



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

La mise en place de l'écriture émergente dans le jeu symbolique

Mémoire professionnel

Travail de

Isabel Campos Soares et Laure Sunier

Sous la direction de

Béatrice Maire-Sardi et Nicolas Gagliarde

Membre du jury

Laëtitia Mauroux

Lausanne, août 2021

Remerciements

Nous tenons à remercier vivement les différentes personnes qui nous ont soutenues dans la réalisation de notre mémoire.

Béatrice Maire-Sardi, notre directrice de mémoire, et Nicolas Gagliarde, notre directeur de mémoire, pour leurs précieux conseils et leur suivi tout au long de notre projet.

Nos praticiennes-formatrices respectives pour leur confiance accordée lors de nos différentes expériences en classe.

Enfin, nos proches pour leur soutien lors de la rédaction de ce mémoire.

Table des matières

1. Introduction.....	5
2. Cadre théorique	5
2.1 Le jeu et ses composantes	6
2.1.1 Le concept du jeu symbolique.....	6
2.1.2 Le jeu mature et le jeu immature.....	7
2.1.3 Les caractéristiques du jeu	10
2.2 Le développement.....	11
2.2.1 Les activités maîtresses et les gains développementaux.....	11
2.2.2 Les activités initiées par l'enfant et par l'adulte/ Les apprentissages réactifs et spontanés	13
2.2.3 Les apprentissages fondamentaux.....	13
2.2.4 As if, As is, What if	14
2.3 L'étayage et l'apprentissage collectif	15
2.3.1 L'étayage	15
2.3.2 La réunion.....	15
2.4 L'écriture émergente.....	16
2.4.1 Les différentes définitions.....	16
2.4.2 Les stades de la lecture-écriture	17
2.5 La motivation.....	17
2.5.1 Les définitions de la motivation	17
2.5.2 Les trois formes de motivation	18
2.5.3 Le rôle de l'enseignant·e dans le profil motivationnel des élèves.....	18
3. Problématique.....	19
4. Démarche méthodologique	20
4.1 La procédure.....	20
4.2 La méthode.....	21
4.3 L'analyse des données.....	21
5. Journaux de bord.....	21
5.1 Contexte des classes.....	22
5.1.1 La classe de Laure.....	22
5.1.2 La classe d'Isabel	22
5.2 Niveau des élèves en écriture	22
5.3 Cadre du jeu symbolique et de l'écriture.....	23

5.3.1	La classe de Laure	23
5.3.2	La classe d'Isabel	25
5.4	Analyse de la séquence d'enseignement-apprentissage	26
5.4.1	Le temps	27
5.4.2	La formation des groupes.....	27
5.4.3	L'évolution du jeu	28
5.4.4	La prise de risque	28
5.4.5	L'autonomie et la motivation	29
5.4.6	Le matériel et la littératie.....	29
5.5	L'évolution des élèves en fonction des trois niveaux d'écriture.....	30
5.5.1	L'évolution des élèves bons en écriture.....	30
5.5.2	L'évolution des élèves moyens en écriture.....	30
5.5.3	L'évolution des élèves faibles en écriture	31
5.5.4	Synthèse de l'évolution des élèves en fonction de leur niveau.....	31
5.6	Traces	32
5.6.1	La classe de Laure.....	32
5.6.2	La classe d'Isabel	34
6.	Résultat de la recherche et discussion	35
7.	Conclusion	37
8.	Références bibliographiques.....	39
9.	Annexes	41

1. Introduction

Le travail qui suit a pour thème l'écriture émergente dans une situation de jeu symbolique au sein de classes de 1-2H. Il sera mené par le biais d'une mise en pratique du jeu dans laquelle l'enseignant·e occupe un rôle d'étayage afin de motiver les élèves à écrire.

Ce mémoire professionnel reflète nos observations menées sur le terrain. En effet, durant nos stages pratiques, nous avons constaté que les enseignant·e·s amenaient l'écriture aux élèves du cycle 1 de manière frontale et ne l'intégraient pas aux situations de jeu qui sont reconnues comme étant primordiales au développement de l'enfant. De plus, nous avons suivi plusieurs modules au cours de notre formation à la Haute école pédagogique du canton de Vaud qui portaient sur le jeu et nous avons analysé le jeu symbolique et son importance pour les élèves du cycle 1. Nous avons appris que ce jeu est l'activité maîtresse des élèves du premier cycle et qu'il permet notamment le développement de l'autonomie, de l'imagination et de la fonction symbolique (Bodrova et Leong, 2012).

Nous avons donc eu envie d'expérimenter l'intégration de l'écriture émergente dans des situations de jeu symbolique présentes dans nos classes respectives.

Le but premier de ce travail est d'identifier si les élèves éprouvent de la motivation à écrire lorsque cette activité cognitivement très coûteuse est intégrée au jeu. Ce mémoire est le résultat d'une recherche menée dans nos classes de stage avec des élèves de 1-2H.

2. Cadre théorique

Dans cette partie, nous allons définir les concepts qui ont servi de cadre pour cette recherche. Nous allons mettre en avant les concepts de jeu : le jeu symbolique, le jeu mature et immature, les caractéristiques du jeu. Ensuite, nous nous intéresserons au développement de l'enfant en définissant les activités maîtresses, les gains développementaux, les apprentissages initiés par les élèves et par les adultes, les apprentissages spontanés et réactifs ainsi que la théorie de « As if, As is, What if ». Puis, nous présenterons l'étayage et la réunion. Ensuite, nous aborderons la notion d'écriture émergente ainsi que les stades de la lecture-écriture. Pour finir, nous nous occuperons des notions de motivation intrinsèque et extrinsèque et des trois sortes de motivation. Le tout jeune enfant choisit d'investir les apprentissages qui correspondent à ses

intérêts parmi les stimulations qui lui sont proposées, comme par exemple dans son cercle familial. Idéalement, les enseignants aimeraient qu'il soit capable de s'investir de la même manière et avec la même motivation dans les apprentissages proposés par l'école. Dans notre mémoire, nous nous sommes justement penchés sur l'écriture, apprentissage qui, au premier abord et comme observé durant nos stages pratiques, ne correspond pas forcément aux intérêts spontanés de l'enfant. Les notions que nous allons développer ci-dessous sont celles que nous avons travaillées notamment durant les modules B13FRA, BP23ENS et BP63SPE au cours de notre formation à la HEP Vaud et que nous avons enrichies à travers nos lectures.

2.1 Le jeu et ses composantes

2.1.1 Le concept du jeu symbolique

Le jeu symbolique est une situation imaginaire dans laquelle les enfants adoptent, interprètent des rôles et appliquent un ensemble de règles qui correspondent aux rôles qu'ils se sont attribués. Comme la situation n'est pas une situation réelle, les enfants peuvent expérimenter différents scénarios qu'ils n'auraient pas forcément l'occasion de vivre dans leur vie quotidienne. Le jeu permet d'entraîner la persévérance et la capacité de l'enfant à supporter la soumission aux règles du jeu et à négocier les règles des différents rôles avec les autres. Selon Sautot (2006), le jeu donne du pouvoir aux élèves. En effet, les élèves sont libres dans un cadre scolaire. Les élèves créent grâce à cette liberté et ont la capacité d'inventer, d'imaginer.

Selon Vygotski (1934/1995), le jeu symbolique est composé de trois éléments : Premièrement, il s'agit d'une situation imaginaire créée par les enfants.

Deuxièmement, ces derniers adoptent et interprètent des rôles, reposant sur des règles propres. Ils appliquent un ensemble de règles correspondant à des rôles précis. Ces règles ne sont pas formulées à l'avance et elles découlent de la situation imaginaire. De plus, ces règles sont considérées comme implicites, car elles ne sont pas facilement observables et sont souvent déduites à partir d'un comportement.

Troisièmement, lors du jeu symbolique, les enfants sont libres d'interpréter les rôles dont ils ont envie et créent leurs propres règles.

2.1.2 Le jeu mature et le jeu immature

Il est également important de différencier le jeu symbolique immature et le jeu symbolique mature car, selon Vygotski, tous les jeux ne sont pas source de développement. L'enfant qui est au stade du jeu immature joue souvent seul et utilise beaucoup de matériel. Il répète les mêmes actions, utilise les objets de façon réaliste, n'utilise que peu de langage, ne coordonne pas les interactions, ne planifie pas son jeu et ne joue que sur de courtes durées de 5 à 10 minutes. À travers ce stade du jeu, les enfants ne développent pas de gains développementaux. Le jeu symbolique mature, quant à lui, comporte plusieurs aspects que nous allons développer ci-dessous.

A ce niveau de jeu, il y a des représentations et des actions symboliques. L'enfant a de moins en moins besoin d'accessoires et invente différentes fonctions aux objets qui l'entourent (développement de la fonction symbolique). Il y a également une forte symbolisation puisque les actions peuvent être abstraites. L'enfant utilise le langage pour créer et faire vivre le scénario imaginé. De plus, le langage est le moyen de communication pour expliquer ce que les accessoires représentent et la façon dont ils seront utilisés. Dans les scénarios créés, l'enfant amène des thèmes complexes étroitement liés. Il peut donc occuper plusieurs rôles et les assumer, les coordonner et les intégrer simultanément. Au vu de la complexité des situations imaginées, la préparation est souvent plus longue que le jeu lui-même. Il y a des rôles complexes à multiples facettes.

Bodrova et Leong (2012) ont créé un modèle « 5 stades dans le jeu de « faire-semblant » chez l'enfant ». Voici le tableau qui explicite ces stades :

	Premiers scénarios	Rôles en action	Rôles avec règles et prémisses de scénarios	Rôles matures, scénarios planifiés et accessoires symboliques	Dramatisation, thèmes multiples, rôles multiples, et mise en scène du jeu
Planification	Ne planifient pas durant le jeu.	Ne planifient pas durant le jeu.	Planifient des rôles ; les actions sont nommées avant le jeu.	Planifient chaque scénario à l'avance.	Planifient des thèmes et des scénarios élaborés ainsi que des rôles complexes. Passent plus de temps à planifier qu'à jouer le scénario.
Rôles	Pas de rôles	L'action précède le choix des rôles.	Tiennent des rôles avec règles, mais	Tiennent des rôles complexes, multiples.	Peuvent jouer plus d'un rôle à la fois.

		Aucune règle n'est perceptible.	ces règles peuvent être violées		Les rôles ont des relations sociales.
Accessoires	Jouent en faisant usage des objets en tant qu'objets.	Jouent avec les objets en tant qu'accessoires. L'usage des accessoires détermine les rôles.	Ont besoin d'accessoires pour tenir le rôle.	Choisissent des accessoires symboliques ou simulés.	Peuvent faire semblant d'avoir un accessoire plutôt que faire usage d'un objet. N'ont pas besoin d'accessoire pour rester dans le jeu. Les objets peuvent incarner des rôles.
Étendue temporelle du jeu	Manipulent des objets mais pas de scénario.	Créent des scénarios qui durent quelques minutes.	Créent des scénarios de 10-15 min.	Créent des scénarios qui durent au moins 60'. Avec de l'aide, peuvent créer des scénarios qui durent plusieurs jours.	Créent des scénarios qui durent toute la journée et plusieurs jours. Le jeu peut être interrompu et redémarré.
Langage	Font peu usage du langage.	Font usage du langage pour décrire les actions.	Font usage du langage pour décrire les rôles et les actions.	Font usage du langage pour décrire les rôles et les actions. Font usage du langage propre au rôle.	Font usage du langage pour définir le scénario, les rôles et les actions. Le langage livresque peut être intégré dans le discours lié au rôle.
Scénario	Ne créent pas de scénario. Peuvent imiter ce que l'enseignant fait ou dit ; ou suivront l'enseignant si le script est simple et répétitif.	Créent un scénario stéréotypé avec des comportements limités. Peuvent incarner des rôles et des actions modèles dans le jeu avec aide.	Jouent en entier des scripts familiers et acceptent de nouvelles idées de scripts.	Jouent une série de scénarios coordonnés qui se modifient en réponse au précédent ou en fonction des désirs des joueurs. Décrivent des scénarios, des rôles et des actions en train de se dérouler.	Jouent une série de scénarios coordonnés qui se modifient en réponse au précédent ou en fonction des désirs des joueurs. Font usage de thèmes tirés de récits et de la littérature.

