'identification et de « faire semblant » durant lequel l'enfant « imite la vie dans toutes ses facettes émotionnelles et sociales » (De Graeve, 2006, p.32). Ces jeux sont très présents dans la classe observée. En effet, nous avons vu les enfants faire semblant de préparer un repas, nourrir des doudous comme l'on nourrit un bébé,... L'enseignante est cependant consciente que certains des jeux qu'elle appelle symboliques ne le sont pas vraiment : « Si on devait être puriste je pense que tous les jeux que j'ai là ne sont pas vraiment symboliques, mais ce sont des jeux qui sont vraiment ouverts, où il n'y a pas de résultat, où l'enfant est confronté à lui-même ou parfois à un autre, mais face à du matériel, où il peut développer son imaginaire. » (l.47-51) L'enseignante nous a également dit que « les jeux symboliques sont des jeux où vraiment les enfants symbolisent à l'aide d'objets des personnages, des situations, des objets, des espaces. Donc ce sont en principe des constructions, des choses qui sont assez neutres au niveau visuel pour qu'on puisse les transformer, grâce à l'imaginaire, en plein d'autres objets. » (l.172-176) Sa conception des jeux symboliques est donc très proche de celle de De Graeve.

7.3.1 Le jeu symbolique et les types de jeu de De Grandmont

Le jeu symbolique auquel jouent souvent les élèves est de type ludique. En effet, ces jeux correspondent aux caractéristiques de De Grandmont (1995b/1997) que nous avons rappelées au point 7.2.1 « Le jeu libre ludique ». Les différences avec le jeu libre sont que

le jeu libre symbolique permet de développer par exemple la créativité et que les élèves donnent parfois une nouvelle fonction à un objet. Le jeu symbolique ludique donne l'occasion aux enfants de développer des apprentissages sans être confrontés à des règles ou à un résultat déterminé : ils peuvent se tromper, expérimenter et essayer maintes fois avant de réussir ce qu'ils souhaitaient accomplir. Le jeu symbolique ludique est donc un outil pour progresser à son rythme comme le recommande la pédagogie différenciée (Przesmycki, 2004). En outre, le choix des jeux symboliques est une manière de répondre aux besoins de chacun.

Le jeu symbolique de type éducatif, soit un jeu symbolique qui notamment cache un objectif et qui permet d'évaluer les appris et les acquis des élèves (De Grandmont, 1995b/1997), n'a pas été utilisé par les enfants durant nos observations. C'est certainement parce que les jeux symboliques sont plutôt en corrélation avec les jeux ludiques de par leurs caractéristiques et que les jeux éducatifs sont utilisés durant les séances d'enseignement-apprentissage dont nous n'avons été témoin qu'une seule fois. La seule information que nous ayons en ce qui concerne l'objectif caché à l'élève est l'exemple de la dinette cité par l'enseignante et que nous avons déjà présenté au point 6.4.1 « Types de différenciation ». Cet exemple nous montre que l'enseignante attribue parfois des jeux symboliques éducatifs aux élèves afin de différencier son enseignement.

Enfin, nous avons déjà expliqué que le jeu pédagogique n'est pas utilisé dans cette classe, nous ne pouvons donc pas établir de liens théoriques avec le jeu symbolique de type pédagogique.

Pour conclure cette partie sur les jeux libres et symboliques, nous pouvons affirmer que l'enseignante est en parfait accord avec les théories proposées par Caiati, Delac et Müller (2000) et De Graeve (2006). Les jeux proposés dans la classe correspondent aux définitions de ces auteurs. Cependant, tous les types de jeu proposés par De Grandmont (1995b/1997) ne sont pas présents dans cette classe, particulièrement le jeu pédagogique qui y est absent. En outre, ces jeux permettent de différencier.

7.4 La pédagogie différenciée

Pour terminer notre analyse, nous allons nous intéresser à l'élément central de notre cadre conceptuel : la pédagogie différenciée.

7.4.1 Types de différenciation

Nous avons étudié dans la partie théorique différentes définitions de la différenciation, dont celle de Perrenoud (1997) pour qui il s'agit d'une « individualisation des parcours de formation » (p.44). L'enseignante avec laquelle nous avons mené notre entretien considère la différenciation de cette manière : « L'utilité principale c'est qu'en gardant un objectif général pour tout le monde, on va permettre à chaque enfant plus ou moins d'atteindre cet objectif, en ayant des chemins qui sont différents. » (l. 420-422) Elle précise que « dans la différenciation, il y a une multitude de façons de faire ». (l.404-405). Nous reviendrons sur ces différentes manières de faire dans la partie suivante, 7.4.2 « Mise en pratique ». Nous constatons ici que la façon dont l'enseignante verbalise sa conception de la différenciation est proche de celle de Przesmycki qui la considère comme une pédagogie de processus qui permet aux élèves de travailler selon leur propre mode d'appropriation des savoirs, tout en « restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. » (2004, p.10) Ici, les modes

d'appropriation sont les chemins différents empruntés par les élèves et les savoirs communs exigés sont l'objectif général.

Nous avons également vu dans la partie théorique que Perrenoud (2005) distingue deux types de différenciation : immédiate, soit des ajustements quotidiens et la différenciation sur le long terme qui est une forme de remédiation. Dans la différenciation immédiate, Perrenoud donne ces exemples : l'enseignante ne pose pas les mêmes questions et n'aide pas tous ses élèves de la même manière. Durant notre observation, nous avons vu que l'enseignante mettait en vis-à-vis les pièces gagnées par les deux joueurs au cours du Memory afin de permettre à l'enfant avec des difficultés de constater visuellement qui était le gagnant du jeu. Au cours de l'entretien, nous avons également entendu ceci : « je vais demander différemment à un enfant qui fait la construction et puis qui, je pense qu'il peut résoudre un problème d'équilibre parce que sa construction tombe régulièrement [...]. A un autre enfant peut-être que ce n'est pas le moment, je lui demanderai ça, mais plus tard. » (I.472-476) En ce qui concerne la différenciation sur le long terme, soit une forme de remédiation comme l'explique Perrenoud, l'enseignante nous a confié utiliser ses observations faites durant les jeux pour différencier : « Par exemple si dans les Memory je peux observer qu'un enfant a de la difficulté à se repérer dans l'espace quand il y a beaucoup de cartes et bien je vais varier la forme des Memory, la grandeur après l'observation. Donc tout ce qui découle de l'observation, ça me donne plein d'indicateurs pour pouvoir différencier, mais pas seulement les jeux, aussi dans la pratique scolaire. » (I.388-392) Nous pouvons alors affirmer que l'enseignante utilise les deux types de différenciation distinguées par Perrenoud : immédiate et sur le long terme. L'enseignante utilise non seulement les jeux pour différencier, mais également les informations qu'ils permettent de relever pour ensuite adapter son enseignement.

En plus de ces deux types de différenciation, Przesmycki (2004) indique que les différences des élèves peuvent être cognitives, culturelles et sociales ou encore psychologiques. La pédagogie différenciée peut donc toucher plusieurs de ces pôles. Nous avons constaté que la différenciation articulée autour des différences cognitives est très présente dans cette classe : les Memory proposés comportent plus ou moins de cartes, les pièces des puzzles sont plus ou moins grandes, les demandes de l'enseignante sont adaptées aux difficultés de l'élève,... A ce sujet, nous pouvons reprendre l'exemple du Memory cité dans le paragraphe précédent, lorsque l'enseignante plaçait en vis-à-vis les pièces pour déterminer qui avait gagné. Lors de nos observations et au cours de l'entretien, nous n'avons cependant remarqué aucune différenciation sociale ou culturelle.

Nous pouvons donc affirmer qu'en théorie, la conception de la différenciation dont fait preuve l'enseignante correspond aux définitions scientifiques et qu'elle utilise les deux types de différenciation reconnus par Perrenoud (2005), immédiate et à long terme. Cependant, elle s'intéresse apparemment uniquement à la différenciation cognitive.

7.4.2 Mise en pratique

Pour mettre en place la différenciation, nous avons retenu le déroulement proposé par Przesmycki (2004) qui propose de commencer par définir la matière et de répertorier les objectifs. Ensuite, l'enseignant doit choisir le dispositif de différenciation, le préparer et le mettre en place. Puis, il doit évaluer les effets de son dispositif et prévoir d'éventuelles remédiations. Ce que nous avons observé sur le terrain ne respecte pas toutes ces étapes. Au départ, l'enseignante détermine ce qu'il est nécessaire de différencier grâce à ses observations menées dans les jeux. La première étape est donc conforme à la théorie

de Przesmycki. Nous ne pouvons cependant pas affirmer que l'enseignante répertorie toujours les objectifs visés puisque le seul exemple que nous ayons à ce sujet est celui de la dînette que nous avons présenté au point 6.4.1 « Types de différenciation ». Choisir le dispositif, le préparer et le mettre en place semble par contre être pour l'enseignante un aspect très important. Pour différencier, elle nous a expliqué utiliser le travail en duo, un matériel plus facile à appréhender, un nombre différent de tâches à effectuer, des fiches plus ou moins longues,... (cf : entretien, lignes 404 à 416) En outre, l'enseignante utilise autant les jeux symboliques que les jeux libres pour différencier, qu'ils soient ludiques ou éducatifs. Enfin, les deux dernières étapes, soit l'évaluation de l'efficacité du dispositif et les éventuelles remédiations, n'ont pas du tout été évoquées par l'enseignante, ni observées. La mise en place de la différenciation choisie par l'enseignante ne correspond donc pas totalement à celle recommandée par Przesmycki, mais elle accorde tout de même une grande importance à différencier son enseignement, notamment par la pédagogie du jeu, comme nous le montrent les différents exemples cités.

