

Comment deux enseignantes de deuxième maternelle construisent-elles le sens du « jeu libre » dans leurs pratiques pédagogiques ? Études de cas

Auteur : Zekhnini, Anissa

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25315>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Comment deux enseignantes de deuxième maternelle construisent-elles le sens du « jeu libre » dans leurs pratiques pédagogiques ?
Études de cas

Sous la direction de Madame Pirard Florence et sous la supervision de
Madame Housen Marie

Lecteurs : André Marine

Lonhay Yannick

Mémoire présenté par ZEKHNINI Anissa

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2025-2026

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION	1
II. REVUE DE LA LITTERATURE.....	3
UNE TENSION HISTORIQUE ET INSTITUTIONNELLE AUTOUR DE LA PLACE DU JEU A L'ECOLE MATERNELLE.....	3
DU CONCEPT DE « JEU » A CELUI DE « JEU LIBRE » EN MILIEU PRESCOLAIRE : DEFINITIONS ET CARACTERISTIQUES	5
LE JEU LIBRE AU PRISME DES APPRENTISSAGES	9
LE JEU LIBRE A L'ECOLE MATERNELLE : ENTRE RECONNAISSANCE SCIENTIFIQUE ET TENSIONS PEDAGOGIQUES	10
1. <i>Typologie de situations d'apprentissage liées au jeu : SAEJ et SALJ</i>	12
2. <i>Politiques et programmes éducatifs autour du jeu libre</i>	13
PLACE ET ROLE DE L'ENSEIGNANT(E) DANS LE JEU DE L'ENFANT	15
CADRE INSTITUTIONNEL EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES : LE PROGRAMME D'ETUDES POUR L'ENSEIGNEMENT MATERNEL.....	17
III. MÉTHODOLOGIE.....	20
PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	20
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PRESENTATION DES PARTICIPANTES	20
1. <i>Sélection des terrains d'enquête et des participantes</i>	20
2. <i>Le recrutement des établissements</i>	21
3. <i>Le recrutement des participantes</i>	21
4. <i>Les profils des participantes</i>	21
LA RECOLTE DE DONNEES.....	22
1. <i>Les entretiens semi-directifs de nature compréhensifs</i>	22
2. <i>Les observations de terrain</i>	23
3. <i>Les entretiens d'explicitation</i>	24
4. <i>L'analyse thématique</i>	25
5. <i>Le journal de bord</i>	26
IV. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	27
UNE CONCEPTION DU JEU LIBRE CENTREE SUR L'ABSENCE DE CONSIGNES... MAIS TRAVERSEE PAR DES ATTENTES IMPLICITES.....	28
1. <i>Une définition du jeu libre fondée sur l'absence de consignes et d'attendus</i>	28
2. <i>Maintenir un cadre dans une situation dite libre</i>	29
3. <i>Orienter l'activité sans consignes explicites</i>	31
PRATIQUES OBSERVEES ET ROLE DE L'ENSEIGNANTE : UNE POSTURE ENSEIGNANTE ENTRE RETRAIT ET REGULATION	33
1. <i>Revendiquer une posture de retrait</i>	33
2. <i>Observer et ajuster en fonction des situations</i>	34
TENSIONS ET ECARTS ENTRE DISCOURS ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES	35
1. <i>Le paradoxe de la non-intervention : entre idéal d'autonomie et présence active</i>	35
2. <i>Composer avec les contraintes du cadre scolaire</i>	36
SYNTHESE DES RESULTATS	38

V. DISCUSSION DES RÉSULTATS	39
1. <i>Une compréhension du jeu libre construite dans l'entre-deux scolaire.....</i>	39
2. <i>Une liberté encadrée : l'absence de consignes n'implique pas l'absence de cadre</i>	40
3. <i>Des attentes pédagogiques présentes, malgré l'absence de consignes explicites.....</i>	40
4. <i>Une posture enseignante marquée par une présence régulatrice plutôt que par un retrait pur</i>	41
5. <i>Le poids du cadre institutionnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans la construction du sens du jeu libre.....</i>	42
VI. LIMITES ET PERSPECTIVES	44
VII. CONCLUSION.....	46
VIII. BIBLIOGRAPHIE	47
IX. RÉSUMÉ.....	50
X. GRILLE SUR L'UTILISATION DE L'IA.....	51
XI. ANNEXES.....	53

Remerciements

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à l'aboutissement de ce mémoire. Je remercie tout d'abord chaleureusement ma promotrice, Madame Pirard, ainsi que ma superviseuse, Madame Housen, pour leur accompagnement tout au long de cette recherche. Leur disponibilité constante, la rapidité de leurs réponses, leur bienveillance et la qualité de leurs conseils ont constitué un soutien précieux à chaque étape de ce travail. Cette présence attentive et cet accompagnement sans faille m'ont permis d'avancer avec davantage de confiance, de rigueur et de recul dans la construction de ma réflexion.

Je remercie également les lecteurs de ce mémoire pour l'intérêt porté à mon sujet ainsi que pour le temps qu'ils consacreront à la lecture de ce travail. Leur regard constitue une étape importante dans l'aboutissement de ce parcours de recherche.

Mes remerciements s'adressent aussi aux enseignantes qui ont accepté de participer à cette étude. Je leur suis reconnaissante pour l'accueil qu'elles m'ont réservé au sein de leur classe, pour leur disponibilité, leur confiance et leur bienveillance. Leur participation a rendu cette recherche possible et a nourri de manière essentielle ma compréhension du terrain.

Je souhaite ensuite exprimer ma profonde gratitude envers ma famille, qui a été, tout au long de mes études, un soutien émotionnel sans faille. Par leur présence, leurs encouragements et leur confiance, ils m'ont aidée à me dépasser et à avancer, même dans les moments de doute. Je tiens à remercier tout particulièrement ma maman, dont la présence a été essentielle dans l'aboutissement de ce mémoire, tant par son soutien moral que par son aide précieuse dans la rédaction, la lecture et la relecture de ce travail. Sans eux, rien n'aurait été possible.

Enfin, je remercie sincèrement mes amies, qui ont été présentes pour écouter mes questionnements, mes incertitudes et mes doutes, mais aussi pour m'encourager à progresser et à croire en mes capacités. Elles se reconnaîtront. Je remercie également toutes les personnes que je n'ai pas citées, mais qui, par un mot, une attention ou un encouragement, ont contribué à rendre ce chemin plus doux et plus riche.

À toutes et à tous, merci pour tout !

I. Introduction

Le jeu occupe une place centrale dans le développement global et psychomoteur de l'enfant, tant sur le plan cognitif que socio-émotionnel (Tok, 2021). Dans le contexte scolaire, et particulièrement à l'école maternelle, sa place demeure toutefois traversée par des tensions : s'il est valorisé dans les discours pédagogiques et institutionnels (Brogère, 2015), sa mise en œuvre concrète interroge sa compatibilité avec les exigences curriculaires, les attendus en matière d'apprentissage et les logiques d'évaluation (Marinova, 2014). Parmi les différentes formes de jeu, le jeu libre cristallise particulièrement ces ambiguïtés, dans la mesure où il repose sur l'initiative de l'enfant et ne poursuit pas d'objectifs pédagogiques explicitement défini à l'avance (Brogère, 2015).

À l'école maternelle, ces tensions sont particulièrement visibles, car elle se situe à l'intersection de deux univers implantés et rattachés au monde scolaire : celui de la petite enfance, centré sur le bien-être, l'autonomie et les rythmes de l'enfant. Et celui de l'école, fondé sur la transmission de savoirs, l'évaluation et la préparation aux apprentissages formels (Thouroude, 2010). Cette position d'« entre-deux » ne relève pas seulement du contexte, mais pose un problème concret pour les enseignants. Elle les confronte à des attentes parfois contradictoires : laisser une place au jeu libre, spontané et moins encadré, tout en répondant à des exigences de planification et de visibilité des apprentissages.

Cependant, plusieurs recherches mettent en lumière des tensions entre ces discours prescriptifs et les pratiques observées sur le terrain (Brogère, 2015 ; Marinova, 2011). Le jeu libre tend à être marginalisé ou relégué à des temps périphériques (temps d'accueil, récréation), parfois perçu comme un moment moins productif, car plus difficile à relier à des objectifs d'apprentissage formalisés (Brogère, 2015). Cette tension semble particulièrement marquée en deuxième maternelle, où les enseignants doivent composer avec des attentes curriculaires croissantes et une pression à justifier chaque activité au regard des compétences visées (Marinova, 2014 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023).

Par ailleurs, la littérature souligne une certaine hétérogénéité terminologique autour du jeu libre. En anglais, le terme *free play* est couramment utilisé, mais il ne recouvre pas toujours les mêmes réalités que le terme francophone « jeu libre ». Brogère (2015) propose quant à lui l'expression « jeu en situation informelle » pour insister sur le fait qu'il s'agit d'un jeu inscrit dans un cadre organisé, mais non dirigé par l'adulte. Cette diversité des appellations reflète

une ambiguïté conceptuelle, susceptible de générer des interprétations divergentes chez les professionnels de l'éducation et de complexifier la mise en œuvre concrète du jeu libre dans les classes.

Dans ce contexte, il est pertinent de s'interroger sur la manière dont les enseignants perçoivent le jeu libre, et sur la façon dont ils en intègrent (ou non) les principes dans leur pratique pédagogique quotidienne. La question centrale de ce travail est donc la suivante :

« Comment deux enseignantes de deuxième maternelle construisent-elles le sens
du « jeu libre » dans leurs pratiques pédagogiques ? »

Afin d'apporter un éclairage à cette question, ce mémoire s'appuie d'abord sur une revue de la littérature qui retrace les tensions historiques et institutionnelles entourant la place du jeu à l'école maternelle. Dans cette perspective, il s'agira d'examiner l'évolution du concept de jeu jusqu'à celui de jeu libre en milieu préscolaire, en précisant les définitions et caractéristiques. Cette analyse sera ensuite approfondie à travers une mise en perspective du jeu libre au regard des apprentissages, ainsi que des tensions pédagogiques qu'il suscite malgré sa reconnaissance scientifique. Dans ce cadre, une attention particulière sera portée aux différentes situations d'apprentissage liées au jeu, ainsi qu'aux politiques et programmes éducatifs qui l'encadrent. Enfin, une réflexion sera menée sur la place et le rôle de l'enseignant(e) dans le jeu de l'enfant, en lien avec le cadre institutionnel de l'enseignement maternel en Belgique et plus particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Sur cette base théorique, une méthodologie qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs et sur des observations permettra d'explorer les représentations professionnelles de deux enseignantes de deuxième maternelle. La présentation des résultats sera ensuite développée, suivie d'une discussion permettant de les mettre en perspective avec les apports théoriques. Enfin, une réflexion sera proposée sur les conditions de faisabilité du projet ainsi que sur les enjeux méthodologiques soulevés par cette démarche.