Les six éléments à observer sont les suivants :

- 1) La planification : L'élève planifie son jeu avant de le faire vivre.

Un exemple tiré de notre pratique : Trois élèves discutent au coin « marché ». Ils parlent des différents rôles qu'ils souhaitent mettre en place et du matériel à disposition. Ils se mettent d'accord sur un scénario, par exemple, un papa et une maman qui vont avec leur enfant faire les courses pour cuisiner une quiche aux légumes. Une fois le scénario planifié, ils le mettent en place.

- 2) Le rôle : L'élève choisit son rôle et le conserve durant le jeu. Ses choix tels que ses réactions, ses accessoires, son langage doivent être cohérents.

Un exemple tiré de notre pratique : Un élève joue au coin « construction » avec un camarade. Il décide qu'il est un architecte qui construit des maisons et son camarade décide qu'il est son assistant. L'élève adapte ses réactions, ses accessoires et son langage à son rôle de chef de construction.

- 3) Les accessoires du jeu : Les accessoires peuvent être réels, inventés ou symboliques.

Un exemple tiré de notre pratique : Un élève joue le rôle d'un pilote d'avion. Il se fabrique un avion avec plusieurs cartons afin de le faire en trois dimensions. Il utilise un chapeau trouvé dans la malle à déguisement qu'il appelle « chapeau de super pilote ».

- 4) Le cadre temporel : Le temps que dure le jeu.

Le cadre temporel prolongé désigne le fait que le jeu dure sur plusieurs moments. Poursuivre un jeu sur une longue période permet à l'enfant d'atteindre le niveau supérieur de sa zone proximale de développement, car ce cadre temporel exige davantage d'autorégulation, de planification et de mémorisation.

Un exemple tiré de notre pratique : Un groupe d'élèves joue au coin des poupées. Ils créent leur scénario et le font évoluer sur plusieurs moments. Ils y retournent durant 3 jours sans que cela leur soit demandé et reprennent le jeu exactement là où il s'était arrêté la veille.

- 5) Le langage : Le langage utilisé par l'élève durant la planification et le jeu. Il faut observer si le langage est cohérent avec le rôle choisi.

Un exemple tiré de notre pratique : Une élève joue au coin « marché ». Elle occupe le rôle de caissière et les autres élèves viennent lui apporter les fruits et légumes qu'ils souhaitent acheter. Elle parle aux élèves en les saluant, en leur demandant s'ils désirent acheter autre chose, en leur indiquant les prix. Elle utilise donc un vocabulaire cohérent avec son rôle.

- 6) Le scénario

Un exemple tiré de notre pratique : Plusieurs élèves créent une fabrique à boules à neige dans la classe. Ils discutent du scénario et se répartissent les rôles. Ils créent leurs propres règles au sein de leur scénario afin qu'il soit cohérent durant le jeu.

Le rôle de l'adulte est d'étayer les élèves dans cet apprentissage du jeu afin de les amener à atteindre les critères de la cinquième colonne.

2.1.3 Les caractéristiques du jeu

Nous allons maintenant décrire quelques caractéristiques du jeu. Ce dernier permet le développement intellectuel des enfants dans plusieurs domaines (Bodrova et Leong, 2012) : Premièrement, le jeu crée une zone proximale de développement (ZPD), concept central dans les travaux de Vygotsky, dans plusieurs domaines du développement intellectuel. La ZPD peut être définie comme se situant entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD, permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste. Cette zone existe lorsque dans une situation donnée, un enfant est capable de faire quelque chose qui va au-delà de ce dont il serait capable s'il était dans une situation différente. En temps normal, la ZPD est possible quand un enfant est guidé par un adulte (apprentissage structuré). Deuxièmement, le jeu facilite la séparation des actions et de la pensée. Selon Bodrova et Leong (2012) « dans le jeu, les enfants agissent en fonction de leurs idées internes plutôt qu'en fonction de la réalité externe » (p.199). Lorsqu'un enfant utilise un objet, il va arriver à un stade du jeu où l'objet ne sera plus utilisé pour sa fonction première. Ainsi, l'objet et le sens qu'on lui donne ne sont plus forcément liés. Cette séparation prépare l'esprit de l'enfant pour le développement de la pensée abstraite. Troisièmement, le jeu facilite le développement de l'autorégulation. Le jeu impose des règles et l'enfant doit s'y tenir. Un enfant qui joue au marché doit entrer dans son rôle de vendeur et ne peut pas agir de manière désorganisée et spontanée. Il adopte un comportement adéquat et cohérent avec le rôle qu'il habite.

Quatrièmement, le jeu a une incidence sur la motivation. Avant d'entrer dans leur jeu, les enfants doivent préparer un certain nombre d'éléments. Si nous reprenons l'exemple du marché, les enfants devront peut-être trier les fruits avant de les mettre dans des paniers ou encore préparer des étiquettes sur lesquelles figurent les prix des fruits. L'objectif à long terme, celui de jouer au marché, est ainsi différé dans le temps pour permettre aux élèves de créer un environnement propice au jeu. Cinquièmement, le jeu facilite la décentration cognitive. Lors du jeu libre, l'enfant ne joue pas seul. Il doit donc coopérer avec ses camarades afin de trouver

le scénario du jeu, les rôles, les règles, les accessoires. L'enfant doit donc anticiper ses propres actions, mais également celles de ses camarades.

2.2 Le développement

2.2.1 Les activités maîtresses et les gains développementaux

Voyons maintenant les compétences que le jeu permet de travailler chez les élèves.

Pour chaque étape d'âge des enfants, il y a des gains développementaux et des activités maîtresses spécifiques.

Les gains développementaux sont définis comme étant les nouvelles structures cognitives et socio-affectives identifiées comme les indicateurs de chaque période de développement de l'enfant.

Selon Bodrova et Leong (2012), les activités maîtresses sont “des types d'interactions entre l'enfant et l'environnement social qui mèneront à l'atteinte des gains développementaux au cours d'une période donnée et qui les prépareront pour la période suivante”(p.147). Elles donnent donc à l'enfant des outils pour comprendre le monde et lui permettent de développer ses fonctions psychiques.

Il est important de comprendre que les activités maîtresses ne se succèdent pas simplement, mais sont imbriquées les unes dans les autres. Il y a donc une phase de cohabitation entre ces différentes activités.

Les gains développementaux et les activités maîtresses constituent le socle des activités futures menées par tout élève. Chaque gain est un appui pour la suite de sa scolarité.

Au début du cycle 1, l'activité maîtresse est le jeu symbolique (3-7ans). A la fin du cycle 1 et durant le cycle 2 l'activité maîtresse est l'activité d'apprentissage.

Ainsi, le rôle des enseignant·e·s du cycle 1 est de mettre en place le jeu en classe, mais également de préparer les élèves au cycle 2, donc aux activités qui vont au-delà de ce qu'ils peuvent faire, sans l'aide de l'adulte. Le cycle 1 doit s'appréhender dans l'optique de la suite, donc du cycle 2 et le cycle 2 doit se construire dans la continuité du cycle 1.

Selon Bodrova et Léong (2012), le jeu symbolique favorise le développement des gains suivants :

- 1) La capacité d'agir en pensée. L'enfant peut imaginer des scénarios et les vivre dans son jeu sans en faire réellement l'expérience. Grâce au jeu, l'enfant pense ses actions et les anticipe.
- 2) L'imagination. L'enfant développe un monde imaginaire et symbolique.
- 3) La gestion des émotions. L'enfant exprime beaucoup d'émotions dans une situation de jeu et cela lui permet d'apprendre à les découvrir, les reconnaître et les apprivoiser.
- 4) L'auto-régulation. L'enfant régule son comportement physique, affectif, cognitif et métacognitif et ses actions.
- 5) La fonction symbolique et l'abstraction. L'enfant utilise des objets, mais en détourne la fonction initiale.

Grâce à tous ces gains, l'enfant se développe cognitivement, affectivement et socialement.

Dans notre mémoire, nous avons justement choisi l'écriture dans un contexte de jeu symbolique afin de travailler autour d'une activité maîtresse à la portée de tous les élèves du cycle 1 (le jeu) et d'une autre activité maîtresse (l'écriture) pour laquelle les élèves ont besoin d'un étayage pour y parvenir. Ainsi, les élèves explorent les activités maîtresses du cycle 2 et les investissent dans l'activité maîtresse qui leur est propre. Rapidement, l'élève qui joue, ressent le besoin d'outils pour faire évoluer son jeu et souvent apparaissent spontanément le besoin d'écrire et de compter.

Grâce au jeu symbolique, l'enseignant·e peut saisir des opportunités d'apprentissage puisque le jeu de faire semblant rend les apprentissages nécessaires et les apprentissages rendent possible le développement du jeu.

Le jeu représente une situation idéale pour permettre à l'élève d'explorer les apprentissages qu'il a choisi volontairement et spontanément.

Ceci permet donc à l'élève d'entrer dans des modes de pensées (gains développementaux) qui vont lui permettre par la suite d'entrer dans des apprentissages imposés et structurés. Comme le jeu des élèves de nos classes devenait de plus en plus mature, nous avons pu ajouter un apprentissage scolaire et structuré qu'est l'écriture.

Le jeu est primordial au cycle 1, mais il s'apprend. En effet, le jeu n'est pas quelque chose d'inné chez les élèves et un guidage de la part de l'adulte est essentiel. Le rôle de tout enseignant·e est d'accompagner les élèves à passer de jeux très concrets, avec des objets, à des

jeux de faire-semblant dans lesquels l'imagination est indispensable. Ainsi, ils vont pouvoir aller au-delà de l'usage canonique des objets et entrer dans l'abstraction.

2.2.2 Les activités initiées par l'enfant et par l'adulte/ Les apprentissages réactifs et spontanés

Ayant effectué notre recherche dans un cadre scolaire, nous utiliserons les termes d'élève et d'enseignant·e pour définir ces activités.

Selon Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson (2008), les activités initiées par les élèves s'inscrivent dans leur propre programme et les activités initiées par les adultes s'inscrivent dans le programme de l'école, autrement dit le Plan d'étude Romand.

Selon Vygotsky (1934/1995), avant l'âge de trois ans, les enfants apprennent de manière spontanée en fonction de leurs centres d'intérêt, de leur environnement et de leurs besoins. Dès l'entrée à l'école, les apprentissages ne devraient plus uniquement être de l'ordre du spontané, mais également de l'ordre du réactif en fonction du programme scolaire et de ce que l'enseignant décide d'enseigner. Il faut donc créer un pont entre les apprentissages spontanés et réactifs. Chaque enseignant·e devrait réussir à prendre en compte les activités des élèves pour pouvoir les guider vers des apprentissages disciplinaires.

Pour résumer, il faut travailler dans une perspective du curriculum émergent afin de guider les élèves vers l'appropriation d'objets du curriculum disciplinaire. Ainsi, en articulant ces deux niveaux, les élèves réussissent progressivement à construire le sens des apprentissages et la motivation à apprendre apparaît. Nous développerons justement la notion de motivation plus loin dans ce travail.

Dans notre travail, nous sommes partis de l'intérêt des élèves pour le coin "marché" où les élèves exercent le jeu symbolique, activité souvent initiée par les élèves pour ensuite intégrer des activités d'écriture, ces dernières s'inscrivant dans le curriculum disciplinaire.

2.2.3 Les apprentissages fondamentaux

Le PER définit les apprentissages fondamentaux (introduction du PER, consulté le 2 juin 2019) comme les objectifs prioritaires du cycle 1. Ils sont les apprentissages fondateurs de la réussite scolaire. Ils sont définis en 3 catégories :

Premièrement, la socialisation. Ce sont les outils que l'élève doit apprendre à maîtriser pour bien vivre en société. Ainsi, il apprend à interagir et vivre avec un groupe. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble et à vivre ensemble pour apprendre.