Nous avons également présenté la manière de faire de Meirieu (1995, 1996) qui considère plus judicieux de différencier en s'axant sur une régulation au sein même de la situation d'apprentissage puisqu'il est difficile de connaître les difficultés de l'enfant avant qu'il n'ait commencé la tâche. Nous avons constaté tout à l'heure que l'enseignante pratique effectivement cette différenciation, appelée également différenciation immédiate par Perrenoud (2005).

Pour terminer notre analyse, reprenons la définition de Perrenoud (1997), selon laquelle la pédagogie différenciée consiste en une « individualisation des parcours de formation » (p.44), centrée sur l'élève et son parcours. Dans la classe choisie pour notre recherche, cette individualisation se manifeste non seulement par les différentes manières d'intervenir dans les jeux des élèves, mais aussi par le choix des jeux à disposition des enfants, le temps laissé à chacun pour expérimenter jusqu'à ce qu'il obtienne le résultat qu'il souhaite, l'attribution d'un jeu à un élève pour l'aider à progresser,...

8. Discussion et conclusion

Arrivée au terme de ce mémoire, nous allons reprendre dans les grandes lignes les étapes de notre travail pour ensuite répondre à notre question de recherche. Puis, nous ferons un retour critique de notre travail en mettant en lumière sa valeur et ses limites ainsi que les prolongements possibles de cette recherche.

8.1 Réponse à la question de recherche

A travers ce travail de mémoire, nous souhaitons nous intéresser à la pédagogie du jeu mise en place en classe enfantine et ses éventuels apports pour différencier l'enseignement. La première étape de notre travail était constituée d'une recherche théorique sur l'école enfantine, ses buts et son évolution liée à l'éducation nouvelle. Ceci nous a permis de déterminer pourquoi le jeu occupe une place importante dans cette école et nous nous sommes ensuite intéressée à la pédagogie du jeu et aux différents types de jeu. Cette présentation de la problématique nous a alors orientée vers notre cadre conceptuel dont la pédagogie différenciée est l'élément central. Dès lors, nous avons formulé la question de recherche suivante :

Que permet la pédagogie du jeu pour différencier l'enseignement ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes rendue à trois reprises dans une classe de deuxième enfantine pour observer les moments de jeu puis avons mené un entretien avec l'enseignante de cette classe, également praticienne-formatrice. Cette récolte des données nous a permis de découvrir que la pédagogie du jeu permet effectivement de différencier l'enseignement, dans cette classe-échantillon en tout cas.

En effet, dans les principes mêmes de cette pédagogie, De Grandmont (1995a, 1995b/1997 et s.d) affirme qu'il s'agit de respecter le rythme de l'élève et que l'enseignement correspondant à cette pédagogie est individualisé. La pédagogie du jeu et la pédagogie différenciée semblent déjà intimement liées puisque toutes deux préconisent le respect du rythme de l'élève et l'individualisation de l'apprentissage.

Sur le terrain, nous avons vu l'enseignante prendre de nombreuses notes pendant que ses élèves jouent. Ceci lui permettait ensuite d'organiser son enseignement en proposant par exemple des tâches de niveaux variés selon les difficultés des élèves. Par exemple, si elle remarquait qu'un enfant peinait à trouver des cartes identiques au Memory, elle prévoyait un moment particulier avec lui pour s'entraîner en utilisant par exemple moins de cartes. Ce qu'elle observait l'aidait donc à différencier. En outre, elle utilisait ses observations pour planifier des séances d'enseignement-apprentissage adaptées aux intérêts et aux besoins de ses élèves. Durant l'entretien, l'enseignante de la classe a immédiatement lié la pédagogie du jeu à la pédagogie différenciée lorsque nous avons abordé la différenciation. Pour elle, le panel des jeux proposés est déjà une forme de différenciation puisque chaque enfant pourra trouver un jeu qui répond à ses besoins, ses capacités et ses intérêts. Les enfants pouvaient en effet choisir le jeu qu'ils souhaitaient et l'utiliser aussi longtemps qu'ils le voulaient et comme ils le voulaient. Le rythme de l'élève est donc respecté et chacun suit son propre itinéraire d'apprentissage en jouant. Ceci nous prouve que la pédagogie du ludique permet la différenciation.

La pédagogie du jeu permet donc non seulement de dégager des informations pour différencier durant les séances d'enseignement-apprentissage, mais également au moment même du jeu. Les informations que l'enseignante récolte pour différencier proviennent autant des jeux symboliques que des jeux libres, ludiques et éducatifs. D'autre part, ses demandes sont différentes selon le niveau de l'élève auquel elle s'adresse. Elle donne par exemple des défis de construction plus difficiles aux enfants plus avancés lors des jeux symboliques. Enfin, l'enseignante considère que les jeux d'entraînement peuvent aider les enfants à acquérir certaines notions difficiles pour eux. Elle attribue d'ailleurs parfois de tels jeux durant les séances d'enseignement-apprentissage aux élèves qui ne s'y sont jamais intéressés pour leur permettre de découvrir autre chose.

En conclusion, nous pouvons assurer que dans cette classe, la pédagogie du jeu aide l'enseignante à différencier, notamment par les informations qu'elle permet de relever, par le choix des jeux proposés et par l'apport du jeu pour soutenir l'enfant dans l'acquisition de capacités à son rythme propre.

8.2 Distance critique

Nous souhaitons, à travers ce mémoire, savoir si la pédagogie du jeu permet de différencier l'enseignement dans une classe enfantine, soit durant les deux premières années du cycle 1. Nos observations et l'entretien mené avec l'enseignante de la classe nous ont donné l'occasion de voir qu'effectivement la pédagogie du jeu est un apport pour différencier l'enseignement.

Les points positifs que nous relevons dans ce travail sont les suivants :

- Le thème de notre mémoire aborde un aspect peu exploré de la pédagogie du jeu, celui de l'enseignement. Nous avons en notre possession plus d'éléments au sujet de la pédagogie du jeu, de sa mise en place en classe et de son utilisation pour différencier l'enseignement. Les apports théoriques sont non négligeables.
- La recherche est un véritable apport pour notre pratique. Elle a ouvert notre horizon en ce qui concerne l'utilisation des jeux à l'école enfantine et nous a permis de mieux connaître les bases théoriques qui fondent cette utilisation. En outre, elle nous a donné des pistes pratiques pour mettre en place la pédagogie du jeu en classe, mais aussi pour différencier de diverses manières.
- Ce travail nous a permis de constater qu'il est possible de différencier l'enseignement grâce à la pédagogie du jeu, tout en inscrivant sa pratique dans le cadre légal et en respectant les aspects théoriques.

Nous constatons également quelques limites à ce travail. Les voici :

- La recherche s'est effectuée dans une seule classe. Nous ne pouvons donc pas généraliser les résultats obtenus de cette étude de cas.
- Nous n'avons observé qu'une seule séance d'enseignement-apprentissage. Les informations relatives aux jeux d'entraînement, soit éducatifs selon l'appellation de De Grandmont (1995b/1997), sont insuffisantes. Les résultats de notre recherche auraient peut-être pu être nuancés si nous avions eu plus d'informations sur ces jeux.
- Le nombre d'éléments à observer était conséquent et nous ne pouvions pas filmer l'enseignante. Certaines informations nous ont peut-être échappé lors de l'observation.

8.3 Prolongements possibles

Suite à ces résultats et aux limites évoquées, nous pouvons proposer quelques pistes de développement :

- Sur la même base que celle de notre mémoire, nous pourrions utiliser la méthode du questionnaire et mener divers entretiens afin d'obtenir des statistiques à plus grande échelle.
- Il serait également possible de mener cette recherche en observant autant de séances d'enseignement-apprentissage que d'ateliers libres afin de constater si la pédagogie du jeu et la pédagogie différenciée y sont utilisées de la même manière et dans le même but.
- Nous pourrions mener une recherche sur l'utilisation des jeux dans les degrés moyens, soit de la 5^e à la 8^e année selon l'appellation d'HarmoS. Ceci nous permettrait de mettre en évidence les éventuels points communs et différences entre cette pédagogie aux degrés élémentaires et aux degrés moyens.
- Afin de savoir si le fait d'être praticien-formateur a une influence sur la mise en place de la pédagogie du jeu et de la pédagogie différenciée, nous pourrions analyser et comparer les pratiques d'enseignants praticiens-formateurs et d'enseignants qui n'ont pas suivi cette formation.

Ce champ d'étude est vaste. De nombreuses découvertes et recherches s'offrent donc à nous.

Pour terminer ce travail, n'oublions pas qu'« apprendre c'est vivre, et, pour l'enfant vivre c'est jouer » (De Graeve, 2006, p.135).

9. Références bibliographiques

Association nationale pour le développement de l'éducation nouvelle. (1997). *L'éducation nouvelle*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 199, 47-56.

Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Caiati, M., Delac, S. & Müller, A. (2000). *Freispiel – Freies Spiel ? Erfahrungen und Impulse*. München : Don Bosco Verlag.

Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

CDIP. (2010a). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) : état d'avancement des procédures cantonales d'adhésion*. Consulté le 16 juillet 2012 dans

http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/liste_rat_df.pdf

CDIP. (2010b). *Feuille d'information : école enfantine obligatoire*. Consulté le 16 juillet 2012 dans

http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/fktbl_einschulung_f.pdf

CDIP. (2010c). *HarmoS – Harmonisation de la scolarité obligatoire*. Consulté le 16 juillet 2012 dans

http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz_info_f.pdf

Chobeaux, F. (2008). *Jeu, jeux et éducation nouvelle*. Consulté le 24 janvier 2013 dans

<http://www.cemea.asso.fr/IMG/JeuJeuxEducNou.pdf>

CIIP. (2010). *Présentation générale du plan d'études romand*. Consulté le 16 juillet 2012 dans

http://www.plandetudes.ch/c/document_library/get_file?uuid=7248c7aa-dee5-4227-b007-acd1c9bb1c2f&groupId=449545

CIIP. (2012a). *Capacités transversales*. Consulté le 30 janvier 2013 dans

<http://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1>

CIIP. (2012b). *Plan d'études romand. Aperçu des contenus. Cycle 1*. Consulté le 16 juillet 2012 dans

http://www.plandetudes.ch/c/document_library/get_file?uuid=bf117c20-b8c1-4140-88e2-fd431a9680b2&groupId=10129

Cousinet, R. (1968). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Danvers, F. (2004). Orienter selon l'Education nouvelle. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye (Ed.), *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir* (pp.163-183). (Collection Exploration, éducation : histoire et pensée). Berne : Lang.