II. Revue de la littérature

Avant d'interroger la place du jeu libre dans les pratiques enseignantes, il est nécessaire de comprendre comment le jeu a été historiquement intégré dans l'éducation préscolaire. Cette revue de littérature s'intéresse ainsi aux tensions structurelles qui traversent la place du jeu à l'école maternelle, entre idéaux de liberté de l'enfant et logiques de cadrage pédagogique. En articulant des apports théoriques, historiques et institutionnels, elle vise à poser les bases d'une réflexion sur la manière dont le jeu libre est perçu, défini et mis en œuvre par les enseignants de deuxième maternelle.

Une tension historique et institutionnelle autour de la place du jeu à l'école maternelle

Thouroude (2010) qualifie l'école maternelle d'« école de l'entre-deux », soulignant sa position intermédiaire entre la famille et l'école, entre l'enfance et la scolarité, entre la liberté du jeu et l'encadrement des apprentissages. Cette ambivalence renvoie à une tension fondatrice : l'école maternelle est pensée à la fois comme un lieu d'accueil respectueux du développement naturel de l'enfant, et comme un premier maillon du système scolaire, avec ses exigences propres (Thouroude, 2010). Cette tension s'enracine historiquement dans le passage progressif d'un modèle « gardiennant et socialisant » vers un modèle de plus en plus scolarisant, observable en Belgique francophone depuis la fin du XIX^e siècle (Schetgen, 2016).

Dans cette perspective, cette tension semble influencer la manière dont le jeu est perçu, valorisé et encadré à l'école maternelle (Brougère, 2015 ; Thouroude, 2010). Thouroude (2010) souligne à ce titre que le jeu peut être envisagé tantôt comme un outil pédagogique, tantôt comme une activité autonome, mais difficile à justifier au regard des attentes scolaires. Plusieurs auteurs indiquent ainsi que la volonté de centrer l'école sur l'enfant coexiste avec des exigences susceptibles de restreindre les espaces laissés au jeu libre.

Historiquement, le jeu a d'abord été valorisé comme activité naturelle, spontanée et authentique, en opposition à une école jugée trop rigide (Brougère, 2015). Cette conception, héritée de Rousseau, associe le jeu à la nature et à la liberté, le considérant comme une alternative à l'école plutôt que comme une composante de celle-ci. Des pédagogues tels que Friedrich Fröbel ou Pauline Kergomard ont contribué à intégrer progressivement le jeu dans les pratiques éducatives, en insistant sur l'autonomie, la manipulation et l'expérimentation pour

le développement du langage, de la pensée et des compétences sociales (Thouroude, 2010). L'adulte est alors présent pour accompagner, mais non pour diriger, ce qui définit un jeu libre ancré dans la vie quotidienne de l'enfant (Brougère, 2015 ; Thouroude, 2010). Pourtant, dès la période frœbélienne en Belgique francophone (1880-1927), la réalité institutionnelle contredit cette philosophie : l'organisation est rigide, la discipline centrale, et le jeu en classe explicitement écarté au profit d'exercices très structurés (Schetgen, 2016).

Cependant, avec l'intégration progressive du jeu dans le projet éducatif, une transformation s'opère. Pour devenir recevable dans le cadre scolaire, le jeu tend à être configuré par des objectifs pédagogiques, donnant naissance aux jeux dits « éducatifs », conçus pour développer des compétences spécifiques (Brougère, 2015). C'est notamment ce que reflète la période decrolyenne (1950-1974) en Belgique francophone, où quatre procédés pédagogiques sont officiellement préconisés : l'observation, le travail par centres d'intérêt, les jeux éducatifs et le jeu libre, mais où ce dernier reste soumis à une surveillance discrète de l'enseignante, chargée de veiller au bon ordre (Schetgen, 2016).

Cette évolution ne constitue pas un simple aménagement, mais implique une redéfinition de la nature même du jeu. Comme le souligne Brougère (2015), les formes de jeu spontanées, difficiles à planifier et à évaluer, tendent à être mises à distance au profit de dispositifs plus structurés (blocs à empiler, formes à trier, jeux d'association, etc.). Le jeu apparaît ainsi reconnu à l'école à condition d'être encadré et orienté vers des finalités d'apprentissage. Dans ce contexte, l'enfant est invité à « faire semblant de jouer » dans un cadre dirigé par l'adulte, ce qui crée une tension entre apparence ludique et visée éducative.

Les textes officiels reflètent cette logique. Par exemple, les programmes français de 1995 reconnaissent l'importance du jeu pour le développement de l'enfant, mais signalent que tous les jeux n'ont pas la même valeur éducative et que c'est à l'enseignant de déterminer leur finalité (Thouroude, 2010). Le jeu libre, par définition non dirigé et sans objectif immédiat, est souvent relégué à des moments périphériques de la journée scolaire, comme le temps d'accueil ou la récréation. Même les activités qui semblent relever du jeu, comme le dessin ou les jeux moteurs, sont investies d'une intention pédagogique explicite.

Cette dynamique se retrouve également en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le Décret Missions (FWB, 2023) et les référentiels pédagogiques (référentiel des compétences initiales et le programme d'études pour l'enseignement maternel de la FWB) valorisent toutes formes de jeu en général, mais principalement lorsqu'il est mobilisé comme outil d'apprentissage, mettant l'accent sur des méthodes actives adaptées au développement de l'enfant. Cette orientation s'inscrit dans la continuité d'un mouvement amorcé dès 1994 avec l'avènement des Socles de compétences, qui ont intégré l'école maternelle dans le premier cycle de l'enseignement fondamental, accentuant son alignement sur les logiques et les contenus du primaire (Schetgen, 2016). Cependant, les contraintes curriculaires, les attentes institutionnelles et la pression à objectiver les apprentissages limitent la place du jeu libre. Il est proposé, mais souvent à condition de servir des finalités mesurables et compatibles avec le programme (Brougère, 2015).

Enfin, le rôle de l'adulte dans le jeu a évolué au fil du temps. Avant les années 1960-1970, l'enseignant était davantage observateur (Aras, 2015). Les travaux de Vygotsky dans les années 1970 ont mis en avant un rôle plus actif, puis dans les années 1990, plusieurs recherches ont souligné l'importance d'une implication modulée, adaptée au développement de l'enfant (Aras, 2015). Aujourd'hui, les approches pédagogiques socioconstructivistes et développementales promeuvent un cadre de jeu dirigé par l'enfant mais soutenu par l'adulte, dans une posture d'équilibre, ce qui constitue une zone de tension pour les enseignants (Brougère, 2015), rejoignant ainsi le constat de Schetgen (2016) selon lequel chaque réforme programmatique en Belgique francophone a redéfini la posture enseignante : de l'autorité disciplinaire à l'accompagnatrice, sans jamais pleinement résoudre la tension entre laisser-faire et encadrement.

Du concept de « jeu » à celui de « jeu libre » en milieu préscolaire : définitions et caractéristiques

Comprendre la nature même du jeu est essentiel pour saisir les enjeux spécifiques liés au jeu libre dans le contexte scolaire. En effet, les caractéristiques fondamentales du jeu : sa spontanéité, son absence de finalité externe, et sa dimension autodirigée sont précisément celles qui rendent sa place complexe dans une logique éducative structurée (Aras, 2015 ; Brougère, 2015).

Selon Brougère (2015), le jeu, tel qu'il s'exerce en dehors des contraintes scolaires, est une activité profondément ancrée dans la vie quotidienne des enfants comme des adultes. Il peut être considéré comme un loisir, c'est-à-dire une activité choisie et pratiquée pour le plaisir, en grande partie libre, même si elle reste toujours influencée par certaines contraintes extérieures, telles que le cadre scolaire, les règles de sécurité ou l'organisation du groupe (Brougère, 2015). Cette absence de but précis, du point de vue de l'adulte ou des objectifs scolaires formalisés, fait du jeu une activité à part entière, laissant à l'enfant la liberté d'explorer et de donner sens à ses propres actions.

Plusieurs auteurs convergent pour définir le jeu comme une activité volontaire, autodirigée et centrée sur l'expérience de l'enfant plutôt que sur un résultat imposé par l'adulte (Aras, 2015 ; Johnson et al., 2005, cités par Aras, 2016 ; Brougère, 2015). Ils mettent en avant des caractéristiques communes telles que le libre choix, la spontanéité et la flexibilité, qui confèrent au jeu une dimension difficilement compatible avec des logiques éducatives fondées sur la planification et l'évaluation. Ces éléments apparaissent particulièrement centraux pour penser le jeu libre, dans la mesure où ils en constituent les conditions mêmes d'existence.

Parmi les formes que peut prendre le jeu libre, Brougère (2015) met en avant le jeu de faire-semblant ou du « pour de faux », que l'on peut comprendre comme une forme de fiction ou de simulation. Cette forme est retenue ici dans la mesure où elle est fréquemment observée en contexte de maternelle et permet d'appréhender des situations dans lesquelles les enfants organisent eux-mêmes le déroulement du jeu.

Ces jeux permettent à l'enfant de s'extraire temporairement du monde réel pour en créer un autre, imaginaire, dans lequel il définit ses propres règles. L'enfant y joue un rôle actif et créateur, organisant l'univers du jeu selon ses décisions. Cette autonomie décisionnelle est essentielle : tant que l'enfant décide de jouer, le jeu existe. Dès que la décision de poursuivre cesse d'avoir du sens pour lui, l'activité prend fin. C'est donc l'intention du joueur qui constitue le cœur de l'expérience ludique (Brougère, 2015).