Deuxièmement, la mise en place d'outils cognitifs pour apprendre. Ces outils sont les suivants : catégoriser, se poser des questions, énumérer, classer, résoudre des problèmes, émettre des hypothèses.

Troisièmement, la construction des savoirs. L'élève doit apprendre à considérer les objets du quotidien non comme simplement des objets, mais comme des objets d'étude. Ainsi, il adopte une posture réflexive par rapport aux apprentissages.

2.2.4 As if, As is, What if

Analysons maintenant la théorie de Pramling & al. (2019) afin de comprendre l'articulation entre les notions *As if*, *As is* et *What if*.

L'élève est dans du "As if" lorsqu'il est dans le jeu symbolique. Il travaille ainsi son imaginaire.

L'élève est dans du "As is" lorsqu'il fait comme cela doit être et suit donc le curriculum.

L'élève est dans "What if" lorsqu'il est amené à se demander comment le monde se déroulerait s'il agissait autrement. En articulant ces trois éléments, l'élève a la capacité de mettre à distance la perception immédiate. L'élève passe par le "As if" pour essayer de prendre de la distance en entrant dans des mondes imaginaires qui lui permettent de faire d'autres expériences que celles permises dans la réalité. Il fait cela tout en usant d'outils du curriculum, donc du "As is" qui deviennent nécessaires par rapport au scénario du jeu. Enfin, l'élève est invité à élargir sa conception du monde en émettant des hypothèses sur le jeu s'il se déroulait autrement, il entre alors dans le "What if".

Prenons maintenant un exemple d'activité analysée durant le module BP53SPE, qui peut être menée en classe et qui met en avant les notions de *As if*, *As is* et *What if*. L'enseignant·e initie l'activité en racontant aux élèves qu'un individu a volé les premières lettres des prénoms des enfants de la classe. C'est un voleur de lettre. Ici, l'enseignant·e met en place du « *As if* » en faisant entrer les élèves dans un monde imaginaire. Les élèves commencent donc à lire leur prénom sans la première lettre. Ils expérimentent ainsi l'impact des lettres sur le sens et la sonorité d'un mot. Par la suite, les élèves peuvent explorer des jeux autour du thème de l'isolation de certaines lettres dans la lecture. Les élèves entrent dans du « *As is* » lors de la

lecture de différents mots, en respectant le curriculum et dans du « What if » lorsqu'ils se questionnent sur le prénom sans la première lettre ou qu'ils explorent différents jeux.

2.3 L'étayage et l'apprentissage collectif

2.3.1 L'étayage

La notion d'étayage renvoie à la théorie de l'américain Jérôme Bruner (1983). Il s'agit de « l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant ». L'étayage, lié au concept de la ZPD, est défini comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. »

Bruner a composé six fonctions d'étayage.

- 1) L'enrôlement : l'enseignant·e aide l'élève à entrer dans une tâche.
- 2) La réduction des degrés de liberté : l'enseignant·e dirige les activités de l'élève en simplifiant les tâches et en comblant les lacunes.
- 3) Le maintien de l'orientation de la tâche.
- 4) La signalisation à l'élève des caractéristiques déterminantes des activités.
- 5) Le contrôle de la frustration en essayant de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève.
- 6) La démonstration de modèles de solution à l'élève.

2.3.2 La réunion

La réunion est un travail de distanciation et de conceptualisation autour d'une ou deux réalisations ou autour d'une situation/question qui a émergé durant une phase de jeu. « Ce temps permet, sous la conduite de l'enseignant·e, de prendre de la distance, de développer un langage pour réfléchir, d'extraire les notions ou modes de pensée en lien avec les disciplines dont les élèves font usage et à se mettre en projet d'apprendre ». (*Cours BP61SPE donné par Mme Anne Clerc-Georgy*)

C'est un moment collectif propice pour tisser des liens entre les apprentissages spontanés et réactifs. La réunion est un moment de partage durant lequel les élèves expliquent le jeu, leurs choix, des situations etc. Ces moments ne sont pas préparés par l'enseignant·e, car ils ont lieu

juste après un moment de jeu. Le rôle de l'enseignant·e, est de guider les élèves dans cette phase réflexive afin d'extraire des modes de pensée.

2.4 L'écriture émergente

2.4.1 Les différentes définitions

Dans le monde scolaire, il existe de nombreux termes pour nommer les premières traces écrites des enfants : l'écriture émergente, l'écriture émergente provisoire, l'écriture spontanée, l'écriture inventée, etc.

Pour notre travail, nous avons sélectionné les définitions qui nous semblaient les plus pertinentes :

- Saada-Robert (2007) définit l'écriture émergente provisoire comme ceci : « L'enfant comprend un message écrit et s'investit du rôle de lecteur et de scripteur avant de maîtriser le système alphabétique. ». (p.39) Elle précise également que « La situation d'écriture émergente revêt une double caractéristique. D'une part les connaissances des élèves sur le système de l'écrit émergent progressivement de la situation interactive proposée par l'enseignant ; d'autre part elles restent encore provisoires dans la mesure où la norme orthographique [...] est seulement approchée sans pouvoir encore être formellement systématisée et encore moins maîtrisée. ». (p.5)
- Giasson, quant à lui, définit l'écriture spontanée comme étant « les essais d'écriture dans lesquels l'enfant qui ne connaît pas l'orthographe d'un mot tente d'imaginer la façon d'écrire ce mot ». (p.156)
- Le concept d'écriture inventée est défini par Fijalkow, J, Cussac-Pomel, J, et Hannouz, D, (2009) de cette façon : « Demander à de jeunes enfants d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable, c'est les placer dans une situation où ils n'ont d'autre choix que de produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture et à l'aide des connaissances dont ils disposent. Ce sont les productions réalisées dans cette situation que l'on appelle écriture inventée. ». (p.63-97)

Grâce à ces différentes définitions, nous pouvons constater que plusieurs termes renferment en finalité un seul et même concept. Tout jeune élève arrive à l'école et va apprendre à écrire. Pour ce faire, il va passer par une phase "d'écriture émergente" durant laquelle il va lui être demandé d'écrire comme il le pense. (*Afin de simplifier le vocabulaire utilisé dans notre travail, nous avons choisi de conserver le terme "écriture émergente".*)

Dès l'entrée en 1-2H, l'apprentissage de l'écriture débute. Les enseignant·e·s demandent aux élèves d'écrire leur prénom et de retranscrire des mots simples lors de diverses occasions. Cependant, ces tâches sont très guidées et n'entrent pas dans une démarche réflexive de la part des élèves. Ceci n'empêche pas que ces activités sont tout de même légitimes, car les élèves apprennent à écrire correctement des lettres.

L'écriture émergente est une véritable entrée dans l'écriture, apprentissage conséquent et demandant dans la carrière des élèves.

Dans notre travail, nous assumons le fait que l'écriture émergente se situe à la fois dans la zone actuelle et dans la zone proximale de développement. En effet, certains élèves ont déjà acquis des compétences langagières suffisantes pour réussir à écrire des mots sans aucun document de référence et sans l'aide de quiconque. A contrario, certains élèves n'ont encore que trop peu de connaissances afin de réussir à écrire seuls. A ce moment-là, ils regardent ce que leurs camarades font et s'exécutent par mimétisme, ce qui demande un étayage de l'adulte.

2.4.2 Les stades de la lecture-écriture

Voyons maintenant le modèle en stades de la lecture-écriture définis par Frith. (1985) :

Le premier stade est le stade logographique. L'enfant reconnaît des mots. Cependant, il ne lit pas et les mots restent des images. Lorsqu'il essaye d'écrire, l'adulte n'arrive pas à le lire. Il n'a pas encore recours à la phonologie.

Le second stade est le stade alphabétique. Des liens entre l'oral et l'écrit sont établis (graphèmes-phonèmes). C'est le début du principe alphabétique. Les sons principaux peuvent être écrits, mais il n'y a pas forcément d'espaces entre les mots.

Le troisième stade est le stade orthographique. L'écrit fait sens et l'adulte réussit donc à déchiffrer ce qui est écrit. Les mots sont séparés par un espace et des phrases apparaissent.

2.5 La motivation

2.5.1 Les définitions de la motivation

Selon Viau (1994), « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir

une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but. ». (p.32)

Selon Lieury, Fenouillet (1996), la motivation est un « terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques qui permettent le déclenchement de l'action, son orientation, son intensité et sa persistance ».

Nous avons choisi l'écriture, car c'est une tâche scolaire qui commence à être enseignée dès le début de la scolarité obligatoire. De plus, les élèves ne sont pas tous motivés par une pareille tâche et n'en saisissent pas toujours le sens et l'utilité.

La motivation n'est pas stable et il est important de prendre en compte que chaque élève a sa propre motivation. Un élève pourra être motivé pour faire des exercices de mathématiques alors qu'un autre élève préférera apprendre à orthographier correctement des mots.

2.5.2 Les trois formes de motivation

La motivation se présente sous trois formes : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Dans leur théorie d'autodétermination, Deci et Ryan soutiennent trois types de motivation. Premièrement, la motivation intrinsèque. L'individu, motivé intrinsèquement, s'engage volontairement et spontanément dans une tâche. En effet, cette dernière lui apporte du plaisir. Deuxièmement, la motivation extrinsèque. L'individu pratique une activité, non par plaisir, mais pour des raisons externes. L'individu fait donc preuve de motivation extrinsèque via une régulation externe. Troisièmement, l'amotivation peut être définie comme une absence de motivation. Les individus s'engagent dans des tâches sans connaître la raison de leur implication, ni ce à quoi elles peuvent leur être utiles.

2.5.3 Le rôle de l'enseignant·e dans le profil motivationnel des élèves

Dans toute classe, certaines activités vont intrinsèquement motiver les élèves alors que d'autres vont demander une impulsion de l'enseignant·e afin de les motiver extrinsèquement. Lors d'une motivation extrinsèque, l'adulte va donc adopter un comportement d'étayage.

Dans le domaine scolaire, chaque enseignant·e doit se porter garant d'une partie de la motivation des élèves avant que celle-ci ne devienne intrinsèque.

Plusieurs auteurs tels que Marsollier (2004), Prot (2010), Fenouillet (2003), McCombs et Pope (2000) nous montrent que les enseignant·e·s peuvent permettre un accroissement de la

motivation chez les élèves. Ils jouent donc un rôle important dans la construction motivationnelle et dans la réussite scolaire des élèves. La confiance, la présence, l'aide, l'humeur, l'engagement des enseignant·e·s ou encore les activités qu'ils proposent sont primordiaux.

3. Problématique

Après avoir travaillé sur les concepts vus précédemment, nous nous sommes penchées sur le PER afin de constater ce qui était présent dans le programme scolaire dans les classes enfantines. Selon le site du CIIP (consulté le 1- juin 2021), le PER « détermine un projet global de formation de l'élève. Il décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle. »

Concernant le français, si nous prenons les objectifs travaillés durant notre recherche sur le terrain et présents dans le PER, nous trouvons « connaissances des fonctions de l'écrit » et « production écrite en écriture émergente et en dictée à l'adulte ».

Cependant, le concept de jeu n'apparaît nulle part, alors qu'il représente le socle du développement de l'enfant et permet de travailler un nombre important de gains développementaux. Nous avons donc regardé dans la partie des capacités transversales, ces dernières étant la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Le jeu permet de travailler ces cinq compétences. Selon le PER, elles « ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de développer et d'étendre progressivement leur champ d'application ». (p.35) Nous avons donc choisi l'écriture présente dans le PER et le jeu, quant à lui absent, mais permettant selon nous, de travailler les compétences transversales et les apprentissages fondamentaux.

Notre question de recherche peut être formulée ainsi :

L'écriture émergente proposée aux élèves dans des situations de jeu symbolique peut-elle amener la motivation des élèves à écrire ?