De Graeve, S. (2006). *Apprendre par les jeux*. Bruxelles : De Boeck.

De Grandmont, N. (1995a). *Le jeu éducatif : conseils et activités pratiques*. Montréal : Editions Logiques.

De Grandmont, N. (1995b/1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Montréal : Editions Logiques

De Grandmont, N. (s.d). *Apprendre par les jeux. Pédagogie du jeu, philosophie du ludique*. Consulté le 5 juin 2012 dans <http://www.ndegrandmont.webatu.com/>

Dispositions communes (Règlement concernant l'école enfantine du canton du Valais, Art. 12, 18 avril 1973)

Eichelberger, H. (s.d). *Concepts de l'Education nouvelle*. Consulté le 26 janvier 2013 dans http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp_franzoesisch.pdf

Forster, S. (2007). L'histoire de l'école enfantine. *L'école dès 4 ans : bulletin de la CIIP*, 20, 3-4.

Girodet, J. (1976). *Dictionnaire de la langue française* (vol.2, p.2510). Paris : Bordas.

Gilléron Giroud, P. (2007a). *L'école enfantine en Suisse romande et au Tessin. Etat de la situation et questions actuelles*. Lausanne : URSP.

Gilléron Giroud, P. (2007b). Expérimentation du cycle élémentaire en Suisse romande. *L'école dès 4 ans : bulletin de la CIIP*, 20, 21-25.

Hameline, D. (2004). L'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'Education nouvelle. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye (Ed.), *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir* (pp.145-162). Berne : Lang.

Jacquet-Francillon, F. (2004). L'enfant comme personne : un fondement culturel de l'Education nouvelle. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye (Ed.), *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir* (pp.29-45). Berne : Lang.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Marandan, O. (2006). L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats : contexte général et perspectives pour les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 133-264.

Meirieu, Ph. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : Département de l'instruction publique, 11-41.

Meirieu, Ph. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?. In A. Bentolila (dir.), *L'école : diversités et cohérence* (pp.109-149). Paris : Nathan.

Meirieu, Ph. (2001). *Maria Montessori : peut-on apprendre à être autonome ?* (L'éducation en questions). Paris : PEMF.

Montessori, M. (1936/2006). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.

Musset, M. & Thilbert, R. (2009, octobre). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*, 48, 1-12.

Nathan. (s.d). *Matériel éducatif*. Consulté le 29 août 2012 dans <http://www.nathan.fr/materieleducatif/default.asp>

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2005). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

Poussin, C. (2011). *Apprends-moi à faire seul : la pédagogie Montessori expliquée aux parents*. Paris : Eyrolles.

Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée* (Collection Profession Enseignant, 2^e éd.). Paris : Hachette Education.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris : Dunod.

Röhrs, H. (2000). Maria Montessori. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 1-2, 173-188.

Saffange, J-F. (2000). Alexander Sutherland Neill. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 1-2, 225-236.

Schärer, M. E. (2008). *Friedrich Fröbel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925*. Lausanne : EESP, Les Cahiers.

Tomlinson, C. A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal : Chenelière Education.

Van Oers, B. (1999). La pédagogie du jeu aux Pays-Bas. Une approche vygotkienne. *Revue française de Pédagogie*, 129, 29-38.

Table des annexes

Annexe I : Grille d'observation de la pédagogie du jeu	II
Annexe II : Grille d'observation du jeu	VII
Annexe III : Grille d'observation de la pédagogie différenciée	XII
Annexe IV : Entretien	XIV

Annexe 1 : Grille d'observation de la pédagogie du jeu

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs	Observations	Entretien
Pédagogie du jeu	Rôle de l'enseignant	Observer	Circuler dans la classe et regarder les enfants jouer		
			Prendre des notes, répertorier les difficultés et les progrès		
			Relever les stratégies utilisées		
		Silence	Se taire		
			Ne pas intervenir en donnant des consignes de jeu		
		Proposer	« Voudrais-tu faire ce jeu ? » ; « Pourquoi ne pas faire cela ? », ...		
			Préparer le matériel		
		Stimuler et soutenir	« C'est bien, continue ! » ; « Je suis sûre que tu peux y arriver. » ; regards d'approbation ; sourire ; « Bravo ! »....		
			Favoriser l'interdisciplinarité		

[illegible]

Varié	Jeux individuels et de groupes, jeux sur plateau		
	Jeux de construction : train, duplo, lego, meccano, menuiserie, plots, clipos, multicubes, mosaïque		
	Jeux de mathématiques et de logique : blocs à encastrer (Duplo), blocs à empiler, blocs de couleurs et formes différentes, mosaïque, dominos, bâtonnets, Memory, puzzles, uno, sudoku des formes, ...		
	Jeux de lettres et de langage : livres, marionnettes,...		
	Jeux pour développer la motricité fine et globale : balles, cônes, cerceaux, mini-golf, foulards, perles, peinture, pâte à modeler		
	Jeux symboliques : cuisinière, magasin, poupées, voitures, perles,....		
	Jeux de matières différentes : bois, carton, plastique		

		L'élève peut se corriger lui-même en regardant la réponse, en comparant avec le corrigé ; l'élève répertorie ses points,...		
		Les élèves jouent le temps qu'ils le souhaitent et aussi souvent qu'ils veulent.		
		Si le jeu n'est pas terminé, il est laissé comme tel pour le lendemain.		
		L'enseignante ne dit pas à l'élève « Dépêche-toi de terminer. »,....		
		Aucun jugement de valeur sur le produit		
		Les élèves ont chacun un jeu.		
		L'enseignante attribue un jeu aux élèves selon leurs besoins et selon ses observations.		

		Chacun joue à son jeu et à son rythme.		
		Respect des difficultés du camarade, pas de moqueries.		
		Mots d'encouragements pour les camarades		
		Félicitations lorsqu'un camarade réussit.		
		Pas de compétition		

Annexe II : Grille d'observation du jeu

Jeu					
Concept	Jeu				
	Libre	Observations	Entretien	Symbolique	Observations
Ludique	<p><i>Plaisir : rires ; jeu dure longtemps ; applaudir ; concentration ; montrer le résultat ; rapidité d'exécution ; « ouais ! » ; signe de victoire (bras levés) ; ...</i></p>			<p><i>Plaisir : rires ; jeu dure longtemps ; applaudir ; concentration ; montrer le résultat ; rapidité d'exécution ; « ouais ! » ; signe de victoire (bras levés) ; ...</i></p>	
	<p><i>Guidé par les désirs : l'élève choisit le jeu qu'il veut « J'ai envie de faire ce jeu-là. » ; il choisit le déroulement car il n'y a pas de règles ; ...</i></p>			<p><i>Guidé par les désirs : l'élève choisit le jeu qu'il veut « J'ai envie de faire cette activité (ex : courses, cuisine,...). » ; il invente une vie qui lui plaît ; ...</i></p>	
	<p><i>Développer les capacités : créativité (inventer des histoires, monde imaginaire) ; sociabilité (jouer à plusieurs et se respecter, communiquer) ; collaborer (pour ranger, associer deux jeux, construire des jeux, ...)</i></p>			<p><i>Développer les capacités : créativité (inventer des histoires, monde imaginaire) ; sociabilité (jouer à plusieurs et se respecter, communiquer) ; collaborer (pour ranger, associer deux jeux, construire des jeux, ...)</i></p>	
	<p><i>Pas de règles imposées : l'élève choisit le déroulement ; « Je vais faire ça, et ensuite j'ai envie de faire ça. » , ...</i></p>			<p><i>Pas de règles imposées : l'élève choisit le déroulement ; « Je vais faire ça, et ensuite j'ai envie de faire ça. » , ...</i></p>	

<i>Pas de produits prédéterminés ou esthétiques : déroulement aléatoire selon les élèves ; l'enseignante n'impose pas de résultat ; ...</i>						
<i>Imiter : faire comme papa et maman ; faire semblant de cuisiner ; faire le ménage ; faire ses courses ; nourrir quelqu'un...</i>						
<i>Changement : l'enfant peut changer de jeu lorsqu'il le souhaite.</i>						
<i>Place – emplacement : où les élèves le souhaitent.</i>						
<i>Donner une nouvelle fonction à un objet.</i>						
<i>Pas de produits prédéterminés ou esthétiques : résultat différent selon les élèves ; pas de modèle ou de canevas de contrôle ; tout résultat est accepté par l'enseignante.</i>						
<i>Choix : l'élève choisit le jeu auquel il veut jouer parmi ceux à disposition.</i>						
<i>Changement : l'enfant peut changer de jeu lorsqu'il le souhaite.</i>						
<i>Place – emplacement : où les élèves le souhaitent.</i>						

Educatif					
Plaisir intrinsèque et extrinsèque : rires ; jeu dur long temps ; signe de victoire (bras levés) ; récompense (gommette, prendre un livre à la maison, ...) ; félicitations de l'enseignante,...		Plaisir intrinsèque et extrinsèque : rires ; jeu dur long temps ; signe de victoire (bras levés) ; récompense (gommette, prendre un livre à la maison, ...) ; félicitations de l'enseignante,...			
Contrôler l'apprentissage : jeu qui entraîne un concept venant d'être appris (couleurs, formes, calculs, alphabet, comparer des longueurs, ...)		L'enseignante peut contrôler un apprentissage en observant l'élève : compter les sous du magasin ; classer les aliments ; utiliser les formules de politesse dans le jeu de rôle ; ...			
Matériel : jeux standardisés ; objets du quotidien ; poupées ; voitures ; plots ; ...		Matériel : cuisinière pour enfants, magasin, poupées, balai, aspirateur, tableau noir, office de poste,...			
Orienté vers un objectif caché à l'élève : faire des familles ; retrouver l'intrus ; entraîner les couleurs ; classer ; dénombrer ; comparer des longueurs ; ...		Orienté vers un objectif caché à l'élève : communication ; respect ; créativité ; ...			
Choix : l'élève choisit le jeu qu'il veut parmi ceux à disposition.		Imiter : faire comme papa et maman ; faire semblant de cuisiner ; faire le ménage ; faire ses courses ; ...			