En complément, plusieurs tentatives de classification des formes de jeu ont été proposées, dont celle de Smilansky (1968), encore largement mobilisée aujourd'hui. Elle distingue quatre grandes catégories :

- Le jeu fonctionnel, composé d'actions simples, souvent répétitives aux yeux de l'adulte, dans lesquelles l'enfant prend plaisir au mouvement lui-même ;
- Le jeu de construction, orienté vers un objectif de création à partir de matériaux ou d'éléments à assembler ;
- Le jeu symbolique, qui fait appel à l'imaginaire et aux jeux de rôle, souvent basé sur le faire-semblant ;
- Et le jeu avec règles, qui demande un niveau de raisonnement plus élaboré en introduisant des contraintes partagées, parfois compétitives (Mavungu-Blouin et al., 2022).

Cette typologie permet de rendre compte de la diversité des formes que peut prendre le jeu en contexte préscolaire. Dans le cadre de cette recherche, elle constitue un point d'appui pour situer les pratiques observées, tout en montrant que le jeu libre ne se réduit pas à une forme spécifique, mais peut traverser différentes modalités de jeu selon le degré d'intervention de l'adulte.

Selon Johnson et al. (2005), relayés par ces mêmes auteurs, ces types de jeu se développent à des moments différents selon l'âge de l'enfant, mais peuvent coexister à différents stades de son développement.

Dans cette typologie, il est important de souligner que le jeu libre ne constitue pas une catégorie de jeu à part entière, mais plutôt une modalité transversale. Il peut se manifester dans chacune des formes mentionnées, dès lors que l'enfant reste libre de ses choix, de ses gestes et de ses intentions. Ainsi, un jeu symbolique ou de construction peut être considéré comme libre s'il est initié et mené spontanément par l'enfant, sans guidage externe. C'est donc moins le type de jeu que la manière dont il est vécu, c'est-à-dire librement ou sous contrainte, qui permet de le qualifier de « libre ». Cette distinction est essentielle pour comprendre les tensions que soulève le jeu libre dans les contextes éducatifs, notamment dans une école maternelle de plus en plus structurée autour d'objectifs d'apprentissage explicites.

C'est précisément dans le cadre scolaire que ces tensions deviennent particulièrement visibles. Dans le jeu libre, l'enfant joue pour le plaisir du moment, tout en se fixant ses propres objectifs internes : il organise des rôles, des scénarios ou des missions, et ajuste les règles au fil de l'activité. Le jeu se caractérise ainsi par une forte flexibilité et par une autonomie décisionnelle, où l'intention de l'enfant constitue le cœur de l'expérience ludique (Brougère, 2015). Il peut également être le lieu d'apprentissages implicites, qui émergent au fil de l'expérience sans être formalisés.

Cependant, Brougère (1987) montre que, dans le contexte scolaire, le jeu tend à être reconfiguré selon une logique fonctionnelle. L'école maternelle privilégie des jeux dits « éducatifs », structurés autour d'objectifs d'apprentissage définis, dans lesquels l'enseignante encadre le déroulement et les finalités. Son enquête met en évidence une priorité accordée aux jeux moteurs, psychomoteurs et de « préapprentissage », tandis que les formes de jeu plus spontanées occupent une place plus marginale, en particulier chez les enfants plus âgés.

Dans ce cadre, le jeu libre est souvent relégué à des moments ou à des espaces spécifiques, comme les coins symboliques, où il prend fréquemment la forme d'activités d'imitation. Cette organisation traduit une tendance plus large à envisager le jeu au regard de ses finalités éducatives, ce qui peut limiter la place accordée à ses dimensions spontanées (Brougère, 1987).

Dans cette perspective, Brougère (1987) et Thouroude (2010) invitent à dépasser une conception strictement pédagogique du jeu, en le considérant également comme une activité culturelle qui participe à l'expérience globale de l'enfant et assure une forme de continuité entre le monde familial et l'univers scolaire.

Cette approche est prolongée par Marinova (2011), qui envisage le jeu libre comme une pratique centrale dans l'expérience de l'enfant. Dans la continuité de Brougère, elle souligne que le jeu ne constitue pas une compétence innée, mais s'acquiert dans l'interaction avec les autres, au sein d'un espace d'apprentissage non formel où se construisent des normes, des règles et des comportements sociaux, sans nécessairement être explicités ou évalués.

Ces différentes perspectives convergent ainsi pour mettre en évidence un paradoxe central : le jeu est à la fois défini comme une activité libre, spontanée et non finalisée, et mobilisé dans le cadre scolaire comme un support de développement et d'apprentissage. C'est précisément ce paradoxe qui alimente les tensions autour de sa place à l'école maternelle, en particulier lorsqu'il s'agit du jeu libre.

Dans ce contexte, le jeu libre se distingue par son caractère auto-initié et peu structuré, ce qui le rend difficile à situer dans un cadre scolaire fondé sur la planification et l'évaluation. L'enjeu ne porte donc pas sur sa nature, mais sur les conditions de sa reconnaissance et de sa valorisation dans les pratiques enseignantes.

Le jeu libre au prisme des apprentissages

Après avoir défini le jeu libre et ses caractéristiques, tentons maintenant de considérer sa portée en termes d'apprentissages. Brougère (2015) indique que le jeu est similaire à toute expérience humaine, il est à l'origine d'apprentissages qui ne sont pas intentionnellement visés, qu'il nomme « les apprentissages en situations informels » (Brougère, 2015, p.5). Cela implique que le jeu peut induire des effets d'apprentissage sans qu'il ne soit nécessaire de lui attribuer des qualités extraordinaires, distinctes de celles d'autres activités, qu'elles soient liées au loisir ou au travail. Il met en avant qu'« on joue pour le plaisir du jeu, non pour apprendre » (Brougère, 2015, p.5). « Il n'est pas évident d'accepter, [...] que l'apprentissage ne se voit pas, qu'enseigner n'est pas apprendre » (Brougère, 2015, p.5). Il établit ainsi une distinction entre observer l'apprentissage et exposer les dispositifs utilisés.

Le jeu libre peut donner lieu à des apprentissages, mais ceux-ci ne prennent pas nécessairement la forme d'acquisitions immédiatement visibles, planifiées ou rattachées à une intention pédagogique explicite. Dans cette perspective, Brougère (2015) invite à distinguer le fait d'apprendre du fait de « faire apprendre » : ce qui est observable dans les dispositifs scolaires, ce sont souvent surtout les modalités d'enseignement mises en place, davantage que les apprentissages réellement produits. Cette distinction est importante pour penser le jeu libre à l'école maternelle. En effet, si celui-ci peut soutenir des apprentissages cognitifs, sociaux ou langagiers, il le fait souvent dans des formes diffuses, implicites et peu aisément objectivables. Dès lors, le problème posé par le jeu libre dans l'espace scolaire n'est pas tant l'absence

d'apprentissages que la difficulté à les rendre visibles et légitimes dans un cadre institutionnel attaché à la planification, à l'explicitation et à la traçabilité.

Cette invisibilité pose problème dans un cadre scolaire fondé sur un « régime de visibilité » (Brougère, 2015), où seuls les apprentissages formalisés et traçables sont reconnus comme légitimes. Le jeu libre, parce qu'il échappe à ces critères, peut se retrouver relégué à des temps périphériques.

Dans le domaine de l'éducation, une distinction fondamentale est faite entre les apprentissages explicites et implicites. Les apprentissages explicites sont intentionnels, encadrés par des objectifs pédagogiques clairement formulés, et reposent sur une transmission directe du savoir dans un cadre formel (Lefrançois, 2019). Les apprentissages implicites, quant à eux, sont plus informels et spontanés : ils émergent à travers l'expérience et les interactions, sans être nécessairement planifiés ni verbalisés, ce qui peut rendre leur identification plus complexe dans un cadre scolaire structuré. Selon Pastré (2011), ils correspondent à des connaissances acquises sans intention consciente d'apprendre, souvent de manière progressive, au fil de l'activité, comme c'est notamment le cas dans les situations de jeu libre. Dans ce contexte, la place accordée au jeu libre peut interroger les enseignants, dans la mesure où ces apprentissages sont moins directement observables et plus difficiles à articuler avec des attentes pédagogiques explicites.

Le jeu libre à l'école maternelle : entre reconnaissance scientifique et tensions pédagogiques

De nombreux travaux (Aleksandr et al., 2024 ; Aras, 2015 ; Petrovska et al., 2013) mettent en avant les bénéfices du jeu pour le développement de l'enfant. Dans le champ éducatif, ces apports sont souvent mobilisés pour justifier sa place à l'école maternelle. Toutefois, cette manière de légitimer le jeu n'est pas sans ambiguïté : en le rendant recevable à travers les effets qu'il produit, elle tend également à l'inscrire dans une logique fonctionnelle, susceptible d'entrer en tension avec la spécificité du jeu libre, qui ne se définit pas d'abord par une finalité externe.

Dans cette perspective, plusieurs travaux issus du champ développemental mettent en avant les effets du jeu sur le développement cognitif et socio-émotionnel de l'enfant.

Par exemple, Aleksandr et al. (2024) ont mis en évidence l'impact positif des jeux de rôle et des jeux avec règles sur le développement cognitif. Ces formes de jeu favorisent notamment l'attention, la mémoire de travail ou encore la capacité à inhiber des réponses impulsives. Dans cette même optique, Elkonin (1999), cité par Aleksandr et al. (2024), rappelle que le jeu constitue une activité à la fois naturelle et plaisante pour l'enfant, combinant plaisir immédiat et bénéfices développementaux.

D'autres travaux, tels que ceux d'Aras (2015), insistent sur la diversité des dimensions soutenues par le jeu. Selon elle, le jeu joue un rôle essentiel dans le développement cognitif, socio-émotionnel et physique de l'enfant. Toutefois, elle souligne également que ces effets dépendent fortement de la qualité des interactions et des opportunités offertes aux enfants. Ces résultats contribuent à renforcer une lecture du jeu centrée sur ses effets, sans nécessairement interroger sa nature propre.