L'état de la littérature et des recherches menées autour du jeu, de la motivation et de l'écriture émergente nous permet de poser les hypothèses suivantes :

- Grâce au jeu symbolique, les élèves entrent plus facilement dans les apprentissages scolaires.
- Le jeu amène la motivation des élèves.
- Les élèves en difficulté en écriture, vont, grâce au jeu, faire des progrès dans ce domaine.
- Au fil des semaines, l'écriture devient une tâche appréciée des élèves à laquelle ils prennent du plaisir.

Nous reviendrons sur ces hypothèses dans la partie « Résultats de la recherche et discussion ».

4. Démarche méthodologique

Cette partie structure la partie empirique de notre travail.

4.1 La procédure

Dans un premier temps nous avons pris connaissance de la classe et des élèves puis analysé des productions écrites de ces derniers afin de constater leur niveau en écriture.

Dans un second temps, nous avons observé le comportement des élèves durant les moments de jeu afin de choisir le coin le plus adapté à l'introduction de l'écriture émergente.

Dans un troisième temps, nous avons observé les élèves jouer au coin « marché » sans aucune intervention de notre part puis nous avons introduit les feuilles blanches et les crayons à cet endroit.

Dans un quatrième temps, nous avons joué avec les élèves en étayant leur jeu, leur rapport à l'écriture et introduit les réunions.

Finalement, nous nous sommes retirées complètement du jeu afin d'observer et d'analyser les actions et les comportements des élèves.

Durant toutes ces phases, nous avons chacune tenu un journal de bord dans lequel nous avons gardé des traces des différents moments afin de pouvoir les analyser ultérieurement.

4.2 La méthode

La méthode choisie pour répondre à notre question de recherche est l'étude de cas (ou méthode de cas). L'étude des cas en pédagogie est une « approche inductive des apprentissages, basée idéalement sur l'expérience concrète et directe ou, à défaut, sur un matériel empirique et expérientiel » (Lapierre, 2006). En effet, nous avons analysé des productions d'élèves en partant d'observations directes sur le terrain, le but étant de comprendre et d'analyser l'impact du jeu et de l'étayage de l'adulte sur l'écriture des élèves en 2H. Concernant les domaines dans lesquels s'inscrivent notre projet, nous avons choisi l'écriture émergente et le jeu symbolique. En effet, nous voulons voir si les élèves sont motivés à écrire lors de situations d'écriture émergente grâce au jeu symbolique. Vers 4-5 ans, les élèves sont normalement motivés intrinsèquement. Cependant, l'écriture n'est pas quelque chose qui leur parle forcément, car c'est une activité très coûteuse sur plusieurs plans. Nous avons donc fait appel au jeu symbolique pour essayer de maintenir ou de développer la motivation des élèves même dans des tâches scolaires, telle que l'écriture.

La recherche a eu lieu dans nos deux classes de stage, en 1-2H, mais concerne plus précisément les élèves de 2H.

4.3 L'analyse des données

Nous nous sommes basées sur nos observations notées dans nos journaux de bord. Nous avons observé s'il y avait une évolution dans le rapport des élèves avec l'écriture dans le cadre du jeu symbolique. Nous tenons à préciser que ce travail n'est pas exhaustif. En effet, nos observations et constatations se basent sur une petite échelle (nos deux classes de stage). Nos conclusions ne doivent donc pas être prises comme une généralité de ce qu'il se passe dans toutes les classes de 1-2H.

5. Journaux de bord

Dans cette partie, nous allons présenter le contexte de nos classes, le niveau des élèves en écriture et le cadre du jeu et de l'écriture.

5.1 Contexte des classes

Pour notre recherche, nous nous sommes focalisées sur les élèves de 2H (enfants âgés entre 5 et 6 ans) pour deux raisons : Premièrement, les élèves de 2H sont davantage présents en classe que ceux de 1H, ce qui permet plus de plages horaires disponibles pour la mise en place du projet. Deuxièmement, les élèves de 2H ont déjà quelques connaissances en écriture, l'écriture se situant donc pour la plupart dans leur zone proximale de développement.

5.1.1 La classe de Laure

La classe compte 12 élèves de 2H. Ils proviennent tous du même milieu socio-économique ce qui lui a permis de constater qu'ils partent plus ou moins avec le même bagage de connaissances.

Tous les élèves de 2H de cette classe ont entre 5 et 6 ans. Sur ces 12 élèves, 4 élèves sont qualifiés comme ayant un bon niveau d'écriture, 3 comme des élèves ayant un niveau moyen et 5 comme ayant un niveau faible.

5.1.2 La classe d'Isabel

La classe compte 8 élèves de 2H. Ils proviennent également tous à peu près du même milieu socio-économique. Cependant, il existe de grandes différences de niveau concernant l'écriture émergente entre les élèves. Sur ces 8 élèves, 2 élèves sont qualifiés comme ayant un bon niveau d'écriture, 3 comme ayant un niveau moyen et finalement 3 comme ayant un niveau faible.

5.2 Niveau des élèves en écriture

Dans notre travail, nous avons catégorisé le niveau des élèves en écriture afin de faciliter l'analyse de nos résultats. Voici donc ce que nous entendons par ces 3 catégories de niveau en écriture :

Les élèves ayant un bon niveau d'écriture sont ceux qui utilisent des outils de référence en classe de manière spontanée. Ils maîtrisent à peu près la notion de « mot » et leur segmentation pour former une suite de mots. Ils écrivent comme ils pensent ; il y a donc des erreurs, mais ils écrivent.

Les élèves ayant un niveau moyen d'écriture sont ceux qui ont encore besoin de l'adulte afin que ces derniers les orientent vers les outils de référence. Ceci n'est pas encore spontané chez

eux. Ils n'ont pas encore la notion de segmentation de mots et écrivent surtout une suite de lettres sans que celles-ci ne forment de mots.

Les élèves ayant un niveau faible en écriture sont ceux qui écrivent leur prénom et des lettres uniquement lorsque l'enseignant·e le leur demande. Ils n'usent pas des outils de référence.

Il est important de noter que cette classification n'est pas faite dans le but d'inscrire les élèves dans des cases et ainsi générer l'effet Pygmalion mais uniquement dans le but de connaître le niveau des élèves afin d'observer si leur niveau initial aura une répercussion sur les résultats de notre recherche sur le terrain.

(Voir annexe 1 pour le niveau d'écriture de chacun des élèves de nos deux classes)

5.3 Cadre du jeu symbolique et de l'écriture

Nous avons toutes deux adapté nos techniques en fonction de notre classe, mais nous avons fait en sorte qu'elles soient suffisamment semblables afin de mener une recherche cohérente et structurée.

Nous avons commencé par prendre connaissance de la classe et des élèves. Nous avons observé des moments de jeu libre et la manière dont les élèves s'investissent dans le jeu.

Durant toute notre recherche sur le terrain, nous avons noté nos observations dans un « journal de bord ». Ce dernier nous a permis de garder une trace du jeu en classe, de suivre l'évolution des élèves en écriture et de comparer le déroulement de notre recherche dans nos deux classes.

5.3.1 La classe de Laure

Dans un premier temps, j'ai utilisé un pré-test durant lequel j'ai appelé chacun des 12 élèves individuellement et leur ai demandé d'écrire un mot ou une courte phrase. Ceci m'a permis de voir rapidement le lien qu'entretiennent les élèves avec l'écriture. J'ai ainsi pu classer les élèves selon les 3 niveaux d'écriture. De plus, j'ai pu observer l'utilisation des outils de référence à disposition dans la classe par les élèves. J'ai essayé de ne pas les étayer afin de ne pas fausser les résultats.

Dans un deuxième temps, j'ai effectué une longue phase d'observation durant trois fois 45 minutes. J'ai observé les élèves jouer durant les moments de jeu libre en classe, ma praticienne-formatrice accordant un temps important à ces moments. J'ai ainsi pu constater que les élèves appréciaient spécialement le coin du marché. J'ai donc choisi ce coin afin de mettre en place ma recherche sur l'écriture et mes diverses récoltes de données. De plus, les élèves jouaient en usant du jeu symbolique, ce qui était important étant donné que notre travail de mémoire porte

en partie sur ce thème. En effet, ils jouent aux caissiers, aux vendeurs, aux personnes allant faire leurs courses.

Dans un troisième temps, j'ai mis en place la première activité durant laquelle j'ai déposé des feuilles blanches et des crayons au coin « marché » sans donner aucune explication aux élèves. Ceci m'a permis d'observer le comportement spontané des élèves face à la présence de ce matériel. Nous avons ensuite réalisé une mise en commun durant laquelle les élèves ont pu discuter autour de la thématique des feuilles et des crayons et donc de l'écriture. Ceci a permis aux élèves réticents de comprendre la raison et l'utilité de feuilles et de crayons pour écrire.

Dans un quatrième temps, j'ai donné une impulsion volontaire aux élèves. Je suis donc passée d'une phase d'observatrice à une phase d'actrice. J'ai occupé le rôle de la mère qui demande à ses enfants d'aller faire les courses afin de confectionner un gigantesque gâteau. Je leur ai donné une liste orale de tous les ingrédients nécessaires et les élèves devaient aller les chercher au coin « marché ». Ils ont tout d'abord essayé de retenir tous les ingrédients, mais cela a commencé à devenir compliqué lorsque la liste dépassait les 7 ingrédients. Ils ont donc dû réfléchir par petits groupes ou individuellement à une solution pour réussir à rapporter tout ce que leur mère leur avait demandé. Dans un premier temps, les élèves ont eu les idées suivantes : appeler leur maman lorsqu'ils seraient au magasin, faire une photo de la liste écrite par leur maman avant de partir faire les courses. L'idée de l'écriture n'est pas venue tout de suite et je les ai donc guidés afin que tous comprennent que l'écriture peut être une solution efficace à ce genre de situation-problème.

Dans un cinquième temps, j'ai récupéré mon rôle d'observatrice et j'ai analysé le comportement des élèves une fois ce jeu de rôle introduit. Les élèves pouvaient donc utiliser librement les feuilles et les crayons, jouer au même jeu de rôle introduit précédemment ou en inventer d'autres. J'ai pu observer que certains élèves remplissaient les feuilles de listes de course. Afin de conserver leurs écrits, j'ai collé une enveloppe sur le mur à côté du coin « marché » afin que les élèves puissent y insérer leurs feuilles au fil de la semaine et ceci même les jours durant lesquels je n'étais pas présente.

Afin de clôturer ces moments de jeu symbolique autour de l'écriture au coin « marché », j'ai mis en place une réunion sur le thème des activités menées par les élèves et ils ont pu exprimer leurs impressions et ressentis face à ces moments de jeu symbolique mêlés à l'écriture émergente. Afin de finir sur une note positive et ainsi mettre en place une pédagogie de l'encouragement, chaque élève a reçu son diplôme de réussite de l'écrivain·e.

5.3.2 La classe d'Isabel

Dans un premier temps, je me suis adonnée à une longue phase d'observation pendant les jours durant lesquels j'étais dans ma classe stage. Ayant une praticienne-formatrice accordant beaucoup de temps de jeux-libres aux élèves, j'ai commencé par les observer lors de ces moments. Il en ressort que le coin « marché » est très sollicité, effectivement les enfants y passent énormément de temps à jouer à « faire-semblant » (imiter une caissière dans un supermarché ou une vendeuse au marché, imiter une relation client-vendeur ou encore une famille qui part aux courses, etc.). Je remarque que leur jeu n'est pour l'instant pas très avancé, il est de l'ordre de l'immature, comme le définissent Bodrova et Leong à travers les 5 stades (2012). J'ai également porté une attention toute particulière à la place de l'écriture émergente afin de déterminer si cet outil faisait partie intégrante de leurs moments de jeu. J'ai pu conclure que l'écriture est utilisée par les élèves uniquement lorsqu'ils dessinent. Ils imitent, retranscrivent uniquement ce qu'ils voient et n'utilisent pas l'écriture pour sa fonction première de communication. Ensuite, j'ai analysé le niveau d'écriture des élèves de 2H lors des moments de travail organisés par ma praticienne-formatrice, lors des moments libres et en les questionnant. Cette première phase d'observation se clôt avec l'étude des références à disposition en classe. Il en résulte que les élèves ne s'y réfèrent que très rarement, ces références semblent n'avoir que peu de sens à leurs yeux.