Pédagogique					
<p><i>Compétition et performance : « Je veux gagner. » ; « Je veux faire plus de points, je veux mieux réussir. » ; Recommencer pour améliorer le résultat ; signe de victoire (bras levés) ; montrer ce qui a été fait/gagné ; déconcentrer l'adversaire ; compter les points ; « Maître ! j'ai gagné ! » ; ...</i></p>			<p><i>Compétition et Performance : pas dans le jeu symbolique</i></p>		
<p><i>Apprentissage précis : calculs ; lecture ; couleurs, familles ; formes ; alphabet ; ...</i></p>			<p><i>Apprentissage précis : compter ; connaître les rôles propres à un sexe ; ...</i></p>		
<p><i>Choix : l'élève choisit le jeu auquel il veut jouer parmi ceux à disposition.</i></p>			<p><i>Imiter : faire comme papa et maman ; faire semblant de cuisiner, faire le ménage, ...</i></p>		
<p><i>Plaisir extrinsèque : récompense (gommette, prendre un livre à la maison, ...) ; félicitations de l'enseignant ; ...</i></p>			<p><i>Plaisir extrinsèque : récompense (gommette, prendre un livre à la maison, ...) ; félicitations de l'enseignant ; ...</i></p>		

<p><i>Auto-évaluation :</i> l'élève peut se corriger lui-même en regardant la réponse ou en comparant avec le corrigé ; l'élève répertorie ses points et constate s'il en a plus ou moins que la fois précédente ; ...</p>			<p><i>Auto-évaluation :</i> pas dans le jeu symbolique</p>	
--	--	--	--	--

Annexe III : Grille d'observation de la pédagogie différenciée

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs	Observations	Entretien
Pédagogie différenciée	Types de différenciation	Différenciation immédiate	Difficulté constatée et changement immédiat de méthode, d'exercice, aide supplémentaire apportée,...		
			Arrêt de l'activité et modifications apportées		
		Différenciation sur le long terme	Semainier différent pour chaque élève		
			Programme individualisé par le biais d'exercices distribués à certains élèves selon leurs difficultés		
			Cours de soutien		
			Barème différent pour les évaluations		
		Cognitive	Proposer des exercices de niveaux différents ou de types différents. Exemples : puzzles avec +/- de pièces ou des pièces plus grandes, Memory avec +/- d'images,...		
			Accorder de l'aide aux élèves qui en ont besoin		

	Sociale et affective	Contrat avec un ou plusieurs élèves		
Mise en pratique	Etapas	Déterminer la matière		
		Lister les objectifs		
		Choisir la méthode, préparer un planning, rédiger des exercices, attribuer des tâches,...		
		Evaluer par le biais d'observation et de tests, écrire des résultats, les progrès,...		
		Bilan et remédiations éventuelles en recommençant le processus		

Annexe IV : Entretien

Selon le guide du mémoire, les entretiens retranscrits se trouvent séparés du travail. Nous avons décidé, en accord avec notre directrice de mémoire, d'insérer notre entretien complet dans le mémoire lui-même puisque de nombreuses références à cet échange sont présentes dans les résultats et leur analyse.

Afin d'éviter d'éventuels problèmes liés à la numérotation des lignes, la transcription de l'entretien débute sur la page suivante.

1. Quel a été ton parcours de formation ?

Alors pour être enseignante j'ai fait l'Ecole Normale, une formation très classique à cette époque-là. J'ai fait 4 ans d'Ecole Normale pour avoir un diplôme d'enseignement en enfantine. Après j'ai commencé tout de suite à enseigner en première enfantine dans un autre village que celui-ci pendant 3 ans. Ensuite j'ai arrêté parce que voilà, j'ai voulu me consacrer à mes propres enfants pendant quelques années, tout en faisant quand même des remplacements pour garder la main et puis, c'est justement un remplacement ici, dans ce village, qui m'a permis d'y rester puisqu'on m'a sollicitée pour pouvoir reprendre une classe et voilà ça fait depuis 23 ans que je suis dans le même centre. Au départ à mi-temps, et puis à temps partiel et maintenant je suis à temps plein dans une classe de deuxième enfantine. Et puis à part cette formation-là d'enseignante, j'ai fait quelques formations continues forcément comme tous les enseignants font chaque année qui étaient en général en lien avec mon degré d'enseignement. Et puis à part ça j'ai fait des formations spécifiques, formations complémentaires, la première que j'ai faite est celle de PF dans le cadre de la HEP, pour pouvoir accueillir des stagiaires dans ma classe, accompagner, accueillir, coacher, et puis ça me permet aussi de me tenir au courant des tendances au niveau de l'enseignement. J'ai fait aussi une autre formation complémentaire, la formation -2 / +2 qui me permettrait d'enseigner en première et deuxième primaire. Je l'ai surtout faite pour m'informer de ce qui arrivait après l'école enfantine, voir si on était vraiment dans les mêmes objectifs, et puis surtout aussi pour aider mes stagiaires à planifier en fonction de ce qui venait après. A part ça depuis 2010 je fais partie d'un groupe de PFs d'école enfantine certifié, on se rencontre à la HEP régulièrement avec Isabelle Truffer-Moreau et Anne Clerc et puis avec elles on a beaucoup travaillé autour du jeu, du jeu symbolique, des apprentissages fondamentaux, de l'évaluation des comportements de l'enfant et puis tout ce qui est au niveau du jeu en tous les cas c'est avec plaisir que je partage avec toi les petites connaissances que j'ai pour l'instant, parce que c'est vrai qu'il faut dire que je débute vraiment dans cette démarche qui m'intéresse énormément, mais je ne maîtrise certainement pas toutes les composantes de cette démarche-là, mais ce que j'ai pu expérimenter avec mes élèves, c'est volontiers que je le partage !

2. Pour toi qu'est-ce que c'est que la pédagogie du jeu ? Quelle est l'image que tu as de la pédagogie du jeu ?

La pédagogie du jeu, je pense que c'est le jeu utilisé comme un outil, un vecteur pour l'enfant, pour son développement. Développement aussi bien cognitif que social ou dans d'autres domaines.

3. Qu'est-ce qu'elle permet cette pédagogie du jeu? Est-ce qu'il y a autre chose que le développement cognitif et social d'après toi ?

Pour moi elle permet en tant qu'enseignante une observation assez pointue de mes élèves. Mais je pense qu'on devrait définir peut-être ce qu'est le jeu ? Dans ma classe il y a peut-être deux sortes de jeux : il y a des jeux qui sont plus symboliques où les enfants peuvent jouer deux fois dans la journée, on a deux périodes de trente à quarante minutes dans la journée où les enfants peuvent prendre des jeux symboliques. Si on devait être puriste je pense que tous les jeux que j'ai là ne sont pas vraiment symboliques, mais ce sont des jeux qui sont vraiment ouverts, où il n'y a pas de résultat, où l'enfant est confronté à lui-même ou parfois à un autre, mais face à du matériel, où il peut développer son imaginaire, ses compétences, sa motricité et plein d'autres domaines encore. Et puis d'autres jeux, qui sont plus de type que j'appellerai activité d'entraînement, qui sont des jeux à connotation plus cognitive, que j'utilise plus facilement dans les ateliers où les enfants pourront jouer durant les séances d'enseignement-apprentissage. Et puis ce qui me permet d'abord pour moi, c'est un moment où je peux vraiment les observer. Eux ne

se sentent pas étudiés ou observés. Vraiment je passe vers eux très tranquillement, en leur posant des petites questions, même en disant rien du tout et là je les laisse jouer. Mais dans mes observations j'arrive à voir, surtout en début d'année, comment l'enfant peut entrer en relation avec l'autre car c'est rare que l'enfant joue seul. Cela m'a permis de voir, en début d'année, une petite fille qui jouait tout le temps toute seule. En plénière parfois on en a parlé et apparemment, elle ça ne la dérangeait pas trop, et finalement d'autres enfants ont pu observer qu'elle jouait seule et ont pu l'inviter et maintenant c'est assez rare de la retrouver seule à jouer. Je peux voir aussi de quelle manière ils se comportent les uns avec les autres, comment ils se comportent avec le matériel. Je peux voir comment ils appréhendent l'espace, quels sont les domaines préférés, quelles sont leurs stratégies, et puis aussi quelle est leur capacité à exprimer leur expérimentation, leur réalisation au moment où il faut vraiment en parler et dire le comment on s'y est pris, comment on a fait ça et quelles difficultés on a rencontrées, donc c'est vraiment très vaste au niveau de l'observation. Et puis pour l'enfant, je pense que c'est un apport extraordinaire car de toute façon c'est indissociable de l'enfant, le jeu ça fait vraiment partie de sa vie et de son développement et on sait à travers toutes les recherches qui ont été faites, les études, que ces jeux-là permettent en tout cas à l'enfant de se développer, à chercher parfois beaucoup plus loin dans son raisonnement. Ce que l'enfant peut apprécier aussi dans ses jeux c'est le plaisir. Y a pas une fois où j'ai dit « Maintenant on va en atelier libre » et qu'un enfant aurait dit « Ah non ! Pas encore ! ». Donc chacun y trouve son compte. Je pense que le plaisir, le fait qu'il n'y ait pas de compétition... On peut toujours, on n'est jamais, enfin on peut être dans l'erreur quand on construit quelque chose et que ça ne correspond pas à ce qu'on avait prévu mais y a pas de juste de faux. Donc je trouve que ce sont des jeux qui sont vraiment très, très ouverts. Il peut en même temps développer tout ce qui est autour de la motricité, parce qu'il faut beaucoup manipuler, exercer, poser des pièces qui sont parfois délicates à déposer, ou voilà. Et puis je pense que l'enfant peut se donner le droit à l'erreur. Il peut expérimenter, essayer, reprendre peut-être dix fois le même jeu en arrivant peut-être la dixième fois à ce qu'il avait envie, tout en acceptant les erreurs et puis on sait bien dans la pédagogie combien l'erreur est importante pour pouvoir progresser, du moment qu'on en prend conscience.