Les apports de Vygotsky sont également souvent mobilisés pour éclairer ces processus. En effet, celui-ci considère que le jeu joue un rôle structurant dans la zone proximale de développement, en permettant à l'enfant d'accéder, avec l'aide de l'adulte, à des compétences qu'il ne pourrait acquérir seul (Aras, 2015). Ce processus d'échafaudage, tel que repris par Lindon (2001), cité par Aras (2015), repose sur l'idée que le jeu offre un contexte privilégié pour relever des défis dans un environnement sécurisant. Vygotsky considère même que le jeu constitue l'environnement naturel dans lequel cet accompagnement peut se produire. À l'inverse, Piaget met davantage l'accent sur la dimension cognitive du jeu, il le conçoit comme un support à la structuration de l'intelligence et à l'assimilation de la réalité par l'enfant. Ces approches, bien qu'issues de cadres différents, participent à inscrire le jeu dans une perspective développementale finalisée.

Ainsi, ces travaux, bien qu'importants, portent majoritairement sur le jeu au sens large, et parfois sur certaines formes spécifiques de jeu, sans nécessairement distinguer le jeu libre. Leur mobilisation pour penser ce dernier doit donc être envisagée avec prudence.

Or, comme le souligne Brougère (2015), le jeu ne se justifie pas par ses effets. On ne joue pas pour apprendre ou pour se développer : ces bénéfices peuvent advenir, mais ils ne constituent pas la finalité du jeu. Dès lors, chercher à défendre le jeu libre uniquement par ses retombées observables, c'est courir le risque de nier ce qui en fait l'essence.

1. Typologie de situations d'apprentissage liées au jeu : SAEJ et SAIJ

Dans ce débat, les apports de Marinova (2011, 2014) apportent un éclairage pour penser les tensions entre liberté ludique et cadre pédagogique. L'auteure distingue deux types de situations d'apprentissage liées au jeu symbolique : les situations d'apprentissage empruntées au jeu (SAEJ) et celles issues du jeu (SAIJ).

Les SAEJ sont conçues par l'enseignant(e) dans une logique pédagogique explicite : elles mobilisent le jeu pour susciter l'intérêt des enfants ou pour faciliter l'acquisition d'un apprentissage ciblé. Dans ce cas, les intentions éducatives sont définies en amont, et le jeu est structuré en fonction de ces objectifs (Marinova, 2011). Par exemple, une activité dans le coin cuisine peut être orientée par l'enseignant qui propose aux enfants de « préparer un repas équilibré en utilisant uniquement les aliments sains » ou de « dresser une table pour quatre personnes en comptant correctement les couverts ». Le jeu est alors encadré par des consignes précises qui visent à travailler des compétences comme la numération ou les habitudes alimentaires.

Ces situations peuvent encore relever du jeu dans la mesure où elles conservent certaines de ses caractéristiques, telles que l'engagement volontaire de l'enfant ou une part de liberté dans l'action. Toutefois, lorsque les objectifs pédagogiques prédéterminés prennent le pas sur l'initiative de l'enfant, le risque est de basculer vers une activité principalement didactique, simplement présentée sous une forme ludique (Marinova, 2011).

À l'inverse, les SAIJ émergent directement du jeu spontané des enfants. Ce sont des activités que l'enseignant(e) accompagne ou soutient sans en être l'instigateur direct, et qui conservent la logique propre au jeu. Marinova (2011, p.64) les définit comme des « activités spontanées des enfants ou indirectement proposées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique ». Par exemple, si un groupe d'enfants décide librement de jouer au restaurant dans le coin cuisine, en inventant une carte, en répartissant les rôles entre cuisiniers et clients, en fixant les prix, l'enseignant peut les accompagner par des questions ouvertes (« Que manque-t-il dans votre menu ? ») ou soutenir leur langage sans orienter l'activité. Le jeu reste alors centré sur les initiatives des élèves, et les apprentissages émergent de la dynamique ludique elle-même.

Selon elle, ces situations sont les plus favorables au développement des enfants car elles permettent d'« apprendre pour mieux jouer », et non l'inverse. Cela suppose un déplacement du regard éducatif : il ne s'agit plus de mettre le jeu au service des apprentissages, mais de reconnaître la valeur des apprentissages qui émergent du jeu lui-même (Marinova, 2011, p.64).

Ces situations se rapprochent, à certains égards, du jeu libre, sans s'y confondre, dans la mesure où elles conservent une visée pédagogique, même implicite, ce qui les inscrit toujours dans un cadre éducatif.

Dès lors, cette distinction entre SAEJ et SAIJ ne vise pas à établir une hiérarchie entre des formes de pratiques plus ou moins « favorables », mais permet plutôt d'éclairer différentes manières d'articuler jeu et apprentissage. Elle constitue, dans le cadre de cette recherche, un point d'appui pour comprendre la manière dont les enseignantes situent leurs pratiques entre cadrage pédagogique et respect de la logique propre du jeu, notamment lorsqu'il s'agit du jeu libre.

2. Politiques et programmes éducatifs autour du jeu libre

L'incertitude quant à la mise en œuvre du jeu libre peut être mise en perspective à travers d'autres contextes éducatifs. Par exemple, au Québec, cela fait une quarantaine d'années que les programmes d'éducation préscolaire élaborés par le ministère de l'Éducation (MEQ) reconnaissent le jeu comme un cadre favorable au développement et aux apprentissages des jeunes enfants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2019). Le choix du Québec comme point de comparaison s'explique ici par l'importance historique accordée au jeu dans ses programmes éducatifs, mais aussi par la proximité linguistique et culturelle avec la Belgique francophone. Contrairement à d'autres systèmes, le modèle québécois valorise le jeu libre comme modalité d'apprentissage à part entière (Jacob et al., 2024 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2019), ce qui permet de nourrir une réflexion critique sur les tensions vécues dans le contexte belge.

Jacob et al. (2024) rappellent que : « [l'enfant] apprend par l'imitation, l'observation, l'expérimentation ou le questionnement, mais le jeu est sa manière privilégiée d'apprendre et l'aide à développer son plein potentiel. Par le jeu, l'enfant [...] acquiert des connaissances et

des concepts, structure sa pensée et élabore sa vision du monde pour s'approprier la réalité. De ce fait, l'enfant devrait bénéficier chaque jour de deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre, où il choisira avec qui et avec quoi il jouera » (Jacob et al., 2024, p.9).

En résumé, si tant la Belgique que le Québec reconnaissent le jeu libre comme un levier du développement de l'enfant, la solidité et la stabilité de cette reconnaissance diffèrent sensiblement d'un contexte à l'autre. En Belgique francophone, le jeu libre n'est pas une pratique récente dans les textes officiels, il apparaît dès la période montessorienne (1927) et est réaffirmé comme « méthodes pédagogiques à part entière » (Schetgen, 2016, p. 136) lors de la réforme de 1985 (Schetgen, 2016). Cependant, sa mise en œuvre est traversée par une tension historique persistante entre une vision « gardiennant et socialisant » (Schetgen, 2016, p. 140) et une logique de scolarisation progressive, qui tend à faire emprunter à l'école maternelle les contenus, méthodes et modes d'évaluation du primaire (Schetgen, 2016). Depuis 1994 notamment, l'intégration de la maternelle dans le tronc commun de l'enseignement fondamental et l'approche par compétences ont accentué ce mouvement, au point que l'auteur évoque une « inflation scolarisante » (Schetgen, 2016, p. 141) susceptible de mettre à mal les pratiques fondées sur le jeu et le développement de l'enfant (Schetgen, 2016). Le Québec, de son côté, valorise le jeu libre depuis plus de quarante ans, en le plaçant au cœur de l'apprentissage, avec des temps dédiés inscrits dans la routine quotidienne et bénéficiant d'un ancrage institutionnel plus stable et explicite.

Cette comparaison permet principalement de mettre en évidence des différences de cadrage institutionnel et de prescription du jeu libre. Elle montre que, selon les contextes éducatifs, celui-ci peut être plus ou moins explicitement reconnu et structuré dans les textes officiels, et que cette reconnaissance peut elle-même être fragilisée par des logiques concurrentes, comme c'est le cas en Belgique francophone. Elle ne permet toutefois pas de conclure directement aux pratiques effectives, mais invite plutôt à interroger les marges d'interprétation dont disposent les enseignants dans ces différents cadres.

C'est précisément à cette articulation que se situent les représentations professionnelles des enseignants : en formation initiale comme dans leur quotidien en classe, ces derniers sont socialisés à valoriser les dispositifs planifiés, explicites et orientés vers des objectifs d'apprentissage, ce qui peut placer le jeu libre en tension avec ces attentes, dans la mesure où il repose sur des formes moins planifiées et moins directement évaluables, sans pour autant être

totalement extérieur aux logiques d'apprentissage. Comprendre les effets du jeu ne suffit donc pas : il faut également interroger les normes implicites qui régissent ce que l'on considère comme un « bon » apprentissage, ainsi que les contraintes institutionnelles qui pèsent sur ces représentations. C'est à cette articulation que cette recherche souhaite contribuer.

Place et rôle de l'enseignant(e) dans le jeu de l'enfant

La place de l'enseignant dans le jeu de l'enfant suscite de nombreuses réflexions et questionnements. En tant qu'acteur clé du processus éducatif, l'enseignant peut adopter différents rôles dans le cadre du jeu, allant de celui d'observateur à celui de facilitateur ou de guide. L'enjeu n'est toutefois pas uniquement de déterminer quels effets ces rôles produisent, mais de comprendre comment ils participent à rendre possible, orienter ou transformer les situations de jeu, en particulier lorsqu'il s'agit de jeu libre. Ainsi, cette section explore les différentes façons dont l'enseignant peut être impliqué dans le jeu libre et comment cela influence le jeu de l'enfant.

D'après Kontos (1999), des recherches ont montré que la fréquence et la nature des échanges verbaux entre enseignants et enfants en classe reflètent le niveau de stimulation de l'environnement éducatif, et qu'ils sont étroitement liés aux progrès des enfants sur les plans cognitif et langagier. La qualité du langage utilisé par l'adulte, souvent appelée « apport linguistique », constitue un facteur central dans les interactions éducatives, et permet d'anticiper le développement intellectuel et verbal des enfants. Trawick-Smith (1994), cité par Kontos (1999), souligne notamment l'importance des questions ouvertes, qui sollicitent la réflexion et soutiennent les apprentissages. Ces travaux mettent en évidence le rôle potentiel de l'adulte dans le soutien des interactions, mais ne permettent pas à eux seuls de saisir comment intervenir sans orienter excessivement le jeu.