Dans un deuxième temps, j'ai procédé à la mise en place de la première activité : j'ai scotché une enveloppe au coin « marché » dans laquelle j'ai inséré des feuilles blanches sans donner aucune explication aux élèves. Les élèves ont continué à jouer sans en tenir compte dans leur jeu. Seuls les élèves qui voulaient dessiner se servaient parfois dans l'enveloppe quand il n'y avait plus de feuilles à disposition dans la classe. Puis, quelques jours plus tard, j'ai pu observer une élève de 1H (Leona) et un élève de 2H (Leila) jouant au « facteur », à la « poste » en transformant cette enveloppe en une boîte aux lettres. Toutes deux s'amusaient à rédiger des « lettres » et les déposer dans l'enveloppe. Après avoir questionné les élèves, ces dernières m'expliquent qu'elles écrivent des lettres et jouent au « facteur ».

Dans un troisième temps, je décide de donner une impulsion au jeu du marché (activité 2). Ainsi, durant un collectif j'explique aux élèves (2H) que je voudrais faire une grosse soupe et leur énumère la quantité énorme de fruits et légumes dont j'ai besoin (oignon, carotte, tomate, courge, courgette, poivron, brocolis, etc.). Je demande à deux élèves d'aller me chercher tout ce dont j'ai besoin au coin « marché ». Cependant, ces derniers en oublient plusieurs. Ainsi, une discussion s'ensuit afin de trouver une solution pour qu'une fois au marché rien ne soit

oublié. Les élèves proposent différentes solutions : des dessins de légumes, des photos faites avec un téléphone, appeler quelqu'un. La rédaction d'une liste de courses n'est apparue que tout à la fin à la suite de mon guidage. Cet outil a suscité de nombreuses interrogations de la part des élèves. J'explique ensuite aux élèves que des listes de courses vierges seront mises au coin « marché » dans le cas où ils en auraient besoin (feuilles blanches avec illustrations de légumes). Ensuite, je me suis à nouveau placée en tant qu'observatrice et j'ai analysé l'attitude des élèves face à cet outil. Quelques semaines plus tard, je constate que presque tous les élèves en 2H ont tenté d'introduire les listes de courses à leur jeu symbolique. Les élèves ayant un bon et moyen niveau d'écriture ont tenté d'écrire le nom des fruits et légumes en tenant compte de la phonétique des mots tandis que ceux ayant un faible niveau d'écriture ne faisaient pas le lien entre écriture des mots et la phonétique. Lors des moments de jeu, j'observais très souvent les élèves afin de repérer des actions intéressantes pouvant être exploitées en réunion collective. Dans un cinquième temps, voyant que la liste de courses était un peu moins utilisée par les élèves durant les moments de jeux libres au coin « marché », je décide de donner une impulsion afin de raviver l'envie d'écrire chez les élèves (activité 3). Je propose aux élèves plusieurs petites ardoises sur lesquelles le nom des fruits/légumes ainsi que leur prix peuvent être indiqués. Quelques jours plus tard, je remarque que quelques élèves tentent l'expérience. Cependant, cette activité a plutôt permis de travailler les nombres et la quantité car les élèves avaient tendance à dessiner les aliments et à indiquer à côté le prix de ceux-ci. Enfin, afin de clôturer ce travail sur le jeu et l'écriture, j'ai procédé à une réunion avec les élèves sur les activités menées. Lors de ce moment, ils ont pu exprimer leurs impressions et ressentis face à ces moments de jeu et d'écriture émergente.

(Pour les classes de Laure et Isabel : voir annexe 2 pour le résumé des activités menées en classe et annexe 3 pour le détail des comportements des élèves face à l'écriture)

5.4 Analyse de la séquence d'enseignement-apprentissage

Il est important de prendre en compte le fait que notre travail de mémoire ne consiste pas à observer une évolution du jeu des élèves. En effet, il s'agit vraiment de comprendre et d'analyser l'impact du jeu symbolique sur l'écriture émergente des élèves en 2H.

Nous allons maintenant analyser les activités menées dans nos deux classes.

5.4.1 Le temps

Nous avons manqué de temps pour mener à bien cette recherche dans nos classes.

En effet, nous étions peu de temps en classe avec les élèves et nous avons également beaucoup d'autres projets à mener en parallèle dans le cadre de nos cours à la HEP. Nous avons tout de même pu laisser au moins 45 minutes de jeu aux élèves par jour de stage. De plus, nous avons mené cette recherche auprès de 24 élèves, ce qui n'est pas représentatif de toutes les classes de 1-2H. Notre analyse n'est donc pas exhaustive et la même étude peut très bien avoir été menée dans d'autres classes de 1-2H du canton de Vaud sans pour autant que les conclusions tirées soient les mêmes que les nôtres.

Nous avons remarqué que les élèves ayant débuté avec un niveau faible en écriture n'ont pas tous compris l'utilité de l'écriture. Ils étaient surtout dans de l'observation et nous n'avons donc pas pu récolter des traces montrant l'évolution positive de ces élèves en écriture. Cependant, nous sommes convaincues que si nous avions eu davantage de temps à disposition, ces derniers seraient passés du stade d'observateur à celui d'acteurs et auraient osé écrire sans avoir cette appréhension ou cette crainte de ne pas savoir le faire aussi bien que leurs camarades.

Nous ne pensons pas que c'est notre méthode qui aurait dû être différente, car elle a fonctionné chez la plupart des autres élèves. Nous pensons plutôt que le manque de temps combiné au niveau initial de développement des élèves nous a mené à conclure que les élèves ayant un faible niveau en écriture n'ont pas saisi le sens des activités proposées. L'écriture émergente ne se situait peut-être pas tout à fait dans leur zone proximale de développement au moment T de notre recherche sur le terrain. De plus et comme nous allons le voir sous « Le matériel », l'écriture ne rentrait peut-être tout simplement pas encore dans leur préoccupation et ces élèves avaient sans doute encore quelques mois de scolarité à vivre afin de pouvoir passer des apprentissages spontanés aux apprentissages réactifs.

5.4.2 La formation des groupes

Lors de nos phases d'observations initiales, nous avons pu constater que les élèves avaient tendance à jouer avec les mêmes camarades durant tous les moments de jeu qu'ils avaient à disposition.

Concernant le plan d'étude romand (PER), la socialisation est un apprentissage fondamental du Cycle 1. Lorsque des enfants jouent, ils apprennent à vivre ensemble et à se décentrer afin d'accepter le point de vue d'autrui. Le terme « socialisation » implique aussi des élèves la compréhension du savoir construit collectivement. En effet, lors des interactions durant le jeu

libre, les élèves discutent, argumentent leurs points de vue, négocient. Toutes ces actions sont regroupées sous le terme de décentration cognitive. Durant les différents moments de jeu, nous avons parfois imposé des groupes de 3 ou 4 élèves ce qui a permis aux élèves de jouer avec de nouveaux camarades. Ils ont donc dû apprendre le fonctionnement de chacun. De plus, ils ont été confrontés au questionnement suivant : A quoi servent ces crayons et ces feuilles ? Comment allons-nous les utiliser ? Ceci leur a donc permis d'échanger leurs idées et de se questionner ensemble. Nous avons toutes deux eu l'impression que certains élèves ont réussi à être motivés par d'autres élèves et ont ainsi essayé d'écrire quelques mots lors des moments de jeu. Ceci leur a été bénéfique et nous avons compris qu'agir par mimétisme peut permettre aux élèves d'oser avant de faire par eux-mêmes de manière plus autonome.

5.4.3 L'évolution du jeu

Nous avons remarqué une évolution du jeu chez tous nos élèves. En effet, nous avons passé du temps à les observer jouer, puis à être actrices dans leur jeu afin de les guider vers un jeu plus mature et enfin nous avons récupéré notre position d'observatrices afin de mener à bien notre analyse. Comme vu précédemment dans la partie « Cadre théorique », le but de tout enseignant est d'aider les élèves grâce à un étayage, à passer d'un jeu immature à un jeu mature. Au fil des semaines, nous avons remarqué la complexification des planifications des élèves. Ils prenaient plus de temps à discuter de leurs actions, de l'histoire et des accessoires dont ils avaient besoin pour tenir leurs rôles. De plus, ils choisissaient un rôle précis, établissaient des règles en lien avec ces rôles. Nous avons aussi remarqué que certains élèves réussissaient à faire durer leur scénario sur au moins deux moments de jeu.

Nous les avons guidés dans le jeu au coin « marché », mais nous avons également remarqué leur développement du jeu à différents coins de la classe.

Il est cependant difficile de certifier que ce sont les moments de jeu que nous avons gérés qui ont permis cette amélioration. En effet, les élèves avaient d'autres moments de jeu durant la semaine et ces derniers ont sans doute également joué un rôle dans cette évolution.

5.4.4 La prise de risque

Le jeu a permis à beaucoup d'oser davantage. Certains élèves de nos classes n'osaient plus écrire dès qu'il s'agissait d'un apprentissage imposé par l'enseignante. Or, dans le cadre du jeu, ils ne ressentaient pas, comme devant une fiche, la pression de devoir écrire juste, mais essayaient d'écrire sans contraintes, sans règles. Certains, par contre, malgré les semaines qui

passaient, n'ont pas réellement saisi l'utilité de l'écriture. L'écriture émergente, celle de la création et de la prise de risque, ne se situe certainement pas dans leur ZPD actuelle. Ceci ne veut pas dire qu'il faut cesser de les stimuler. Il faut continuer, car même s'ils n'écrivent pas, ils écoutent, regardent leurs camarades faire et enregistrent déjà certaines choses, qui leur seront utiles lorsque l'écriture émergente se situera dans leur ZPD. Nous avons observé ce phénomène chez certains de nos élèves. En effet, certains n'ont pas écrit durant plusieurs semaines, mais passaient beaucoup de temps à observer les scripteurs. Par la suite, certains ont commencé à écrire quelques lettres, sans même que nous l'ayons demandé.

5.4.5 L'autonomie et la motivation

Nous avons constaté, au fil des semaines, que le jeu symbolique a permis à la plupart des élèves de développer leur autonomie par rapport à l'écriture. Nous avons laissé des feuilles et crayons à disposition au coin « marché » les jours où nous n'étions pas en stage. Ils ont ainsi pu expérimenter l'écriture librement. Certains ont utilisé l'écriture durant d'autres moments de jeu ou d'autres moments d'apprentissage en classe. Voici quelques exemples de mise en place autonome de l'écriture durant le jeu chez les élèves.

- Certains élèves avaient déplacé les feuilles et crayons au coin du docteur. Lorsque Laure est arrivée en classe, quatre élèves sont venus lui montrer des feuilles avec des éléments tels que des prénoms, des noms, des âges, des noms de médicaments inventés, des maux.
- Certains élèves nous ont amené en classe des listes de courses faites chez eux. En effet, ils ont demandé à leurs parents de leur donner une liste d'ingrédients et sont allés faire les courses ensemble avec la liste rédigée par l'enfant.
- Une élève dans la classe de Laure a eu envie de faire une liste de tous les prénoms de ses camarades.

Nous voyons ici que la motivation des élèves pour l'écriture a globalement augmentée durant notre travail de recherche.

5.4.6 Le matériel et la littératie

Le matériel mis à disposition a une forte influence sur les compétences que peuvent acquérir les élèves. Il s'agit de choisir le matériel qui favorise la littératie. Lorsqu'un élève trouve à sa disposition du papier et des crayons, cela va le soutenir dans son rapport avec la lecture-écriture. Nous avons donc choisi de mettre en place des feuilles et des crayons afin d'éveiller l'usage

d'écrire chez nos élèves. Les tenants Vygotskiens soulignent que les activités de littératie peuvent être bénéfiques pour les élèves de trois à sept ans seulement si elles sont initiées par les intérêts des élèves (Bodrova et Leong, 2012). C'est pour cela que nous n'avons pas voulu forcer les élèves à utiliser l'écriture, mais que nous les avons laissés libres d'en faire usage ou non en fonction de leurs intérêts et de leur zone proximale de développement actuelle. C'est donc pour cette raison que certains élèves n'ont pas fait usage de l'écriture ou ont simplement agi par mimétisme. Cependant, nous avons tout de même essayé de motiver nos élèves à écrire en optant pour une mise en situation grâce au jeu symbolique au coin « marché », coin que tous les élèves de la classe apprécient. De plus, nous avons joué avec les élèves, les avons guidés dans leur jeu afin d'essayer de faire apparaître une curiosité et un questionnement sur le rôle de l'écriture.