4. Et selon toi, quel est ton rôle pendant que tes élèves jouent ?

Alors je suis très effacée, j'ai pas de rôle de... Très peu de stimulation. Je questionne parfois, juste pour savoir comment ils s'y sont pris, pour savoir pourquoi, tout à coup, leur construction est tombée, alors on en parle. Peut-être que c'est une histoire d'équilibre, peut-être que c'est une histoire de mouvement qui a été mal apprécié et que toute la construction s'est effondrée. Des choses comme ça. Je prends plus de temps après. Pendant les jeux je me fais assez discrète, je prends des notes, je regarde, mais je n'interviens que très, très peu dans leur jeu, si ce n'est pour rappeler peut-être les règles qui sont des cadres de vie. Savoir comment on se comporte avec des objets, dans l'espace, ce qu'on peut faire ou ce qu'on ne peut pas faire,... Chuchoter c'est difficile et ce n'est pas franchement... Souvent on est dans des jeux de communication, donc c'est difficile de chuchoter, et puis l'enfant a 5 ans, 6 ans, donc c'est quelque chose qui n'est pas vraiment acquis pour lui et puis que des fois quand il est pris dans la réalisation de quelque chose... Si on doit jouer à la dinette et chuchoter, ce n'est pas toujours facile. Voilà mon rôle en général.

5. Est-ce que tu penses que les élèves peuvent s'embêter dans les moments de jeux ou est-ce qu'ils devraient...

Bien sûr ! Je pense que ça fait partie de leur... S'embêter, je sais pas si vraiment ils s'embêtent, mais je pense qu'ils observent et moi, un enfant qui observe, je suppose qu'il a dans sa tête plein de choses qui se mettent en place, qui lui donnent des idées, qui lui permettent d'avancer, ou de rester là un moment

111 *parce que voilà on avancera plus tard. Mais je pense qu'on a le droit de se donner des*
112 *moments où on s'embête.*

113
114 *Compléments transmis le lendemain par e-mail*

115 *Il faudrait d'abord définir de quel ennui il s'agit. Il est clair que si j'observe un enfant qui*
116 *s'ennuie de manière inquiétante, je prendrai des mesures pour l'aider.*
117 *Par contre, dans ton interview je pensais à l'enfant qui semble inactif, ou qui observe plus*
118 *qu'il ne participe lors des moments de jeux libres, dans ce cas-là, oui je pense qu'il a le*
119 *droit de "s'ennuyer" pour les raisons que j'ai précisées hier.*
120 *Mais si la situation devait durer, j'irais le questionner pour mieux le comprendre et*
121 *éventuellement lui proposer d'autres jeux ou le stimuler.*
122 *Dans ma pratique, il est quand même assez rare de rencontrer des situations très*
123 *difficiles à ce niveau-là.*

124
125 **6. Quand tu fais des jeux d'entraînement, est-ce qu'ils doivent venir vers toi pour**
126 **corriger ou valider certaines choses ou est-ce qu'il y a un modèle ?**

127
128 *En général ce sont des jeux qui ont été présentés, qui ont été joués déjà en atelier en*
129 *groupes ou par deux, donc en général les règles sont connues. C'est plutôt eux qui*
130 *viennent vers moi si tout à coup il y a un souci mais j'ai toujours l'œil d'aller voir si ça se*
131 *passe de manière correcte parce que dans ces jeux-là, il y a des règles donc on est dans*
132 *un cadre beaucoup plus strict et qui demande parfois d'avoir l'œil de l'adulte pour pouvoir*
133 *réguler si les enfants ne jouent pas correctement.*

134
135 **Et parfois il y a quand même un résultat qui est attendu...**

136
137 *Voilà, je pense que tu as vu tout à l'heure dans le Memory où il y a deux enfants qui*
138 *jouaient, dont un est allophone, donc je ne suis pas sûre qu'il ait compris ma question,*
139 *mais je lui ai demandé qui a gagné dans le jeu et il disait tout le temps : « Moi ! Moi ! ».*
140 *Alors on a compté, lui en avait cinq, sa voisine en avait sept, mais il avait gagné quand*
141 *même d'après lui. Donc avec sa voisine on a mis quand même dans le vis-à-vis les*
142 *pièces de Memory qui étaient gagnées pour qu'à la fin il ait pu attester visuellement qui*
143 *avait gagné, mais ce n'est pas le plus important. Pour moi, le plus important c'est qu'il ait*
144 *joué de manière correcte. Après qu'on ait gagné ou perdu c'est pas...*

145
146 **C'est secondaire ?**

147
148 *Pas si secondaire que ça parce qu'on cherche quand même un repérage visuel donc si*
149 *régulièrement je vois que cet enfant-là n'arrive pas à trouver de cartes qui sont*
150 *semblables, ça va m'interpeller et je vais faire un autre travail avec lui. Mais si ça se joue*
151 *comme ça, à deux points de différence, je me dis que ce n'est pas si important pour moi*
152 *d'aller plus loin avec lui.*

153
154 **7. Qu'est-ce que tu constates dans la pratique par rapport à la théorie que tu as pu**
155 **voir à la HEP, par exemple dans le groupe dont tu fais partie avec les PFs ? Est-ce**
156 **que tu trouves que la théorie peut s'appliquer sur le terrain ou qu'il y a quand**
157 **même beaucoup de différences ?**

158
159 *Alors on part des théories à la HEP, mais assez rapidement pour arriver vraiment dans la*
160 *pratique. Donc ce qu'on dégage de ce qui est possible de faire au niveau pratique là dans*
161 *ces cours HEP en général je les retrouve dans ma classe. C'est vrai que régulièrement*
162 *nous faisons des tours de table pour savoir les difficultés que nous rencontrons et surtout*
163 *les plaisirs, les joies et tout ce qui peut être positif et régulièrement dans les classes on*
164 *observe les mêmes choses. Donc là on est plus à parler de la pratique que des théories,*

mais je pense qu'on est vraiment en lien avec toutes les recherches qui ont été faites, toutes les théories d'apprentissage.

8. Quelles sont les caractéristiques importantes pour toi qu'un jeu doit avoir pour que tu le mettes dans ta classe ?

Alors pour moi un jeu que j'appellerai symbolique, mais que je redis c'est vraiment un petit peu ouvert dans ma classe, les jeux symboliques sont des jeux où vraiment les enfants symbolisent à l'aide d'objets des personnages, des situations, des objets, des espaces. Donc ce sont en principe des constructions, des choses qui sont assez neutres au niveau visuel pour qu'on puisse les transformer, grâce à l'imaginaire, en plein d'autres objets. Donc chez moi on en rencontre beaucoup. Si je dois faire le décompte des constructions assez neutres y en a 5-6-7-8... une dizaine je pense. Associés à ces jeux-là, je mets des jeux qui vont développer l'imaginaire et le langage chez l'enfant, je pense à la dînette par exemple, où les enfants vont créer des situations en général, enfin là c'est un matériel qui est déjà typé donc ils vont rarement jouer autre chose qu'à la dînette avec la dînette. Les fourchettes deviennent rarement des personnages ou les tasses des maisons. Mais ils gardent en général le type de jeu. Mais là autour, ils ont un imaginaire extraordinaire. Ils vont créer des repas, ils vont faire une mise en place qui leur convient. En général ils sont deux, ils sont trois ou parfois plus, parce qu'on a trois jeux de dînette donc ils sont plusieurs enfants à partager certaines pièces de jeu. Donc, là-dedans, moi je vise plus le langage, la coopération, la communication et le développement de l'imagination. Il y a d'autres jeux qui sont assez typés aussi, comme les tapis de voiture, par exemple avec les véhicules où là ils reproduisent assez souvent des schémas semblables. Les véhicules se déplacent parce que voilà il y a l'hôpital, il y a l'aéroport, il y a des endroits où ils peuvent aller se balader avec ces voitures, mais là aussi je pense que ben voilà tout ce qui est motricité, langage, coopération, communication, on est là-dedans avec eux. Je mets en général en place aussi des ateliers de dessin par exemple, où là on n'a pas de contrainte, si ce n'est utiliser le matériel qui est mis à disposition et que je varie régulièrement. Avant je leur mettais des feuilles libres à disposition, mais en fait, on en a tellement en gaspillage de papier que finalement j'ai préparé à chacun un petit album et quand l'album est terminé ils peuvent l'emporter à la maison et parfois présenter les dessins aux autres. Et là ce que je vise principalement c'est la créativité, c'est clair, le tracé graphique aussi qui va précéder l'écriture. On a mis en place dernièrement un atelier d'écriture justement, de lettres, où les enfants ont un petit carnet et peuvent aller, pendant les jeux, écrire ce qu'ils ont envie et parfois ils nous transmettent ce qu'ils ont voulu écrire donc on passe des bons moments à apprendre qu'une elle écrit à sa maman qu'elle aime tellement que c'est extraordinaire, ou d'autres qui écrivent des lettres et qui les lisent simplement, et d'autres qui écrivent des choses qui ne sont pas encore des lettres, qui sont de la symbolisation vraiment pour eux, mais c'est là ce qu'on appelle l'écriture émergente qui fait que voilà, pour eux c'est tout plein de symboles, cette écriture qu'on peut lire, enfin qu'eux sont capables de lire en tous les cas. Qu'est-ce que je mets en place encore comme jeux...