Le langage utilisé par les enseignants avec les enfants en classe peut varier selon le rôle que l'enseignant(e) endosse dans l'interaction et selon l'activité menée par l'enfant. Enz et Christie (1993), relayés par Kontos (1999), expliquent que les enseignant(e)s adoptent différents « styles » d'interaction, qui ne sont pas figés, mais au contraire souples et adaptables. Cette variabilité montre que l'intervention de l'adulte ne peut être pensée comme une position stable, mais comme un ajustement continu en fonction des situations. Par exemple, dans le cadre

du jeu socio-dramatique, l'enseignant(e) peut intervenir de manière plus ou moins active selon la situation, ajustant son niveau de participation pour soutenir le jeu sans le diriger.

Acar et al. (2017), ont quant à eux mis en évidence l'importance de la présence de l'enseignant(e) dans les interactions entre pairs. Cette présence est notamment définie par une proximité physique avec les enfants, à moins d'un mètre. L'étude relève des résultats contrastés : lorsque l'adulte se déplace sans interagir, sa seule proximité peut inhiber les échanges entre enfants. À l'inverse, une posture active, marquée par des interactions verbales et une disponibilité réelle, favorise les interactions sociales et renforce la qualité du jeu libre. Ces résultats illustrent les effets différenciés de la présence adulte, en outre la difficulté à trouver une position ajustée dans le jeu.

Dans une approche vygotskienne, la zone proximale de développement (ZPD) constitue un espace dans lequel l'adulte ou le pair plus expérimenté peut accompagner l'enfant dans des apprentissages qu'il ne pourrait réaliser seul (Vygotsky, 1978, cité par Acar et al., 2017). Marinova (2011) rappelle que cette perspective invite à penser une pédagogie préscolaire qui part du jeu pour proposer un accompagnement ajusté. Cette idée renforce l'enjeu d'un équilibre entre soutien et retrait, sans que cet équilibre ne puisse être défini de manière équivoque.

Finalement, Mavungu-Blouin & al. (2022) nous apportent un éclairage complémentaire à travers le tableau de la typologie de Johnson et coll. (2005)¹ qui identifie six niveaux d'engagement de l'enseignant(e) dans le jeu de l'enfant : le désengagé, l'observateur, le metteur en scène, le co-joueur, le leader et le directeur. Les rôles d'observateur, de metteur en scène, de co-joueur et de leader de jeu sont regroupés sous le terme de facilitateurs, car ils soutiennent les apprentissages et le développement de l'enfant. À l'inverse, les rôles de désengagé et de directeur sont considérés comme moins favorables, car ils ne permettent ni autonomie réelle, ni accompagnement pertinent. Plutôt que d'établir une hiérarchie stricte entre ces postures, cette typologie permet surtout de rendre compte de la diversité des manières d'intervenir, et des tensions qui les traversent.

En résumé, le rôle de l'enseignant(e) dans le jeu de l'enfant est complexe, évolutif et dépendant des contextes. Il ne peut se résumer à un modèle unique ou à des effets mesurables.

¹ Voir le tableau en annexe.

Les travaux présentés convergent pour montrer que l'intervention de l'adulte se situe dans un espace de tension entre accompagnement et retrait, sans qu'une position stable puisse être définie. Si l'enseignant(e) peut soutenir le développement de l'enfant par son implication, il est également confronté à une tension : comment intervenir sans priver l'enfant de l'essence même du jeu ? À travers ces postures variées, de l'observation au guidage, se dessinent les représentations que les enseignant(e)s se font du jeu libre et de sa valeur éducative. Ce sont ces représentations, et les dilemmes professionnels qu'elles impliquent, que cette recherche cherche à mieux comprendre.

Cadre institutionnel en Fédération Wallonie-Bruxelles : Le programme d'études pour l'enseignement maternel

Dans le prolongement des apports théoriques, cette section s'intéresse à la manière dont la notion de jeu libre est institutionnellement formulée, à travers le programme d'études d'un réseau d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit ainsi de mieux comprendre la place qui lui est accordée dans les politiques éducatives.

Il convient ainsi d'aborder la question des référentiels qui encadrent les pratiques éducatives en maternelle. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons plus spécifiquement sur le programme d'études pour l'enseignement maternel du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), relevant de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, 2023). Ce choix s'explique par le fait que les enseignantes rencontrées s'inscrivent dans ce réseau, ce qui en fait un cadre de référence directement mobilisé dans leurs pratiques. L'analyse de ce programme permet ainsi de mettre en perspective les prescriptions institutionnelles avec les conceptions et les pratiques observées sur le terrain. Cependant, si le référentiel du tronc commun définit le cadre prescriptif global, il n'aborde pas le jeu libre. À l'inverse du programme d'études qui propose, quant à lui, des outils et méthodes concrets pour intégrer le jeu dans la pratique quotidienne.

Ce programme insiste sur l'importance du jeu libre en autonomie, en le liant explicitement aux objectifs de développement global de l'enfant. Il identifie plusieurs compétences et apprentissages que ce type de jeu est susceptible de favoriser, tels que : « Développer son imagination ; s'approprier des savoirs et des savoir-faire ; apprendre à s'autoréguler (anticiper, prévoir, différer et contrôler ses actions et émotions...) ; par le jeu du « faire

semblant », transformer le réel, jouer un rôle et développer son langage ; développer des habiletés relationnelles... au service notamment du développement de l'autonomie sociale et de l'autonomie cognitive et langagière » (FWB, 2023, p.33).

La formulation retenue dans le programme invite toutefois à s'interroger sur les modalités de reconnaissance du jeu libre : même lorsqu'il est reconnu, le jeu libre apparaît ici légitimé à travers les bénéfices qu'il est susceptible de produire (FWB, 2023). Une telle approche tend à inscrire le jeu dans une logique fonctionnelle, où sa valeur est associée aux effets attendus, ce qui peut entrer en tension avec sa définition comme activité non finalisée.

En plus de ces visées, le programme propose une série d'exemples concrets d'environnements et de dispositifs pouvant soutenir cette forme de jeu : « Des coins de jeux symboliques, des jeux de construction, des jeux de manipulation, des jeux de société, des jeux coopératifs en psychomotricité... » (FWB, 2023, p.33). Ces aménagements visent à créer un cadre propice à l'expression autonome des enfants dans une diversité d'activités ludiques.

Toutefois, cette ouverture reste encadrée : les dispositifs proposés structurent les formes possibles du jeu et orientent implicitement les activités vers certaines catégories reconnues, ce qui peut contribuer à baliser l'espace de liberté laissé aux enfants (Brougère, 2005).

Cependant, il est important de noter que ce programme constitue un référentiel propre à la Fédération Wallonie-Bruxelles, et non un prescrit applicable à l'ensemble des réseaux d'enseignement en Belgique. D'autres réseaux (libre subventionné, officiel subventionné, etc.) peuvent se référer à des programmes distincts. Ce choix de focalisation répond ici à une volonté de cohérence avec le terrain d'étude retenu, et permet de comprendre la manière dont les enseignant(e)s d'un même cadre institutionnel sont invités à penser le jeu libre.

Enfin, la mise en valeur récente du jeu libre dans les prescrits de la FWB témoigne d'une évolution par rapport aux orientations antérieures, où le jeu était davantage associé à des visées pédagogiques dirigées ou « pré-structurées » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Ce glissement progressif vers une reconnaissance plus explicite du jeu libre comme modalité à part entière soulève toutefois plusieurs interrogations. En effet, le jeu libre est aujourd'hui valorisé dans les discours pédagogiques, alors que, dans le même temps, l'école prescrit des référentiels de compétences structurés par année et souvent centrés

sur des disciplines. Cette coexistence peut créer une tension pour les enseignant(e)s, qui doivent à la fois laisser une place au jeu libre et répondre à des attentes curriculaires précises. Le jeu libre apparaît ainsi à la fois encouragé et encadré, reconnu dans les discours mais inscrit dans un cadre qui en oriente les formes et les finalités (Brougère, 2015 ; Thouroude, 2010).

Ces tensions ouvrent ainsi une question quant à la manière dont les enseignant(e)s s'orientent dans un cadre institutionnel traversé par des prescriptions parfois contradictoires, et à la façon dont elles construisent leurs pratiques et leurs représentations du jeu libre dans ce contexte.

III. Méthodologie

Cette partie méthodologique présente les choix et les démarches mis en œuvre pour analyser la manière dont deux enseignantes de deuxième maternelle construisent le sens du jeu libre dans leurs pratiques. Elle explicite le cadre de l'enquête, les modalités de sélection des participantes, ainsi que les outils mobilisés pour le recueil et l'analyse des données. L'ensemble du dispositif s'inscrit dans une approche qualitative, de type étude de cas, attentive à la complexité des situations et aux significations que les enseignantes attribuent à leurs pratiques, en particulier en ce qui concerne le jeu libre en classe de deuxième maternelle.

Problématique et question de recherche

Dans la continuité de la problématique posée, cette recherche vise à explorer la manière dont deux enseignantes de deuxième maternelle perçoivent le jeu libre et comment elles l'intègrent dans leur pratique pédagogique. L'objectif est de mieux comprendre les représentations qui entourent cette forme de jeu, les tensions qu'elle suscite, ainsi que les conditions concrètes de sa mise en œuvre dans les classes. Ce questionnement s'ancre dans les tensions soulevées dans la littérature entre les injonctions institutionnelles à encadrer les apprentissages et la nature spontanée, non finalisée et difficilement évaluable du jeu libre (Brougère, 2015 ; Marinova, 2011). Ce qui conduit dès lors à interroger la manière dont des enseignants de deuxième maternelle construisent le sens du « jeu libre » dans leurs pratiques professionnelles.

Le contexte de la recherche et présentation des participantes

1. Sélection des terrains d'enquête et des participantes

Dans le cadre de cette recherche, le terrain d'enquête se compose de deux classes de deuxième maternelle situées dans deux écoles communales de la province de Liège, impliquant deux enseignantes. La deuxième maternelle a été retenue comme niveau d'observation, dans la mesure où elle constitue un contexte pertinent pour interroger la place du jeu libre à un moment du parcours préscolaire où les attentes d'apprentissage apparaissent plus explicites, sans que les formes ludiques aient pour autant disparu.

Le recours à deux établissements permet de ne pas limiter l'étude à une seule situation professionnelle, en intégrant deux enseignantes évoluant dans des contextes scolaires distincts.