5.5 L'évolution des élèves en fonction des trois niveaux d'écriture

Voici un résumé de ce que Laure et Isabel ont pu observer et conclure au cours de leur recherche sur le terrain.

5.5.1 L'évolution des élèves bons en écriture

Avant de commencer les activités au coin « marché », ces élèves avaient déjà établi un lien avec l'écriture et maîtrisaient déjà les notions de lettres et de mots. Étant motivés intrinsèquement par l'écriture, ils sont facilement entrés dans les activités et ont montré de l'intérêt en allant régulièrement au coin « marché » et en utilisant spontanément les feuilles et crayons à disposition. Certains ont même fait usage de l'écriture lors de moments de jeu au coin du docteur, de la construction ou du tableau noir par exemple.

Au fil des semaines, ils n'ont plus eu besoin d'étayage et leur utilisation des références présentes dans la classe s'est faite moins importante.

Ils sont donc devenus plus autonomes et ont pris confiance en eux quant à l'orthographe des mots.

5.5.2 L'évolution des élèves moyens en écriture

Avant de commencer les activités au coin « marché », ces élèves écrivaient quelques mots, mais rarement de manière spontanée et uniquement sous la supervision d'un adulte pour les mettre en confiance. Grâce au jeu, ils se sont retrouvés dans une situation familière et sécurisante et ont donc pris confiance et réussi à écrire quelques mots sans que l'adulte soit à côté d'eux pour

vérifier leur travail. Leur motivation, au début extrinsèque, est donc devenue plus intrinsèque au fil des semaines. Ils ont également été mis dans des groupes de jeu avec des élèves ayant un bon niveau en écriture et ceci les a davantage motivés et stimulés dans leur écriture. Ils avaient cette envie de s'améliorer afin d'avoir le même niveau d'écriture que ceux qui avaient plus de facilités.

5.5.3 L'évolution des élèves faibles en écriture

Avant de commencer les activités au coin « marché », ces élèves n'avaient que très peu d'intérêt pour l'écriture et ne saisissaient pas l'utilité de cette dernière. Malgré la situation de jeu, la plupart n'ont pas réussi à user de l'écriture et n'ont pas compris le but de l'écriture durant des moments de jeu. Pour eux, les moments de jeu étaient présents à l'école pour jouer et mêler des apprentissages scolaires leur enlevait le côté ludique de ces moments.

Il y a plusieurs réactions dans ce même groupe d'élèves. Les voici :

- Certains ne venaient plus jouer au coin « marché », car ils ne pouvaient plus simplement jouer, l'écriture étant également présente. Ils ont donc préféré jouer à d'autres jeux, sauf si nous leur imposions de venir au coin « marché ».
- Certains venaient au coin « marché » spontanément, mais n'écrivaient jamais. Ils jouaient simplement à côté des autres élèves et ne prêtaient pas réellement attention à la présence de feuilles et de crayons.
- Certains ont passé beaucoup de temps à observer les élèves qui écrivaient et à analyser leurs actions. Au fil des semaines, ils ont commencé à utiliser le matériel d'écriture et à écrire quelques lettres et à faire quelques dessins.

5.5.4 Synthèse de l'évolution des élèves en fonction de leur niveau

Il est important de soulever l'écart qui s'est creusé au fil des semaines entre les élèves avec un bon niveau en écriture et ceux avec un faible niveau. Les bons élèves ont vraiment profité de ces moments de jeu et les ont vu comme un beau moyen d'écrire tout en s'amusant. Au contraire, ceux pour qui l'écriture est encore quelque chose de compliqué, n'ont peut-être pas réellement compris l'importance ou l'intérêt de l'écriture et ont donc plus appréhendé le coin « marché » comme une punition plutôt qu'un endroit de défi et de motivation où l'écriture a du sens dans un cadre ludique.

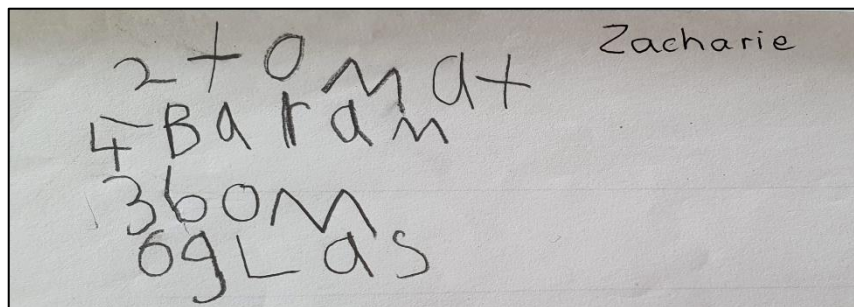
Le but de cette recherche n'était en aucun cas de forcer ou de contraindre les élèves à écrire. L'objectif consistait en une analyse du lien qu'entretiennent les élèves avec l'écriture et l'incidence que peut avoir le jeu sur l'évolution de ce lien. L'enseignante a bien sûr été présente au début pour étayer les élèves, mais les a ensuite laissés libres afin d'analyser leur comportement spontané face à des feuilles blanches et à des crayons disposés au coin « marché ».

5.6 Traces

Peu de temps après la mise en place de la liste de courses en classe, plusieurs élèves ont tenté, durant un laps de temps important, de l'introduire dans leur jeu. Ci-dessous quelques exemples classés selon les 3 niveaux d'écriture (bon, moyen, faible).

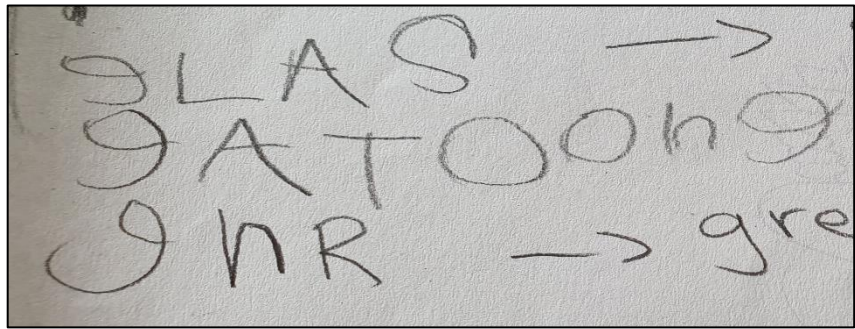
5.6.1 La classe de Laure

- Élève ayant un bon niveau en écriture



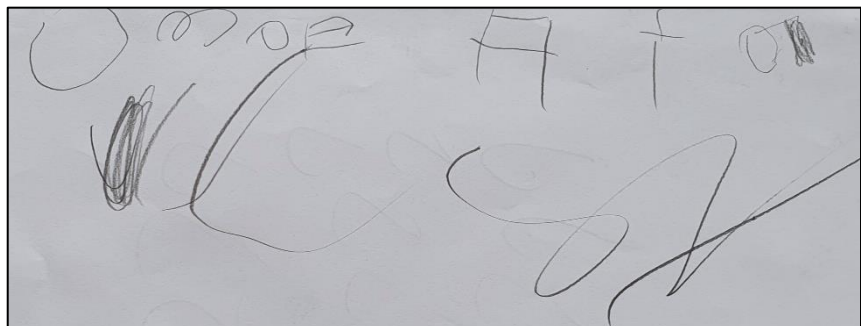
Cette trace provient de Zacharie, élève lecteur-scripteur. Cet élève a écrit ces mots sans aucune aide extérieure. Nous pouvons facilement lire ce qu'il a écrit à savoir : 2 tomates, 4 bananes, 3 pommes et 6 glaces. Il se situe donc au niveau du stade orthographique de Frith (1985). Il a simplement confondu certains phonèmes proches. Il a également introduit la notion mathématique de quantité sans que cela ne lui soit demandé explicitement. Cela montre que d'autres notions scolaires peuvent émerger dans des situations de jeu.

- Élève ayant un niveau moyen en écriture :



Cette trace provient de Maude. L'élève a écrit les trois mots suivants : glace, gâteau au chocolat et grenadine. Elle s'est aidée des Alphas présents dans la classe. Nous pouvons voir qu'elle a compris la notion de suite de phonèmes pour construire un mot. Elle se situe donc au stade alphabétique de Frith (1985). Elle n'a cependant pas encore saisi la notion de séparation des mots, car elle a écrit « gâteau au chocolat » en un seul mot. Tous les phonèmes ne sont pas écrits, mais elle essaye tout de même de former une suite logique de phonèmes. En lisant les mots écrits, on se rend compte que l'élève écrit les premiers phonèmes correctement, mais n'y arrive plus lorsque les mots sont trop longs.

- Élève ayant un niveau faible en écriture



Cette trace provient d'Alex. L'élève a écrit des lettres et fait aussi plusieurs « gribouillis ». Il a compris que les lettres existent et qu'il en existe plusieurs. Cependant, il n'a pas encore tout à fait saisi la différence entre dessins et lettres, car les deux coexistent et il n'a pas encore totalement développé sa conscience phonologique. Ainsi, cet élève se situe au tout début du stade logographique de Frith (1985).

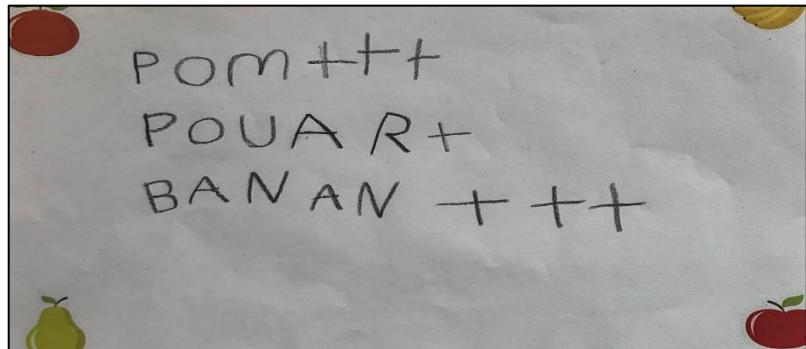
De plus, ce qui est intéressant à relever est la présence des lettres A, L, M, O, T.

Premièrement, dans toutes les traces récoltées de cet élève, de nombreux A et L sont présents. Lorsque je lui ai demandé pourquoi il écrivait souvent ces 2 lettres, il m'a expliqué que c'était parce qu'il s'appelait comme ça. Nous pouvons donc faire le constat que l'élève a conscience des lettres présentes dans son prénom.

Deuxièmement, cet élève est un passionné de motos et a commencé sa 2P en sachant écrire ce mot. Il utilise fréquemment les lettres M, O, T dans toutes les configurations possibles.