Par exemple pour les jeux d'entraînement, pourquoi tu mets en place ceux-là plutôt que d'autres ? Parce qu'on en trouve tellement sur le marché, qu'est-ce qui te fera aller plutôt vers un jeu qu'un autre ?

Alors là, quand je vois quelque chose qui se passe dans les jeux symboliques, par exemple par rapport aux grandeurs, aux classements, aux mesures, à l'équilibre, à des perceptions qui sont plus visuelles, il m'arrive de mettre en place des ateliers d'entraînement qui sont en lien avec ça. Ou d'autres fois, ça peut être un thème, une matière qui entre dans un domaine d'apprentissage que je travaille avec eux forcément sous forme de jeu et après je les laisse en activité d'entraînement. Donc c'est toujours en lien avec un objectif que j'ai précisé auparavant.

9. Selon toi, quelle catégorie de jeu est la plus utile au développement des enfants ? Catégorie, c'est assez large, ça peut être symbolique ou jeu d'entraînement, jeu individuel ou en groupe,...

Je pense que le panachage de tous ces jeux ça va vraiment être pour eux des outils exceptionnels pour pouvoir progresser. Je pense que ça va dépendre essentiellement de l'enfant. Je pense que tu as pu voir aujourd'hui que les enfants avaient le choix entre prendre un atelier symbolique ou une activité d'entraînement. Je l'ai fait déjà quelque fois et j'observe toujours la même chose, c'est que les enfants vont plus facilement chercher les ateliers symboliques, donc j'en conclus, peut-être de manière un peu rapide, que ça répond plus à leurs besoins en ce moment et qu'ils ont encore plein de choses à exploiter, à expérimenter, à se tromper. Parce que faire le tour des jeux je pense qu'ils l'ont fait, ce n'est plus de la découverte maintenant, on est vraiment dans le développement de leur intelligence où ils vont aller chaque fois un petit peu plus loin. Et il y a quelques enfants qu'on a pu voir aujourd'hui qui sont allés chercher d'autres jeux. On a vu des Memory et on a vu des puzzles. Nils¹, lui, il aime beaucoup les puzzles. C'est le seul, en général, qui va chercher un atelier qui est plus une activité d'entraînement. J'ai pas vraiment cherché pourquoi, je pense que lui c'est quelque chose qui lui parle, tout ce qui est se repérer dans les espaces et il ne trouve peut-être pas son compte dans les jeux symboliques. C'est un enfant qui est très curieux en même temps, donc je me dis que, peut-être, il a envie de tout aller voir et que ça va enclencher chez lui d'autres réflexions, d'autres manières de faire, d'autres ouvertures. Donc je pencherais chez lui plutôt pour ça, pour cette curiosité qu'il a. Mais je pense qu'en général tous les jeux, sinon on en enlèverait si on était pas convaincu, tous les jeux peuvent apporter quelque chose à l'enfant. Mais effectivement le jeu symbolique c'est... Maintenant en ayant observé ça, c'est tout un cheminement, mais c'est vrai qu'il y a quelques années, la pratique du jeu dans les écoles... J'entendais des collègues qui me disaient : « Mais on perd notre temps, on laisse les enfants jouer comme ça longtemps ! » et finalement, en ayant une observation assez active, on se rend compte des bienfaits et de tout l'apport que ça peut avoir pour eux et combien ils peuvent progresser. Et c'est vrai que depuis le début de l'année, dans ces petites pléniers que je ne faisais pas au début parce que j'avais vraiment envie qu'ils puissent découvrir sans qu'il n'y ait non plus une attente de l'enseignante, au début il y avait assez peu de choses qui sortaient. C'était surtout : « Oui, moi j'ai bien aimé jouer avec tel ou tel. » ou « J'ai bien aimé ce jeu-là parce que j'aime bien les doudous. ». C'était souvent dans le ressenti ce qu'ils disaient. Tandis que maintenant, ils vont plutôt nous parler comment ils ont fait leur construction. Quelles difficultés ils ont rencontrées, qu'est-ce qu'ils ont aimé faire. J'ai adoré les petites filles qui jouaient avec les plaquettes de toutes les couleurs. C'est des plaquettes hyper neutres donc y a pas de dessins dessus rien et on a eu une chambre complète avec un tapis, un lit, elles ont tout mesuré en plus parce qu'on a des outils de mesure, quelques plaquettes en plus sont devenues des personnages qui grimpaient et se couchaient dans le lit, qui marchaient autour de la chambre. Moi je trouve ça juste extraordinaire parce qu'on est vraiment en plein dans ce qu'on recherche avec ces enfants. Voilà, et puis elles ont pu l'exprimer, donc c'est aussi un autre passage important de ces moments là.

10. On a vu qu'il y avait beaucoup d'avantages dans les jeux, mais est-ce que tu penses qu'il y a aussi des inconvénients et des limites dans cette pédagogie ?

Des limites, oui, des difficultés. Je pense que pour moi, la première difficulté, c'est d'abord d'y croire. D'entrer dans la démarche et d'être convaincue parce que c'est pas évident quand on nous dit : « Mais oui, bien sûr ça va développer l'intelligence de l'enfant. ». Je suis peut-être un peu comme la plupart de mes collègues, j'ai envie de voir vraiment

¹ Prénom fictif

être certaine que cette démarche corresponde à mes élèves, mais en même temps, je suis aussi curieuse de nature, ouverte à la nouveauté, et c'est avec plaisir que je suis entrée dans cette dynamique-là. Je suis contente maintenant. J'ai trouvé difficile au début, j'ai trouvé très difficile l'observation, parce qu'on ne sait pas tellement au départ quoi observer, comment observer. Il me semblait qu'on voyait très souvent les mêmes choses mais au fur et à mesure, l'observation s'affine un peu et on arrive à aller plus en profondeur dans ce qu'on peut noter. Une autre limite que j'observe, c'est que ce sont les mêmes enfants qui démontrent quelque chose. Il y a des enfants que je n'ai encore pas entendu, je crois, en plénière me dire : « Ah oui, moi j'ai fait quelque chose de nouveau, j'ai fait quelque chose de génial, j'aimerais vous montrer quelque chose. » donc comme assez régulièrement je planifie mes séances d'enseignement-apprentissage à partir de ce que j'ai pu observer dans ces moments-là de jeu, parfois ça me frustre de penser que j'entre dans le créneau d'un enfant ou d'un groupe d'enfants et puis que d'autres, y a rien encore vraiment qui est venu. Donc là ce sera peut-être à moi d'aller chercher, solliciter ces enfants-là et de les amener à nous faire découvrir quelque chose. Une autre frustration que je pourrais avoir, enfin une limite que je mettrais c'est qu'il y a des choses qui ne vont peut-être jamais sortir. Les petites plaquettes que j'avais mises, je pensais, j'espérais que mes élèves allaient faire du classement de couleur avec ça, parce qu'il y a vraiment tout un arc-en-ciel de couleur, et il doit y avoir d'ailleurs une dizaine de plaquettes par couleur. Je me disais : « J'attendrai ce moment-là. » et il n'y a rien eu du tout de tout ça. On a vu les petites filles, tout à l'heure, elles ont fait beaucoup de construction de maisons, de chaises, de mobilier avec ça. Jusqu'à ce matin, mais Nils n'a pas été capable encore de le verbaliser, Nils a dit : « Ah ben moi ces plaquettes, je vais les employer par couleur ! ». J'entends alors bien sûr, mon oreille d'enseignante... je me suis approchée de lui et ce qu'il a fait, c'est des constructions, il a fait des choses, il a fait des garages, mais chaque chose avait une couleur, c'était monochrome. Ah ! J'ai trouvé ça génial, et j'avais trop envie qu'il puisse le dire « Moi ce que j'ai fait ce matin c'est de mettre les choses par couleur. » et moi ça m'aurait amené à faire des liens de classement de couleur et d'objets et de l'intégrer dans mes séances d'enseignement-apprentissage. Ce n'est pas venu, ben tant pis ! On attendra, il va peut-être refaire le même schéma, parce que très souvent, on observe ça : les enfants qui ont expérimenté quelque chose qui était un peu nouveau, un peu spécial, en général ils vont le refaire. Mais je ne vais pas trop le stimuler, je vais voir, et c'est peut-être d'autres enfants qui vont le faire, et on ira dans les classements. Alors voilà, c'est aussi peut-être des choses qui ne vont peut-être jamais sortir, jamais se révéler et que je vais devoir aborder par un autre angle sans doute. Mais c'est vrai que c'est très riche sinon, on peut vraiment aller chercher partout. Une autre limite, mais ça c'est peut-être moi qui me la mets, c'est le passage en première primaire qui me fait un petit peu souci. Je me dis que là on est vraiment dans un monde privilégié du jeu, on y va à fond, on sait que c'est bon pour les enfants, on sait qu'on ne peut pas primariser l'école enfantine, mais on sait aussi que l'école primaire est très cadrante et qu'au niveau du découpage horaire dans une journée, l'enfant aura vraiment une autre façon de voir les choses, de faire les choses et devra avancer vraiment différemment. Et tous ces moments privilégiés de jeu il en aura vraiment beaucoup moins et ça me fait souci, mais comme c'est les premières années où on met ça en place, on n'a pas assez de recul. Mais je m'informerai en tous les cas auprès des collègues de primaire, comment se fait le passage, si c'est dans la douleur ou pas du tout. Peut-être que l'enfant a franchi une étape après ça et qu'il arrive dans une autre façon de voir et de faire et qu'il n'a plus besoin de ce support-là, c'est possible. Maintenant on est vraiment entrain de privilégier ça au niveau de l'école enfantine, c'est un souci quand même, un souci important pour moi, que je ne devrais peut-être pas avoir.