Ce choix s'inscrit dans une logique d'étude de cas multiples, visant à mettre en regard des pratiques situées tout en maintenant un dispositif compatible avec les contraintes d'un mémoire de master. Cette démarche ne vise pas une représentativité statistique, mais cherche à documenter de manière approfondie deux contextes professionnels, afin d'explorer les pratiques et les logiques d'action associées au jeu libre.

2. Le recrutement des établissements

Le recrutement des établissements s'est effectué de manière progressive, en mobilisant des contacts institutionnels ainsi que des prises de contact directes auprès des acteurs concernés. Dans un premier temps, une rencontre avec le directeur d'un établissement scolaire a permis d'identifier le premier terrain, et d'en initier l'accès.

Dans un second temps, une prise de contact directe avec une enseignante a ouvert la voie vers un second établissement. Bien que celle-ci ait décliné la proposition de participation, elle a redirigé la demande vers une collègue de son école, jouant ainsi un rôle de médiatrice informelle, ce qui a permis d'élargir le milieu d'enquête.

3. Le recrutement des participantes

Le recrutement des participantes s'est inscrit dans la continuité de ces démarches. Il a reposé sur une combinaison de médiations institutionnelles et de mises en relation informelles, aboutissant à la participation de deux enseignantes volontaires, chacune exerçant dans l'un des établissements retenus.

La participation à la recherche s'est faite sur une base strictement volontaire, après présentation des objectifs de l'étude et des modalités de recueil de données. Les enseignantes ont été informées de leur droit de se retirer à tout moment, dans le respect des principes d'anonymat et de confidentialité.

4. Les profils des participantes

Les deux enseignantes participant à cette recherche présentent des profils relativement similaires : elles disposent toutes deux de plus de trente années d'expérience professionnelle et occupent leur classe actuelle depuis une vingtaine d'années.

Il est toutefois important de préciser que ces caractéristiques n'ont pas fait l'objet d'un critère de sélection préalable. Cette relative homogénéité de profil résulte des modalités de recrutement mises en œuvre dans le cadre de cette recherche.

Néanmoins, cette expérience significative peut également être envisagée comme un avantage pour la recherche, dans la mesure où elle offre la possibilité d'accéder à des pratiques consolidées et à des représentations professionnelles construites dans la durée. Elle offre ainsi un éclairage particulier sur la manière dont le jeu libre est pensé, organisé et régulé par des enseignantes expérimentées, ce qui s'inscrit dans l'objectif compréhensif de cette étude.

La récolte de données

La récolte de matériau est menée dans le cadre d'une étude de cas, mobilisant des entretiens compréhensifs et d'explicitation ainsi que des observations de terrain. Ce dispositif vise à recueillir des données permettant d'accéder aux représentations, aux intentions et aux pratiques des enseignantes en lien avec le jeu libre, tout en respectant la complexité de leurs contextes professionnels.

1. Les entretiens semi-directifs de nature compréhensifs

Dans une perspective compréhensive, le choix des entretiens semi-directifs s'appuie sur les apports de Kaufmann (1996), qui conçoit l'entretien comme un dispositif permettant d'accéder à la manière dont les acteurs donnent sens à leur expérience. Dans cette optique, l'objectif n'est pas de vérifier des hypothèses préalables, mais de documenter les représentations et les logiques d'action des enseignantes en lien avec le jeu libre.

Concrètement, deux entretiens semi-directifs ont été réalisés, un avec chaque enseignante, en amont des phases d'observation. Ils ont pris la forme d'entretiens semi-directifs mobiles réalisés directement dans la classe, permettant d'ancrer les échanges dans l'environnement professionnel des enseignantes (organisation de l'espace, coins de jeu, matériel disponible, règles de fonctionnement, etc.).

Les entretiens ont été menés à partir d'un guide d'entretien² préparé en amont, structuré autour de différentes thématiques telles que la définition du jeu libre, la place qui lui est accordée dans les apprentissages, le rôle de l'enseignante ou encore l'organisation concrète des temps de jeu. Ce guide a toutefois été utilisé de manière souple, afin de permettre des relances, des reformulations et des approfondissements en fonction des réponses apportées par les participantes.

Chaque entretien a été enregistré sur support audio, puis retranscrit³ intégralement afin de permettre une lecture du matériau recueilli. Leur durée était d'environ 45 minutes, conformément au dispositif présenté aux participantes.

Ces entretiens, réalisés avant les observations, constituent un premier niveau d'accès aux représentations des enseignantes et à leur manière de décrire et d'organiser le jeu libre dans leur classe. Ils ont ainsi permis de guider l'attention lors des observations ultérieures, sans pour autant enfermer l'analyse dans des catégories préétablies.

Enfin, dans cette démarche, le discours des enseignantes est considéré comme une entrée privilégiée pour comprendre leur vécu professionnel. Il n'est pas envisagé comme un simple reflet de la réalité observée, mais comme une construction située, produite dans l'interaction d'entretien (Kaufmann, 1996).

2. Les observations de terrain

En complément, des observations de terrain sont réalisées afin de mieux comprendre les gestes professionnels et les postures adoptées par les enseignantes lors des moments de jeu libre. L'attention est portée sur leur manière d'accompagner, de réguler ou de soutenir le jeu, ainsi que sur leurs modalités d'intervention. Les comportements des enfants sont également observés, dans une perspective compréhensive, afin de mieux saisir les dynamiques de classe et le positionnement de l'enseignante. Afin de garder trace de ces moments d'observations, des notes manuscrites sont consignées dans un carnet de bord.

² Voir en annexe

³ Voir en annexes confidentielles

Afin de structurer le recueil de données, une grille d'observation⁴ a été élaborée. Celle-ci s'appuie sur une organisation en domaines, dimensions et indicateurs, inspirée d'outils d'observation systématique tels que le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Hamre & al., 2012). Ce type d'outil repose initialement sur une logique évaluative, notamment à travers l'usage d'indicateurs associés à une échelle de type Likert, permettant d'apprécier le degré de présence de certaines dimensions dans les situations observées. Dans le cadre de cette recherche, ces indicateurs ont été reformulés sous forme de comportements observables et mobilisés dans une perspective compréhensive, sans viser une mesure objectivée ou une comparaison standardisée des pratiques.

Dans cette optique, l'outil ne cherche pas à évaluer la qualité de l'enseignement au sens normatif, mais à rendre visibles certaines dimensions de l'activité en situation, telles que le climat émotionnel, l'autonomie et l'initiative des enfants, les interactions entre pairs, la posture de l'enseignante ou encore le cadre matériel et temporel. Les cotations constituent ainsi des repères pour orienter l'observation, plutôt que des résultats en soi, et sont systématiquement articulées à une prise de notes qualitative visant à saisir la singularité des situations observées. Ce choix traduit une tension entre une entrée structurée de l'observation et une visée compréhensive, dans la mesure où l'outil propose à la fois un cadre d'analyse et une ouverture à l'interprétation des pratiques.

3. Les entretiens d'explicitation

L'entretien d'explicitation, développé par Pierre Vermersch, vise à aider une personne à décrire avec précision ce qu'elle a fait lors d'une activité, qu'il s'agisse de gestes physiques ou de réflexions mentales (Vermersch, 2015). L'idée est de mettre des mots sur des habitudes ou des décisions que l'on prend souvent de façon automatique. Au lieu de demander à la personne de justifier ses choix par un « pourquoi », on l'accompagne pour qu'elle raconte le « comment », en détaillant chaque étape de son action (Balas-Chanel, 2002 ; Vermersch, 2015).

Dans le cadre de cette recherche, cet outil permet d'accéder à une compréhension plus fine des pratiques observées lors des séances de jeu libre. Il offre à l'enseignante un moment pour se replonger dans des situations précises et prendre conscience de sa propre manière d'agir et de réagir. Réalisés à l'issue de chaque demi-journée d'observation, ces entretiens permettent

⁴ Voir en annexe

de revenir sur les moments vécus et de recueillir son point de vue, en l'invitant à expliciter sa perception des situations. L'objectif est ainsi de comprendre le sens qu'elle attribue à ses actions, sans porter de jugement ni chercher à valider ou invalider les observations.

Ces échanges s'appuient à la fois sur les notes manuscrites prises lors des observations, sur le tableau d'observation complété par la chercheuse, ainsi que sur la remémoration de l'enseignante. Ce croisement permet de mettre en relation une trace écrite des situations avec le vécu et l'interprétation qui en sont faits.

4. L'analyse thématique

Dans une démarche qualitative, l'analyse thématique est une méthode couramment utilisée pour comprendre des données issues d'entretiens. Comme l'expliquent Paillé & Mucchielli (2021), elle consiste d'abord à repérer les thèmes importants dans les discours, en lien avec les objectifs de la recherche, puis à observer comment ces thèmes se retrouvent, se ressemblent ou se distinguent d'un entretien à l'autre. Cette approche permet ainsi de mieux organiser les données et de faire apparaître les grandes tendances du phénomène étudié, plutôt que de rester sur une lecture isolée de chaque discours (Paillé & Mucchielli, 2021).

Concrètement, l'ensemble des entretiens menés est retranscrit intégralement, puis fait l'objet d'une analyse thématique. Cette dernière permet de faire émerger les grandes lignes de sens autour des perceptions, des freins et des leviers liés au jeu libre dans les classes de deuxième maternelle. Parallèlement, les observations réalisées en classe, à partir de la grille d'observation et des prises de notes qualitatives, sont également intégrées au processus d'analyse. Elles sont mobilisées dans une perspective de mise en relation avec les données issues des entretiens, afin de confronter les discours aux pratiques effectives et de repérer d'éventuels écarts, ajustements ou convergences, non pas dans une visée évaluative, mais dans l'objectif de mieux comprendre les tensions qui traversent les pratiques. Ainsi, elles ne constituent pas un matériau distinct, mais viennent compléter et nuancer les discours recueillis, en donnant accès aux pratiques effectives et aux situations concrètes.

L'analyse requiert une certaine rigueur afin de limiter les biais d'interprétation et de rendre compte au mieux des points de vue exprimés. Elle permet également de dégager des régularités tout en tenant compte de la diversité des situations et des discours recueillis, en articulant les données issues des entretiens et celles issues des observations.