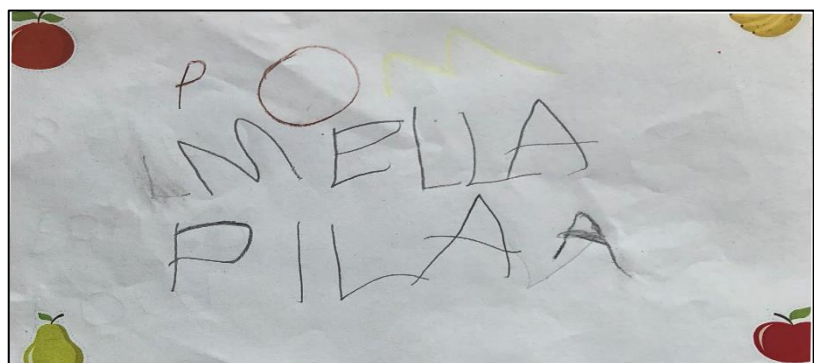
5.6.2 La classe d'Isabel

- Élève ayant un bon niveau en écriture :



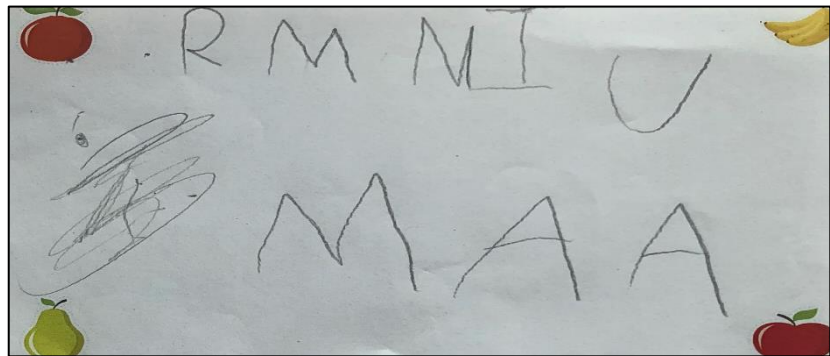
Cette trace provient de Yoann, élève lecteur-scripteur. Il maîtrise bien les correspondances graphèmes-phonèmes, on peut lire facilement ce qu'il a écrit (pomme, poire, banane). Il se situe donc au niveau du stade orthographique de Frith (1985). On retrouve dans cette trace des « + ». Après avoir questionné l'élève, celui-ci m'explique que ces symboles signifient la quantité voulue (plus il y a de +++, plus il en veut). En conclusion, on remarque que d'autres notions émergent et peuvent être travaillées à travers le jeu.

- Élève ayant un niveau moyen en écriture :



Cette trace provient de Perle. On peut y distinguer deux mots : « pomme » et « melon ». On remarque que l'élève ne peut pas encore retranscrire le [ʃ], ainsi elle l'a remplacé par le phonème connu le plus proche, le [ã]. Le troisième mot retranscrivant « poire » est, quant à lui, plus difficilement reconnaissable : seuls le premier et les derniers phonèmes correspondent. Elle se situe entre le stade alphabétique et le début du stade orthographique de Frith (1985).

- Élève ayant un faible niveau en écriture :



Cette trace provient de Rima. L'élève a inscrit des suites de lettres, ce qui démontre qu'elle a conscience que les mots sont composés de lettres. Rima a dépassé le stade du dessin et des symboles mais n'a pas encore développé totalement sa conscience phonologique. Ainsi, cette élève se situe au niveau du stade logographique de Frith (1985). De plus, il est également intéressant de relever que la trace comporte essentiellement les lettres du prénom de l'élève (R, I, M, A). Elle retranscrit les lettres qu'elle connaît, qu'elle a pu apercevoir ou encore qu'elle sait tracer.

6. Résultat de la recherche et discussion

Arrivées au terme de ce projet, nous allons revenir sur notre question de recherche et sur nos hypothèses établies dans la partie « Problématique » de ce travail.

La constatation que nous pouvons faire est le manque de temps et de traces récoltées. En effet, durant nos stages et étant en dernière année de formation, nous avons beaucoup de choses à mettre en place et le 5ème semestre de la formation passe très vite.

Ceci ne nous a donc pas permis de suivre ces élèves suffisamment longtemps afin de pouvoir affirmer une conclusion claire sur l'impact du jeu sur l'écriture émergente. Nous avons tout de même pu analyser le comportement de nos élèves et leurs traces sur quelques semaines ce qui nous a permis de dégager quelques lignes directrices.

Notre première hypothèse était la suivante : **Grâce au jeu, les élèves entrent plus facilement dans les apprentissages scolaires.** Au terme de ce travail, nous pouvons confirmer cela pour les élèves bons et moyens en écriture. Cependant, nous ne pouvons ni confirmer, ni infirmer cette hypothèse pour les élèves avec un faible niveau en écriture. En effet, durant la mise en place du projet, ces derniers n'ont pas progressé en écriture ou ne nous l'ont pas laissé voir.

Nous pouvons donc nous demander si le jeu n'a réellement aucun impact sur ces élèves, pour qui l'écriture ne représente pas encore quelque chose de concret, ou si des progrès auraient eu lieu si ce projet avait pu être mené sur un plus long terme.

Notre seconde hypothèse était la suivante : **Le jeu amène la motivation des élèves.** Il a été clair dès notre arrivée dans nos classes respectives, que tous les élèves que nous avons suivis aiment jouer et sont motivés intrinsèquement par cette activité. Comme énoncé plus haut, le jeu a permis à certains élèves de se motiver à écrire, aidés par le fait de se retrouver dans un contexte stimulant tel que le jeu. Cependant, pour ceux qui ne comprennent pas l'utilité de l'écriture et comment en faire usage, le jeu a pris le dessus et ils ne se sont pas occupés de l'écriture, trop éloignée de leur ZPD actuelle.

Notre troisième hypothèse était la suivante : **Les élèves qui sont en difficulté vont, grâce au jeu, faire plus de progrès en écriture que les bons élèves.** Au terme de ce travail, nous pouvons infirmer cette hypothèse. En effet, nous avons pu constater que les élèves en difficulté ne se sentent pas encore concernés par l'écriture et cette tâche s'avère peut-être cognitivement encore trop coûteuse et éloignée de ce dont ils sont capables. Ils n'ont donc pas saisi l'opportunité d'écrire dans le jeu. A contrario, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves bons en écriture ont vu l'écriture dans une situation de jeu comme un défi à relever, curieux de découvrir comment écrire de nouveaux mots et peut-être ont-ils fait le lien entre l'écriture et son utilité dans leur vie quotidienne.

Notre quatrième hypothèse était la suivante : **Au fil des semaines, l'écriture devient une tâche appréciée des élèves à laquelle ils prennent du plaisir.** Cette hypothèse rejoint ce qui a été dit pour la troisième hypothèse. En effet, le jeu est une activité ludique appréciée de tous les élèves. Cependant, l'écriture peut devenir une partie de plaisir ou au contraire une contrainte. Nous avons pu observer que cela vient beaucoup du lien initial que les élèves ont établi avec l'écriture et de leur intérêt pour l'écrit. Un élève pour qui l'écriture n'évoque rien ne va pas user du jeu comme levier pour entrer dans cette tâche.

7. Conclusion

Ce travail nous a permis de prendre conscience de l'importance du jeu afin de faire entrer les élèves dans des apprentissages scolaires. Le jeu symbolique est un excellent socle pour entamer ces apprentissages. Comme vu dans la partie « Cadre théorique », le jeu représente une situation idéale pour permettre à l'élève d'explorer les apprentissages choisis volontairement. En explorant ces apprentissages, l'élève acquiert des gains développementaux qui lui permettent d'entrer dans des apprentissages imposés et structurés. Selon Vygotski (1934-1995), tout enseignant doit créer un pont entre les apprentissages spontanés et réactifs. Il doit prendre en compte les activités des élèves (dans notre cas, l'intérêt pour le coin « marché ») afin de les guider vers des apprentissages disciplinaires (dans notre cas, l'écriture).

Nous avons trouvé très intéressant de croiser une activité initiée par les élèves, le jeu symbolique, avec une activité initiée par l'enseignante, l'écriture. Ceci nous a ainsi permis de prendre conscience de l'impact conséquent que peut avoir une activité sur la motivation des élèves. Un parallèle peut être effectué avec la théorie de Pramling & al. (2019). Effectivement, de cette manière, l'élève est tout autant dans du "As is" (activité initiée par l'enseignante) que dans du "What if" (activité initiée par l'élève).

Cependant, nous nous sommes rendues compte des contraintes qui pèsent sur tout chercheur. En effet, il est difficile de tirer des résultats de traces récoltées auprès d'un faible nombre d'élèves et sur une courte durée. Nos résultats ne sont donc pas à prendre en compte comme une réalité de toute classe enfantine.

De plus, nous avons mené notre recherche dans deux classes de 1-2H. Les élèves sont au début de la scolarité obligatoire et n'arrivent pas tous avec le même bagage de connaissances et les mêmes intérêts. La transition famille-école et l'intégration de la forme scolaire (*Cours BP6ISPE donné par Mme Anne Clerc-Georgy*) sont en intégration et le temps d'adaptation varie d'un enfant à l'autre.

Par rapport à nos observations et à notre analyse des traces, nous sommes satisfaites d'avoir pu observer un réel entrain des élèves dans les activités d'écriture. Il est clair que cet entrain s'est davantage remarqué chez les élèves qui ont des intérêts en écriture. Nous sommes cependant convaincues que si nous avions eu plus de temps, tous les élèves de nos classes auraient également pu démarrer et apprécier l'écriture émergente.

Nous avons eu l'occasion d'expérimenter cette introduction de l'écriture émergente dans le jeu et ceci nous a permis de développer nos aptitudes professionnelles et de nous enrichir personnellement à travers ce projet.

Si nous devions refaire une recherche similaire, nous rajouterions des réunions après les moments de jeu symbolique afin d'avoir un moment d'échange avec les élèves sur leurs activités du jour et pour comprendre l'évolution de leur lien au jeu et à l'écriture. La réunion est un travail de distanciation et de conceptualisation afin d'extraire des modes de pensée. L'enseignant guide la réflexion et les élèves occupent en alternance un rôle d'observateur et de producteur (*Cours BP61SPE donné par Mme Anne Clerc-Georgy*). Ces moments sont essentiels car ils permettent d'accentuer le côté de mise à distance ce qui s'est passé dans un passé proche et de faire des liens entre les savoirs explorés dans le jeu et ceux qui peuvent être explorés dans le curriculum. Au début de notre projet, nous voulions mettre en place plusieurs réunions, mais nous n'avons malheureusement pas eu suffisamment de temps pour en organiser plus de deux. Cela aurait peut-être permis aux élèves avec un niveau plus faible en écriture de mieux saisir l'utilité de l'écriture et la manière dont elle peut être utilisée dans des situations de jeu.

8. Références bibliographiques

Livres

- Bodrova, E. & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presse de l'Université du Québec : Collection Éducation à la petite enfance.
- Bruner, J-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). *The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood*.
- Pramling Samuelsson, I. P., & Pramling, N. (2009). Children's perspectives as 'touch downs' in time: assessing and developing children's understanding simultaneously. *Early Child Development and Care*, 179(2), 205-216.
- Sautot, J-P. (2006). *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP Académie de Grenoble.
- Sève, F. (2003). *Lev Vygotski Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Vygotski, L.S. (1934/1995). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*. Société française, 2(52), 35-45.

Articles

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369.
- Rochex, J-Y. & Joigneaux, C. & Netter, J. (2015). Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques. *Université Paris 8 Actes du 6^{ème} séminaire international Vygotsky*, 125-130.

Sites internet

Conférence internationale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2010-2011). *Plan d’études romand (PER)*. Consulté le 30 mars 2021, URL :

<https://www.plandetudes.ch/per>

Clerc-Georgy, A. & Maire Sardi, B. *Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant jeu et curriculum : l’exemple d’un théâtre de marionnettes avec des élèves de 4 à 6 ans*. Consulté le 10 juin 2021, URL :

https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/688/2020_1_fr_clerc_maire.pdf

9. Annexes

Annexe 1 : Les élèves et leur niveau d'écriture

La classe de Laure :

bon	Moyen	Faible
Liv	Mathys A.	Alex
Zacharie	Maude	Blerta
Haris	Anaïs	Timothée
Madisson		Daniel
		Mathis D.

La classe d'Isabel :

Bon	Moyen	Faible
Yoann (lecteur-scripteur)	Maryam	William
Jade	Perle	Sema
	Maryam	Leila
		Rima

Annexe 2 : Résumé des activités menées en classe

La classe de Laure :

Dates	Temps	Activités	Description
28.09 + 01.10	2 x 15 min.	Pré-test	Prise d'informations sur le lien des élèves avec l'écriture et leur niveau. Observation de l'utilisation des outils de référence à disposition en classe.