11. Comment as-tu choisi l'organisation de l'espace pour les jeux ? Pourquoi des étagères, pourquoi des caisses sur roulettes,...

D'abord dans l'espace, je dois dire que c'est la deuxième année où je travaille avec les jeux symboliques en fait. J'ai commencé en milieu d'année dernière et puis cette année, j'ai vraiment voulu m'y mettre et puis j'ai voulu que les enfants, dans l'espace, sachent où s'orienter. Quand on parle de jeu, qu'ils n'aient pas besoin de me demander chaque fois : « Oui mais c'est ceux-là ? ». Donc tous les jeux symboliques sont concentrés dans un espace géographique de la classe. Donc ils savent très bien que si ce n'est pas que des jeux symboliques, j'ouvre les autres étagères à l'opposé de la classe et ils peuvent aller se servir, donc géographiquement pour moi c'est clair. Pourquoi j'ai choisi les étagères ? Parce que c'est adapté à leur hauteur, à leur grandeur, à leur capacité à prendre le matériel sans qu'ils aient besoin d'aide et j'ai mis le matériel le plus lourd dans des caissettes à roulettes. Ça c'est la première année, parce que je trouvais que c'était très lourd pour les enfants et il fallait ménager leur dos, leur constitution, alors je pense que c'est mieux pour eux. D'ailleurs ils s'en sortent très bien, ils se déplacent dans la salle, en général il n'y a pas de problème, donc ils déplacent ces grandes caisses à roulettes et ils vont s'installer quelque part. Par contre, l'espace est vraiment très libre pour où on veut aller jouer. Ils peuvent choisir l'endroit, ils vont à un endroit où il y a suffisamment d'espace. S'ils veulent faire une construction qui va prendre beaucoup d'espace ils vont choisir le lieu en fonction. Tout à l'heure les rails, ils avaient choisi un endroit qui était peut-être assez petit donc ils ont fait en fonction de l'endroit qu'ils avaient choisi et ils n'ont pas débordé sur les autres. Le privilège que j'ai cette année c'est d'avoir une toute petite volée d'élèves, j'ose dire 12 élèves, avec énormément de jeux qui prennent une place extraordinaire donc là on pourrait revenir sur les difficultés qu'on pourrait rencontrer dans une classe avec un effectif plus conventionnel autour de 18-20-25 élèves, ça serait une difficulté d'avoir cette disposition. Ça prend énormément de place, alors voilà. Cette année je n'ai pas besoin de limiter, mais je sais que l'année prochaine il m'arrive 25 élèves, je pense que je vais faire des choix dans les jeux, comme là on a beaucoup de jeux de construction, de plots, donc je vais peut-être en privilégier quelques-uns ou en changer en cours de début d'année pour que les enfants puissent jouer un peu à tous les jeux. J'observe en tous les cas que les enfants n'ont aucun souci avec cette organisation.

12. Est-ce que tu connais un peu le matériel Montessori ?

Connaître un peu oui, pratiquer non. Donc ce que j'en connais, c'est tous ces jeux de sériations, de cubes, de choses comme ça, mais pas du tout en classe. Dans ma formation à l'Ecole Normale et ma formation à la HEP, ni dans le matériel qui est mis à disposition des classes, le matériel officiel, on a du matériel Montessori. Je sais qu'il y a des classes de cette manière-là, mais ça veut dire que l'enseignante a été formée Montessori et je suppose qu'on lui octroie un budget pour avoir des jeux Montessori, parce que sinon ce n'est pas possible. Mais dans ce que je connais autour de moi, dans mes collègues en tout cas, il y en a très, très peu qui pratiquent Montessori. Je sais qu'il y a beaucoup d'avantages et que ce matériel est très, très adapté à l'école enfantine.

13. Qu'est-ce que la différenciation selon toi ?

Je pense qu'il y a plusieurs types de différenciation, et si on fait le lien avec les jeux je pense que la première différenciation que je peux proposer, c'est dans le choix des jeux. Il y a des jeux qui vont répondre à des enfants qui ont un attrait pour la créativité, il y a des jeux qui vont répondre à certains enfants qui ont vraiment envie de communiquer, de travailler autour du langage. Peut-être que des enfants qui adorent les constructions pourront en faire tant qu'ils en veulent, ceux qui sont plus à rechercher au niveau de la motricité des choses un peu plus fines vont trouver leur compte aussi, donc je pense que dans tout le panel de jeux que je propose, j'arrive à répondre à chacun. Ça je pense que

c'est la première différenciation. Maintenant si on parle d'une différenciation qui est plus scolaire, au niveau des compétences, je pense qu'il faut d'abord parler d'observation, de ce qui se dégage du jeu me permet d'observer l'enfant avant de pouvoir différencier. La différenciation qu'on peut faire à ce moment-là c'est dans tous les choix liés aux apprentissages, selon le matériel qu'on met, on veut plus cibler un apprentissage, une découverte de l'enfant par rapport à ses compétences, dans les jeux symboliques ou non. Par exemple si dans les Memory je peux observer qu'un enfant a de la difficulté à se repérer dans l'espace quand il y a beaucoup de cartes et bien je vais varier la forme des Memory, la grandeur après l'observation. Donc tout ce qui découle de l'observation, ça me donne plein d'indicateurs pour pouvoir différencier, mais pas seulement les jeux, aussi dans la pratique scolaire. Je vais pouvoir différencier au niveau du langage, des compétences, des attentes que je peux avoir auprès d'eux en numération, souvent en mathématiques en fait. Ce qu'on peut observer par rapport aux jeux qui nous aide à différencier, c'est tout ce qui est au niveau de l'espace, l'enfant qui se repère dans l'espace ou bien pas, on arrive très bien à le voir, quand il fait une construction ou non. Donc là, cela permet passablement de différenciation.

14. Donc tu observes des choses dans les jeux et ensuite cela te permet de différencier. Mais concrètement, quand tu différencies quelque chose, comment tu le fais ? Est-ce que tu apportes plus d'aide à un élève qu'à un autre, ou est-ce que tu lui proposeras une fiche différente ?

Je pense que dans la différenciation, il y a une multitude de façons de faire. Cela peut-être ce que tu viens de dire, ça peut-être... j'aime bien utiliser ça, c'est qu'un enfant travaille avec un autre enfant, entre pairs très souvent ils arrivent à trouver parfois des solutions, à progresser, à ce qu'un enfant puisse en aider un autre. Ce qui est bien, c'est que ce n'est pas toujours dans les mêmes domaines donc ce n'est pas forcément les mêmes enfants qui ont les compétences pour aider les autres. Ça peut-être au niveau du matériel qui est proposé, un matériel plus grand, plus facile à voir, à appréhender, à manipuler. Ça peut être dans le nombre de choses qu'on leur demande, si tu parles de fiche par exemple, on peut faire une fiche qui est plus longue pour un enfant ou plus facile et plus adaptée à un autre enfant, en mettant moins d'éléments à résoudre. Dans la difficulté on peut très bien avoir le même objectif, mais de difficulté croissante ou non selon les capacités des enfants. Je pense que j'en oublie encore, mais la différenciation c'est vrai qu'on peut la pratiquer d'une manière très élargie !

15. Quelle est l'utilité principale de la différenciation ?

L'utilité principale c'est que, en gardant un objectif général pour tout le monde, on va permettre à chaque enfant plus ou moins d'atteindre cet objectif, en ayant des chemins qui sont différents. En gros c'est ça.

16. Est-ce que parfois tu attribues un jeu aux élèves selon leurs besoins et leurs capacités scolaires ? Est-ce que tu vas le diriger plutôt vers un jeu, que ce soit dans les activités plus dirigées ou... ?

...
Ce qu'il m'arrive de faire, c'est en atelier tournant, où j'impose des jeux, peut-être dans lequel l'enfant n'est jamais allé se frotter. Peut-être dans ce sens-là. Pas forcément pour rechercher à faire de la différenciation, mais pour que l'enfant s'approprie aussi d'autres choses, pour qu'il ait d'autres centres d'intérêt, plutôt par rapport à ça. Maintenant... tu peux juste me répéter la question ?

Est-ce que parfois tu attribues un jeu aux élèves selon leurs besoins et leurs capacités?

Oui, alors oui, mais de manière indirecte. Ça veut dire que je vais faire participer toute la classe à cette activité, mais que j'ai ciblé cette activité pour cet enfant. Voilà, on est d'accord. Je pense par exemple, je vais peut-être mettre une fois en route le jeu de la dinette pour un enfant qui a de la peine à parler avec les autres. Forcément s'il va jouer à la dinette, peut-être que je vais mettre un objectif comme réaliser un repas pour un autre groupe en se mettant d'accord, forcément il va devoir coopérer et là cet enfant, je vais plus l'observer, dans cette activité-là, qu'un autre enfant chez qui c'est déjà acquis. Mais je pense que je vais plus facilement faire participer toute la classe, pour l'observer lui de manière plus particulière.

17. Est-ce que tu penses que les jeux peuvent aider les élèves à remédier à des difficultés ?

...

Par exemple si un élève a des difficultés pour le dénombrement, est-ce que le jeu ça va l'aider à...

Oui. Alors là je pense plus facilement si on est dans des domaines d'apprentissages, plutôt des jeux d'entraînement. Dans les jeux symboliques, moi j'ai pas tellement d'objectif prioritaire dans les domaines d'apprentissages, je pense que c'est plutôt dans les capacités transversales que je vais aller chercher ça. Mais quand je propose des ateliers où les enfants ont des activités d'entraînement, oui alors là, de manière très claire, le jeu peut l'aider ! C'est même le meilleur vecteur qu'on ait à l'école enfantine pour aider un enfant. Ce n'est pas avec des fiches. L'abstraction, c'est vraiment avec du matériel, avec des choses qu'il puisse manipuler et expérimenter, ça c'est sûr.