Les résultats sont ensuite mis en lien avec le cadre théorique, dans une phase de discussion des résultats. Autrement dit, les données recueillies sur le terrain seront discutées en fonction des concepts et des recherches déjà existantes. Cette mise en relation permet de mieux comprendre ce qui se passe dans les classes, notamment en ce qui concerne la manière dont le jeu libre est perçu et mis en place par les enseignantes, tout en apportant un éclairage complémentaire sur les pratiques observées.

5. Le journal de bord

Un journal de bord⁵ est tenu tout au long de la recherche afin de garder une trace écrite du déroulement du travail et des différentes étapes de sa mise en œuvre. Il permet de documenter de manière régulière les observations réalisées, les choix méthodologiques opérés, ainsi que les ajustements apportés en cours de terrain.

Au-delà de sa dimension descriptive, cet outil s'inscrit dans une démarche réflexive (Lejeune, 2025). Il permet de prendre du recul sur la posture adoptée en tant que chercheuse, de questionner les situations rencontrées et d'identifier d'éventuels biais ou influences pouvant affecter le recueil et l'analyse des données. Comme l'explique Lejeune (2025) dans son ouvrage, le journal de bord constitue également un espace où se déploient les représentations et les premières interprétations du chercheur face aux situations observées. Il s'agit ainsi d'un outil qui permet de rendre visibles les processus de construction du sens à l'œuvre tout au long de la recherche.

Dans cette perspective, le journal de bord comporte également une dimension plus personnelle, pouvant s'apparenter, par certains aspects, à un « journal intime ». Il accueille des impressions, des ressentis ou des réactions face au terrain, ce qui permet de garder une trace du vécu de la recherche (Lejeune, 2025). Cette dimension subjective, loin d'être un biais à éliminer, participe au contraire à la compréhension du positionnement du chercheur et à la transparence de la démarche. Ainsi, le journal de bord constitue un support essentiel pour objectiver le cheminement de la recherche menée.

⁵ Voir extrait en annexe

IV. Présentation des résultats

La présentation des résultats s'inscrit dans une démarche compréhensive, attentive à la manière dont les participantes donnent sens au jeu libre et comment cette compréhension se traduit concrètement dans leurs pratiques. Une attention particulière est portée aux liens entre les situations observées et les propos recueillis, afin de mettre en évidence les logiques qui sous-tendent les pratiques, ainsi que les tensions et les ajustements qui traversent l'activité enseignante.

Dans un souci de rester au plus proche des propos recueillis, des extraits de verbatims sont mobilisés tout au long de cette partie. Ceux-ci permettent d'appuyer l'analyse en donnant accès aux points de vue des enseignantes, tout en donnant au lecteur un accès direct à leurs paroles. Ces extraits sont mis en relation avec les observations de terrain afin de saisir non seulement ce qui est dit, mais aussi ce qui se joue dans l'action.

L'analyse se déploie selon trois entrées principales. La première porte sur les représentations du jeu libre telles qu'elles sont construites par les participantes. Il s'agit d'explorer la manière dont cette notion est définie et comprise tout en mettant en lumière la présence d'attentes implicites qui viennent nuancer cette définition. Cette entrée met en évidence la diversité des sens attribués au jeu libre ainsi que les cadres dans lesquels il est pensé au sein du contexte scolaire.

La seconde entrée s'intéresse aux pratiques observées sur le terrain, en particulier à la place occupée par l'enseignante dans les situations de jeu libre. L'attention est portée sur les différentes postures adoptées, ainsi que sur la manière dont ces positionnements se déploient concrètement dans les interactions avec les enfants. Une attention particulière est accordée aux sens donnés aux tensions entre une posture déclarée de non-intervention et les formes de régulation effectivement mises en œuvre en situation, mettant en évidence une activité enseignante davantage ajustée que réellement absente.

Enfin, la troisième entrée analyse les tensions vécues entre les discours et les pratiques. Il s'agit de comprendre comment les participantes vivent avec ces décalages, en tenant compte des contraintes du contexte, de leurs intentions pédagogiques et des ajustements qu'elles opèrent dans leur pratique. Cette analyse met notamment en évidence la manière dont le jeu

libre est à la fois valorisé comme espace d'autonomie et mobilisé comme support potentiel d'apprentissages, ce qui interroge sa place au sein des attentes scolaires.

Ces différentes entrées, bien que singulières, se rencontrent et se renforcent mutuellement, permettant de mieux comprendre la complexité du jeu libre en contexte scolaire, en tant qu'espace traversé par des logiques parfois contradictoires entre liberté, attentes pédagogiques et régulation enseignante.

Une conception du jeu libre centrée sur l'absence de consignes... mais traversée par des attentes implicites...

1. Une définition du jeu libre fondée sur l'absence de consignes et d'attendus

Dans les propos de Sofia, le jeu libre est construit comme un espace défini par l'absence de consignes et d'intervention directe de l'enseignante. Cette manière de le concevoir repose sur l'idée d'une autonomie accordée à l'enfant, qui organise lui-même son activité et en détermine le déroulement, tandis que le rôle de l'adulte se limite à la mise à disposition du matériel. Elle traduit ainsi une conception du jeu libre centrée sur un retrait volontaire de l'enseignante dans l'action.

« Un jeu où il n'y a pas de règles, pas de consignes. [...] L'enfant est autonome et c'est lui qui gère son atelier. »

(Sofia, entretien compréhensif 1, L.20, 2026)

« Je ne fais rien, je mets juste le matériel. »

(Sofia, entretien compréhensif 1, L.22, 2026)

Ces formulations, particulièrement directes, permettent de saisir comment Sofia associe le jeu libre à une absence d'intervention, tandis que son rôle se situe dans l'organisation préalable du moment de jeu.

Caroline mobilise une définition proche, mais elle introduit d'emblée une nuance en liant le jeu libre à des situations d'interactions entre enfants, comme dans le coin dînette ou le jeu du docteur, où « ils imitent ce qu'ils vivent à la maison » (Caroline, entretien compréhensif 1, L.32, 2026).

Elle insiste également sur le fait que l'introduction d'une consigne modifie la nature de l'activité, qui ne peut alors plus être considérée comme libre. Le jeu libre est ainsi pensé comme un espace dans lequel l'action de l'enfant n'est pas orientée par une attente formulée en amont.

« À partir du moment où je donne des consignes, j'estime que ce n'est pas vraiment libre. » (Caroline, entretien d'explicitation 2, L.6, 2026)

Dans les deux cas, le jeu libre est construit en opposition aux activités dirigées. Cette opposition permet de marquer une frontière entre deux types de situations : d'un côté, des activités encadrées par des objectifs et des consignes, de l'autre, un espace dans lequel l'enfant agit sans orientation explicite. Cette manière de définir le jeu libre par contraste contribue à en faire une catégorie qui dépend du cadre scolaire dans lequel elle s'inscrit, plutôt qu'une activité définie indépendamment de celui-ci.

Cependant, cette opposition est nuancée par les pratiques, notamment lorsque Caroline considère que certains jeux avec règles (comme les jeux de société sans adulte) peuvent malgré tout relever du jeu libre. La frontière apparaît alors plus floue et dépendante de la présence de l'adulte plutôt que de la structure du jeu lui-même.

L'absence d'attendu explicite est également associée, chez Sofia, à une mise à distance de l'évaluation. En indiquant que les enfants sont « toujours en positif » (Sofia, entretien compréhensif 1, L.32, 2026), elle suggère que le jeu libre constitue un espace dans lequel l'activité n'est pas jugée au regard d'un résultat attendu. Cette position conduit à reconnaître les productions des enfants sans les rapporter à une norme de réussite attendue, ce qui renforce l'idée d'un espace sécurisant pour l'enfant.

2. Maintenir un cadre dans une situation dite libre

Si Sofia associe le jeu libre à une absence de consignes, elle précise néanmoins que des règles restent nécessaires. Elle évoque des interventions lorsque les situations « dégénèrent », ce qui renvoie à des moments où l'activité des enfants dépasse ce qui est jugé acceptable dans le cadre de la classe. Les règles qu'elle mobilise concernent la sécurité, le respect du matériel et les interactions entre enfants.

« Même si c'est un jeu libre, il y a des règles, comme partout. »

(Sofia, entretien compréhensif 1, L.88, 2026)

« Quand je fais les ateliers comme ça, je ne dis rien, je les laisse, à part quand il y a des bagarres ou qu'ils lancent les jeux, j'interviens. » (Sofia, entretien d'explicitation 1, L.16, 2026)

Les observations montrent que ce cadre passe aussi par des dispositifs concrets, comme la limitation du nombre d'enfants dans certains espaces à l'aide de colliers ou du nombre de chaises, ou encore la fermeture temporaire d'un coin lorsque celui-ci devient trop agité. Le cadre ne repose donc pas uniquement sur des règles verbales, mais aussi sur une organisation matérielle qui structure les possibilités d'action des enfants.

Dans ce sens, l'intervention de l'enseignante ne constitue pas une rupture du jeu libre, mais une condition de son maintien. Elle intervient principalement dans des situations liées à la sécurité, aux conflits ou au respect du cadre collectif. Par exemple, lors d'un jeu au coin cuisine, Sofia intervient immédiatement lorsqu'un enfant lance des objets, tandis que, dans des conflits mineurs, elle tend à différer son intervention afin de laisser les enfants gérer eux-mêmes la situation, ce qui peut soutenir le développement de leurs compétences sociales.

Ces interventions apparaissent ainsi comme situées et différenciées : elles ne visent pas à orienter le contenu du jeu, mais à rétablir des conditions jugées acceptables pour qu'il puisse se poursuivre. Le retrait initial s'accompagne donc d'une capacité d'action mobilisée de manière ponctuelle, en fonction du déroulement de l'activité.

Caroline intervient notamment pour réguler l'accès aux ateliers, par exemple en demandant à certains enfants de quitter un espace devenu trop fréquenté afin de préserver les conditions de manipulation qui s'y déroulent. Elle évoque aussi la possibilité d'introduire ponctuellement des consignes pour relancer ou canaliser l'activité, ce qui montre que la régulation peut également prendre une forme plus orientante, sans pour autant transformer systématiquement la situation en activité dirigée.

En finalité, le jeu libre apparaît donc comme une situation encadrée et régulée, dans laquelle la liberté des enfants s'exerce à l'intérieur de limites ajustées en continu. Le cadre n'est pas absent : il est moins explicite, mais constamment maintenu et réajusté par l'enseignante, en fonction des dynamiques du groupe et des situations rencontrées.