5.10 au 29.10 (Vacances d'octobre)	45 min.	Activité 1	Feuilles blanches et crayons disposés au coin « marché » sans aucune explication (premier contact).
02.11	20 min.	Mise en commun	Mise en commun autour de la présence des feuilles et des crayons.
05.11 + 09.11 + 12.11	3 x 45 min.	Activités 2-3-4	Impulsion donnée par l'enseignante : jeu de liste de courses au coin « marché ».
16.11 au 03.12	4 x 45 min.	Activités 5-6-7-8	Les élèves utilisent librement les feuilles préparées par Laure au coin « marché ».
07.12	1 x 45 min.	Retour, mise en commun, remise du diplôme	Mise en commun avec les élèves sur les activités menées et retour sur leurs impressions. Remise du diplôme de réussite de l'écrivain·e.

La classe d'Isabel :

Dates	Temps	Activités	Description
Début d'année jusqu'au 01.10	env. 1h00 de jeux libres par jour	Observation jeux libre	Observation des élèves durant les moments de jeux.
5.10 au 29.10 (Vacances d'octobre)	-	Observation activités en lien avec l'écriture de l'enseignante titulaire/ références utilisées	Observation des activités en lien avec l'écriture et des outils de référence à disposition en classe.
29.10 au 05.11	env. 1h00 de jeux libres par jour	Activité 1	Feuilles blanches et crayons disposés au coin « marché » sans aucune explication (premier contact).
15.10 + 19.10 + 22.10	20 minutes + env. 1h00 de jeux libres par jour	Activité 2	Impulsion donnée par l'enseignante au coin « marché » : jeu de la liste de courses.
29.10 au 19.11	env. 1h00 de jeux libres par jour (mise en commun = 10')	Activité 2 (suite)	Les élèves utilisent librement les feuilles préparées par Isabel au coin « marché ». (Mise en commun/ réunion lorsque l'enseignante observe des interactions/ actions intéressantes.)

23.11	20 minutes	Activité 3	Impulsion donnée par l'enseignante au coin « marché » : inscription des prix et super prix sur ardoises (rabais)
26.11 au 10.12	env. 1h00 de jeux libres par jour	Activité 3 (suite)	Les élèves utilisent librement les feuilles préparées par Isabel au coin « marché ». (Mise en commun/ questionnements des élèves lorsque l'enseignante observe des interactions/ actions intéressantes.)
14.12	20 minutes	Clôture	Mise en commun avec les élèves sur les activités menées.

Annexe 3 : Les élèves et leur attitude face à l'écriture émergente au « coin marché »

Voici deux tableaux qui mettent en exergue le comportement des élèves face à l'écriture au coin « Marché ».

La classe de Laure :

Liv	Aisance en écriture. Est spontanément attirée par cela. Exprime qu'elle aime écrire. Utilise spontanément les alphas pour s'aider. Au fil des semaines, a de moins en moins besoin des alphas et profite du coin « marché » pour écrire.
Zacharie	Importante aisance en écriture. Exprime qu'il adore écrire et écrit dès qu'il le peut. Demande à chaque fois d'aller au coin « marché » et demande des défis à l'enseignante. Utilise spontanément les alphas, mais que très peu fréquemment, car dit n'en n'avoir pas besoin.
Haris	Aisance en écriture. Est spontanément attiré par cela. N'exprime pas qu'il aime écrire, mais vient souvent au coin « marché » et aime apprendre à écrire de nouveaux mots en s'aidant des alphas.
Madisson	Importance aisance en écriture. Ne dit pas qu'elle aime écrire et n'écrit pas spontanément, mais lors d'une tâche, écrit avec plaisir et s'applique dans son travail. Écrit avec peu d'erreurs. Utilise les références spontanément et vient souvent au coin « marché » pour écrire.
Mathys A.	Écrit des mots simples comme il pense. Attend toujours que l'enseignante lui dise quoi écrire et comment utiliser les références. N'écrit que peu de mots, mais vient au coin « marché » et écrit.
Maude	Écrit des mots simples comme elle pense. Utilise les références uniquement avec l'étayage de l'adulte. N'écrit que si on le lui demande et s'arrête rapidement. Vient au coin « marché » mais n'écrit pas toujours.

Anaïs	Écrit des mots simples comme elle pense. Utilise les références uniquement avec l'étayage de l'adulte. Écrit quelques mots sans qu'on le lui demande, mais n'a ensuite plus l'envie. Vient au coin « marché » mais n'écrit pas toujours.
Alex	A compris la notion de lettres. N'écrit et ne reconnaît que les lettres de son prénom. Manque de confiance, se décourage devant toute tâche scolaire. N'a été que quelques fois au coin « marché », mais regarde les autres écrire.
Blerta	N'a pas encore compris les notions de lettres et de mots. Essaie d'écrire. Prémisses de l'écriture, elle dessine des formes. N'utilise aucune référence et ne comprend pas ce que sont les alphas. N'écrit que son prénom spontanément. Vient au coin « marché » pour faire comme les autres, mais ne comprend pas l'intérêt d'écrire.
Timothée	Copie ses camarades. Incapable d'écrire lorsqu'il est seul. N'utilise aucune référence et n'a pas l'air de comprendre leur utilité. N'écrit que son prénom spontanément. Ne vient pas au coin « marché » sauf si l'enseignante le lui demande.
Daniel	Mélange les dessins et les lettres. Utilise que les lettres de son prénom, mais a la notion de mots. N'utilise aucune référence et n'a pas l'air de comprendre leur utilité. A de la peine à écrire son prénom spontanément. Ne vient pas au coin « marché » sauf si l'enseignante le lui demande.
Mathis D.	Ne montre aucun intérêt pour l'écriture. Se dit bloquer et nul dès qu'il doit écrire. N'est jamais venu au coin « marché » de lui-même au fil des semaines. Comportement d'évitement. Écrit son prénom spontanément. Vient au coin « marché » mais n'écrit pas.

La classe d'Isabel :

Yoann	<p>Yoann est lecteur-scripteur débutant.</p> <p>L'élève aime lire et écrire (il a expliqué avoir eu envie d'apprendre à lire). Ainsi, il a tout de suite montré un grand intérêt pour les listes de courses.</p> <p>Très vite, il a essayé de jouer au marché avec ses camarades mais, ces derniers n'ayant pas le même niveau que lui, il se lassait très vite.</p> <p>Puis, par la suite, il m'a demandé de lui faire des listes de courses afin qu'il me prenne ce dont j'avais besoin ou me donnait des listes de courses afin que je joue avec lui (cette activité est devenue un réel défi quotidien pour lui). Il a énormément progressé au fur et à mesure dans la rédaction de ses listes de courses.</p>
Jade	<p>Jade peut écrire avec aisance des petits mots, cependant elle n'a jamais montré d'intérêt particulier pour le coin « marché » (ni avant ni après la mise en place des listes de courses).</p>
Maryam	<p>Maryam est capable d'écrire des ébauches de mots notamment avec l'aide de l'enseignante. (Isabel l'aidait la plupart du temps en lui dictant un mot phonème par phonème.)</p> <p>L'élève a pris goût à l'activité et se réjouissait énormément quand je lui apportais ce dont elle m'avait écrit sur sa liste de courses.</p> <p>Peu à peu, Maryam et Perle ont commencé à travailler ensemble dans la rédaction de la liste de courses. Elles passaient toutes deux énormément de temps à rédiger leur liste de courses et de moins en moins de temps à véritablement jouer au coin « marché ».</p>

Perle	<p>Perle, tout comme Maryam, est capable d'écrire des petits mots avec le soutien de l'enseignante et parfois en sollicitant même Yoann. (Isabel l'aidait la plupart du temps en lui dictant un mot phonème par phonème et en lui montrant parfois quelles sont les lettres dont elle a besoin sur les références présentes dans la classe).</p> <p>Peu à peu, Maryam et Perle ont commencé à travailler ensemble dans la rédaction de la liste de courses. Elles passaient toutes deux énormément de temps à rédiger leur liste de courses et de moins en moins de temps à véritablement jouer au coin « marché ».</p>
Rima	<p>Rima, une élève ayant un niveau assez faible en écriture, s'est prêtée au jeu plusieurs fois sans en comprendre la portée. L'élève a pris entièrement cette activité comme un simple jeu et n'a pas perçu l'objectif derrière, elle n'a pas exploité l'outil à disposition. Elle « écrivait » des mots très rapidement avec quelques lettres et quelques ébauches de lettres sans s'attarder sur la phonétique (brouillage cognitif entre les objectifs d'apprentissage et le jeu).</p> <p>Entre sa première et sa dernière liste de courses il n'y a pas de réelle progression au niveau de la phonétique ou du graphisme. En effet, elle a tout du long assemblé des lettres ensemble (notamment celles de son prénom) sans pour autant former de réels mots et sans consulter les références/ aides présentes en classe.</p>
Sema	<p>Sema, une élève ayant un niveau assez faible en écriture, s'est prêtée au jeu plusieurs fois sans en comprendre la portée. L'élève a pris entièrement cette activité comme un jeu et n'a pas perçu l'objectif derrière.</p> <p>Entre sa première et sa dernière liste de courses il n'y a pas de progression : elle a tout du long assemblé des lettres</p>

	<p>ensemble (notamment celles de son prénom) sans pour autant former de réels mots.</p> <p>Rima et Sema ont beaucoup joué ensemble.</p>
Leila	<p>Leila n'a montré aucun intérêt particulier pour la liste de courses alors qu'elle passait beaucoup de temps au coin « marché ». Elle a continué de jouer sans avoir essayé une fois de rédiger des listes de courses.</p> <p>Selon mes observations, l'écriture est encore très peu significative pour l'élève, ainsi, elle n'a pas pu rentrer dans l'activité.</p>
William	<p>William, dès le début du projet, s'est montré très observateur, il regardait les listes de courses des élèves et la façon dont il s'en servait pour jouer sans pour autant essayer à son tour.</p> <p>Cependant, quelques longues semaines plus tard, il a décidé de se prêter au jeu quelques fois en imitant ses camarades afin de jouer avec eux. L'élève a pris cette activité comme un simple jeu et n'a pas perçu l'apprentissage de l'écriture qu'il y avait derrière.</p>

Résumé

Ce travail s'inscrit dans les thématiques du jeu symbolique et de l'écriture émergente.

Le jeu symbolique est une situation imaginaire dans laquelle les enfants adoptent, interprètent des rôles et appliquent un ensemble de règles qui correspondent aux rôles qu'ils se sont attribués. L'écriture émergente, quant à elle, englobe tous les essais d'écriture d'un élève. Elle permet progressivement l'entrée dans l'écriture.

Notre recherche a été menée par le biais d'une mise en pratique du jeu dans laquelle l'enseignant·e occupe un rôle d'étayage afin de motiver les élèves à écrire.

Notre question de recherche porte sur l'introduction de l'écriture émergente dans des situations de jeu symbolique dans des classes enfantines. Le travail a été conduit avec nos deux classes, mais uniquement avec les 2H. Afin de mener à bien notre recherche, l'étude de cas nous a paru la méthode la plus appropriée pour observer le jeu symbolique et l'écriture émergente dans toute leur complexité. De plus, nous avons analysé la motivation de nos élèves afin de voir si cette dernière a un impact sur le lien des élèves avec l'écriture.

Nous avons chacune tenu un journal de bord dans lequel nous avons noté nos observations durant toute notre phase de recherche sur le terrain. Il nous a permis de garder une trace du jeu symbolique, de suivre l'évolution de nos élèves en écriture et de comparer le déroulement de nos notre recherche dans nos classes respectives. Nous avons ainsi pu observer s'il y avait une évolution dans le rapport de nos élèves avec l'écriture émergente dans le cadre du jeu symbolique.

La conclusion revient sur ce que nous a apporté cette recherche en lien avec notre pratique enseignante, sur les limites d'une telle recherche et sur les modifications que nous apporterions si nous devions réitérer notre expérience.

MOTS CLÉS

écriture émergente, jeu symbolique, activité maîtresse, gains développementaux, motivation, étayage.