18. Est-ce que tu penses intervenir différemment dans le jeu des élèves selon leur niveau scolaire ? Est-ce que tu penses que ton comportement est différent avec ces élèves s'ils ont plus au moins de difficultés ou tu penses agir de la même manière quand ils jouent ?

Là de nouveau, ça dépend dans quel niveau on se situe. Si c'est un jeu symbolique, je vais... oui quand même je vais demander différemment à un enfant qui fait la construction et puis qui, je pense qu'il peut résoudre un problème d'équilibre parce que sa construction tombe régulièrement, je vais être, pas plus exigeante, mais plus claire dans mes demandes par rapport à lui, en sentant qu'il est sûrement capable de le faire. A un autre enfant peut-être que ce n'est encore pas le moment, je lui demanderai ça, mais plus tard. Et comme j'ai pas des objectifs tellement pointus dans ces ateliers-là, plutôt dans les activités de type d'entraînement, là je vais pas avoir les mêmes exigences et quand je vais leur parler, je vais aussi adapter mon langage en fonction de l'enfant, et par rapport à ce qu'il est capable de saisir, par rapport à ce que je vais lui demander.

19. Pourquoi est-ce que parfois les jeux d'entraînement ne sont pas proposés ? C'est souvent les jeux symboliques, mais pourquoi pas les deux ?

Parce que dans la pratique de ce qu'on a appris et débattu à la HEP, c'est vraiment des moments privilégiés où on ne veut pas que l'enfant soit confronté à un résultat. Il doit vraiment pouvoir expérimenter, donc c'est vraiment un jardin pour lui qui lui permet d'aller se tromper, d'exercer, et tout ce que je te disais avant. Et puis quand on est dans les activités d'entraînement, on a un cadre qui est tout différent. On a des règles de jeux, des règles de comportement, des résultats à obtenir, des stratégies à mettre en place pour

gagner, il y a un gagnant et il y a un perdant très souvent. On n'est donc pas dans la même dynamique, c'est pour ça qu'en général, je partage les choses. Mais les activités d'entraînement, je les utilise dans les séances d'enseignement-apprentissage plutôt.

20. On a vu que c'était souvent le même élève qui allait vers ces activités, mais est-ce que toi tu vas essayer d'inciter les autres à y aller ou pas du tout ?

Tant que je sais qu'il y a un intérêt dans les jeux dits symboliques, plutôt les jeux libres en fait, car c'est plus en rapport avec ce que je leur propose, tant qu'il y a un intérêt, qu'il y a du répondant, qu'ils sont toujours en recherche, même si je leur en propose d'autres donc c'est varié, on roule, on change, tant qu'il y a cet intérêt là et que je peux encore observer plein de choses par rapport à ce qu'ils produisent, il n'y a pas de problèmes pour moi. Je peux très bien les laisser dans ces jeux-là. Par contre, à d'autres moments, dans les séances d'enseignement-apprentissage comme je te disais tout à l'heure, on ira dans d'autres jeux. Mais pour le moment, je ne crois pas qu'il y ait de lassitude en plus, la notion de plaisir elle est vraiment là. Je pense que même nous, si on nous proposait de jouer longtemps sans attendre de résultat...

21. La semaine passée j'ai entendu que tu disais aux élèves de ne pas cacher les doudous...

Oui parce qu'on a eu un problème avec les doudous. On a une grande caisse avec 12 doudous et chaque enfant a pu, en début d'année, choisir un doudou, lui a donné un nom et c'est un petit peu comme une appartenance pour lui. Et il y a des enfants qui ont joué à cache-cache doudous, cela faisait partie de leur jeu, c'était extraordinaire, je trouvais ça super, sauf que, régulièrement, il nous manquait des doudous ! Et quand l'enfant qui a son doudou qui manque dans la boîte, et ben je peux te dire qu'il n'est pas content et qu'il est fâché après le groupe qui a joué avec justement et puis qui l'a caché. Ce qui arrive, c'est que parfois ils ne savent plus où ils ont caché les doudous. Ça nous est arrivé, pendant une semaine, de ne pas trouver Max le phoque, et qu'Arthur¹ était vraiment très malheureux. Ce n'est pas moi qui ai décidé, mais en plénière on s'est mis d'accord qu'on a autre chose à faire avec les doudous, on ne va plus jouer à cache-cache avec eux. Comme on s'est mis d'accord de ne pas jouer à des jeux violents avec les doudous, parce qu'on a vu des enfants qui se défoulaient avec ces peluches et puis moi ça m'a dérangée et ça a surtout dérangé les autres, donc en plénière ils ont pu le dire. On a mis en place un cadre de jeu avec ces peluches.

22. Pourquoi est-ce que tu prends des photos lorsque les enfants jouent ?

Ça c'est pour moi ! C'est pas que pour moi en fait, je pense que parfois je vais leur montrer des réalisations qu'ils ont faites parce que je suis chaque fois, très souvent, étonnée, subjuguée et émerveillée par ce qu'ils font et que j'ai envie d'en garder une trace. Mais ce que je vais faire prochainement, c'est de leur mettre à eux à disposition un appareil. Et puis parfois, c'est aussi plus facile, si on a gardé une trace de quelque chose et de pouvoir en parler après et de pouvoir dire : « A ce moment-là, ce que j'ai fait..., et puis après j'ai rajouté telle pièce et c'est tombé,... » enfin bref, qu'ils aient le loisir d'expliquer en ayant un repérage visuel. Voilà pourquoi un appareil photo !

¹ Prénom fictif

23. J'ai pu observer que tu prenais beaucoup de notes dans un cahier pendant que les enfants jouent. Déjà qu'est-ce que tu écris en général ? Et puis est-ce qu'après tu utilises ces observations ?

*Oui. Alors dans ce carnet j'écris, j'ai d'abord écrit simplement à quoi jouaient les enfants, de quelle manière ils jouent, s'ils jouent plus facilement seuls ou à deux et puis après, petit à petit, je vais leur poser plus de questions, leur demander comment ils s'y sont pris et c'est là que je vais écrire ce qu'ils m'ont dit. Et puis ça me sert pour moi, dans mon enseignement. Je vais chercher un exemple dans mon petit cahier...
Ah voilà ! Un jour j'ai vu des enfants, un enfant qui faisait une construction et un autre qui jouait avec et qui a dit : « Ah ! Moi je veux faire la même construction que toi ! ». Alors là bien sûr, en tant qu'enseignante on se dit : « Ah ! Là ils sont en maths, dans la construction et la représentation donc c'est quelque chose qui m'a interpellée. Ils ont fait la construction et c'est là que la photo aurait été intéressante s'ils avaient eu un appareil, ils auraient pu ensuite nous montrer la photo, ... J'aime bien aussi faire des plénières en direct, comme on a fait cet après-midi où on voit, où ils peuvent vraiment... Parce que rien que parler de ce qu'on a fait, c'est tellement abstrait pour certains que l'intérêt tombe, alors que quand on peut voir... Alors voilà, j'isole ce moment privilégié et j'appelle les enfants : « Regardez voir ce qu'ils ont fait ! » et là ils expliquent qu'ils ont voulu faire une maison, un château, un garage, enfin j'en sais rien, et le voisin a voulu faire la même chose. Donc on va, à partir de là, faire la même construction, peut-être une fois en montrant la construction, peut-être une autre fois en montrant une photo et l'autre doit faire la même chose, peut-être une fois ça va être un enfant qui va dicter tout en faisant, en expliquant, et l'autre enfant va pouvoir faire la même. Voilà, c'est un exemple parmi d'autres. Celui que je t'ai donné tout à l'heure par rapport au classement, j'aimerais bien que ça vienne, donc souvent c'est pour ça, pour aller chercher de la matière pour pouvoir organiser mon enseignement. D'autres fois je prends des notes parce qu'il y a des choses qui sont extraordinaires, qui sont... Quand une petite fille dit : « Ah, moi j'ai joué à la dinette avec Alban¹ il m'a dit tous les noms en albanais et moi j'ai compris l'albanais en jouant avec lui. » C'est riche, c'est extraordinaire ! Donc je note comme ça des trucs qui me... Je note aussi parfois les enfants, ce qu'ils me disent, ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils ont, enfin rarement, ce qu'ils n'ont pas aimé, parce qu'ils aiment tout. Je note par exemple que Nils², un jour, a amené un ruban de mesure, parce qu'on en avait parlé car on ne savait pas si une construction était plus grande que l'autre, alors il en a amené. Puis du coup on a complété avec plein d'autres instruments de mesure et aujourd'hui on est en maths dans les mesures et grandeurs. Donc, ça fait partie un peu de mes observations et de mes notes.*

24. Et puis la dernière question... A quoi te sert le petit bilan que tu fais avec les élèves à la fin du jeu ?

J'espère qu'il sert plus à eux qu'à moi. Parce que moi, j'ai pu observer, j'ai pu noter, donc en général ce n'est pas pour moi. C'est, je pense, la première chose c'est qu'ils puissent expliciter. On part du mouvement, de la composition qu'ils ont pu faire et maintenant c'est une autre étape de dire ce qu'on a fait, de pouvoir parler de leurs difficultés, et puis ce que j'espère, c'est que cela éveille chez d'autres enfants un questionnement : « Pourquoi ils ont fait ça ? Comment ils l'ont fait ? » et peut-être qu'ils vont réinvestir ça dans d'autres jeux. Mais c'est surtout aussi pour le groupe classe, pour mettre en valeur des réalisations qui ont été faites et oui, pour qu'ils puissent nous faire part des ateliers, de partager, ... Est-ce qu'il y a d'autres objectifs là-dedans... En tout cas pas plus pour moi.

Ok. Alors merci beaucoup d'avoir partagé cet entretien avec moi !

¹ Prénom fictif

² Prénom fictif

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 18 février 2013