3. Orienter l'activité sans consignes explicites

Les propos des deux enseignantes mettent en évidence la présence d'attentes, malgré l'absence de consignes explicites. Lors de l'entretien d'explicitation, elles évoquent ce qu'elles imaginaient voir émerger dans l'activité des enfants. Le décalage entre cette anticipation et les réalisations observées montre que l'activité des enfants est interprétée à partir d'un horizon d'attente.

« Moi, je m'imaginais qu'ils allaient faire un petit circuit, qu'ils allaient... Trouver une façon de faire. Ils ont mis tout en ligne. »

(Sofia, entretien d'explicitation 2, L.48, 2026)

« Moi, j'aurais bien voulu qu'ils aient un objectif en hauteur, mais eux, ils ont fait plus en volume plat. [...] Mais c'est vrai que moi, je n'ai pas donné de consigne au départ. Donc, je m'attendais à des tours, parce que normalement, c'est ce qu'ils font. Mais là, ils n'en ont pas fait. C'est avec les Kapla, généralement, c'est l'objectif poursuivi. Mais voilà, là, ils ont fait plus du remplissage de surface. »

(Caroline, entretien d'explicitation 2, L.20, 2026)

Ce décalage n'est pas formulé comme une erreur de la part des enfants, mais il révèle néanmoins une attente initiale. Le jeu libre ne se déroule donc pas dans un espace indéterminé : il est lu et évalué à partir de représentations préalables.

Cependant, d'autres situations montrent que cette orientation peut aussi passer par le choix du matériel proposé. Par exemple, dans le jeu psychomoteur mis en place par Sofia l'observation d'une séance montre la mise à disposition de différents objets (cônes, balles, crosses, etc.) visant implicitement à susciter certaines formes d'organisation du jeu libre. Le fait de retirer un ballon pour éviter que les enfants ne jouent uniquement au football témoigne de cette volonté d'orienter l'activité sans passer par une consigne directe.

Sofia introduit également une distinction entre les productions qu'elle considère comme « exploitables » et celles qui ne le sont pas. Cette distinction implique une forme de tri, qui conditionne la possibilité de réinvestir certaines activités dans des apprentissages ultérieurs. Le jeu libre devient alors un espace dans lequel certaines productions sont retenues, tandis que d'autres ne donnent lieu à aucun prolongement.

« Quand il n'y a rien d'exploitable, je ne fais rien avec ce qu'ils ont fait. » (Sofia, entretien d'explicitation 2, L.68, 2026)

Caroline, quant à elle, ne propose pas une définition figée du jeu libre, mais une compréhension modulable, construite en fonction des situations. Lorsqu'elle indique que celui-ci peut exister « avec et sans consigne », elle montre que la frontière entre jeu libre et activité dirigée n'est pas stable, mais dépend de la manière dont elle interprète et ajuste la situation.

Dans ses pratiques, cela se traduit par l'ajout ponctuel de consignes, envisagé comme une manière d'« améliorer le jeu de l'enfant ». Cette possibilité d'intervention ne remet pas en cause le jeu libre, mais en redéfinit les contours. Elle met en évidence une tension entre le fait de laisser l'enfant autonome et celui d'orienter son activité.

« On peut les laisser libres [...] et à d'autres moments leur donner des petites consignes pour diriger un peu. » (Caroline, entretien compréhensif 1, L.28, 2026)

Le jeu libre apparaît ainsi, dès cette première entrée, comme une catégorie flexible, ajustée en fonction des situations et traversée par des intentions pédagogiques. Même en l'absence de consignes explicites, il s'inscrit dans un cadre où les attentes des enseignantes, le matériel proposé et les prolongements possibles participent à orienter l'activité des enfants.

Pratiques observées et rôle de l'enseignante : Une posture enseignante entre retrait et régulation

1. Revendiquer une posture de retrait

Dans les propos de Sofia, la posture adoptée dans les situations de jeu libre reste décrite comme une forme de retrait. Cependant, cette posture de non-intervention, déjà évoquée dans les représentations, prend ici une forme située : elle dépend des moments de la journée, de l'organisation de la classe et des contraintes liées à la gestion du groupe.

Pour Caroline, ce retrait est lié à une organisation spécifique du travail en classe qui permet de répartir les élèves entre différentes activités. Il ne renvoie donc pas uniquement à un choix pédagogique lié au jeu libre, mais aussi à une manière de gérer le groupe, en articulant accompagnement ciblé et autonomie des enfants.

« [Les jeux libres] *Qui me permettent moi de me centrer plus sur les ateliers où je donne des consignes à respecter. Et comme ça, ça me permet de dispatcher un peu les enfants. Et eux, je sais bien que pour eux, c'est riche. Parce que là, ils sont sans moi. Ils interagissent avec les autres d'une autre manière. Donc pour moi, c'est super intéressant. Même si ça m'aide aussi. Mais le but du jeu aussi, c'est que ça entraîne davantage pour eux, pour qu'ils grandissent quoi* »

(Caroline, entretien compréhensif 1, L.64, 2026)

Elle associe davantage cette non-intervention direct dans le jeu de l'enfant à des moments spécifiques de la journée, comme l'accueil du matin ou lors de certains ateliers qu'elle considère comme « satellites », où les enfants peuvent circuler librement entre différentes activités. Cette posture n'est donc pas constante, mais située dans des temporalités distinctes.

Ainsi, ce positionnement ne correspond pas à une absence de présence physique, mais à une forme de mise à distance dans l'action. Les enseignantes restent dans la classe, observent, mais ne s'engagent pas directement dans le déroulement de l'activité. Pour elles, cette présence discrète permet de maintenir une disponibilité tout en laissant une marge d'autonomie aux enfants.

2. Observer et ajuster en fonction des situations

L'observation apparaît comme un élément central à partir duquel les enseignantes ajustent leur position en situation de jeu libre. Concrètement, l'enseignante suit le déroulement du jeu, repère certaines situations et ajuste sa position en fonction de ce qui se passe dans la classe.

Cette observation s'appuie sur des éléments variés : comportements des enfants, usage du matériel, interaction entre pairs, ou encore production des enfants. Chez Sofia, cette observation apparaît notamment dans les entretiens d'explicitation, où elle revient sur des situations précises et sur ce qu'elle avait anticipé ou non. Elle décrit ce qu'elle pensait voir émerger et ce qu'elle observe effectivement, ce qui témoigne d'un engagement dans la compréhension de l'activité des enfants.

« Je m'attendais qu'ils fassent un petit circuit qu'ils slalom, parce qu'on a appris à se servir... de la crosse. Et bien, que neni. C'était une batte de baseball. [rire] Plus qu'autre chose. » (Sofia, entretien d'explicitation 2, L.14, 2026)

Dans la prolongation de cette observation, Sofia prend des photos des productions des enfants qu'elle trouve « bien faites ». Ces traces permettent ensuite de revenir sur l'activité, ce qui prolonge le jeu libre dans d'autres moments de la classe.

« Si je vois vraiment un truc intéressant. Alors là, je pars prendre mon téléphone pour faire une photo. Ce qui arrive assez souvent. Donc, je fais une petite photo, et puis après, avec ce qu'ils ont fait au jeu, je dis : “bah tiens, regardez un peu ce qu'ils ont fait”. Là, tu pourrais embrayer et arriver à une petite activité plus consciente, plus qui apporte quelque chose. » (Sofia, entretien d'explicitation 1, L.43, 2026)

Ce passage met en évidence la manière dont Sofia opère une sélection au sein des productions issues du jeu libre, en identifiant certaines situations comme particulièrement pertinentes sur le plan pédagogique.

Elle suggère ainsi que le jeu libre peut constituer un point d'appui pour des activités ultérieures, à condition que certaines productions soient jugées suffisamment « intéressantes ». En effet, cela renvoie à l'idée que toutes les situations de jeu libre ne sont pas investies de la même manière.

En évoquant la possibilité de « passer à une activité plus consciente », Sofia introduit implicitement une distinction entre des moments de jeu perçus comme moins intentionnels du point de vue des apprentissages, et d'autres pouvant faire l'objet d'une mise en forme pédagogique. Le jeu libre apparaît alors comme un espace d'exploration, dont certaines productions seulement sont susceptibles d'être transformées en objets d'apprentissage explicites.

Cette posture d'observation n'est pas neutre. Elle s'accompagne d'une interprétation des situations, qui peut conduire à intervenir ou à ne pas intervenir. L'enseignante ne se contente pas de regarder : elle évalue la situation au regard de critères implicites liés au cadre de la classe et aux possibilités d'apprentissage.

Caroline adopte également une posture d'ajustement en adaptant les dispositifs de jeux libres en fonction des réactions des enfants et de leur intérêt. Elle ajuste son intervention en fonction du déroulement du jeu et des besoins qu'elle identifie. Par exemple, en modifiant ou en réintroduisant certains ateliers lorsque ceux-ci suscitent un intérêt particulier chez les enfants.

Dans les deux cas, la posture enseignante ne peut être réduite à une opposition entre présence et absence. Elle se construit dans l'action, à partir d'une alternance entre observation, retrait et intervention. Le jeu libre apparaît ainsi comme une situation qui nécessite des ajustements continus de la part de l'enseignante en lien avec les dynamiques du groupe et les réactions des enfants.

Tensions entre discours et pratiques professionnelles

1. Le paradoxe de la non-intervention : entre idéal d'autonomie et présence active

Les éléments précédents montrent que la non-intervention ne renvoie pas, chez Sofia et Caroline, à une absence d'activité enseignante. Elle désigne plutôt une manière particulière de se positionner dans le jeu libre, en évitant d'agir directement sur le contenu de l'activité

des enfants. Lorsque Sofia affirme ne « rien » faire, ou lorsque Caroline évoque des moments où les enfants sont « sans » elle, ces formulations ne signifient donc pas que l'enseignante disparaît de la situation. Elles indiquent plutôt que certaines formes d'action, comme organiser, observer, réguler ou ajuster, restent compatibles avec leur conception du jeu libre.

Cette tension permet de comprendre que le jeu libre n'est pas seulement défini par ce que l'enseignante ne fait pas, mais aussi par les formes d'intervention qu'elle considère comme acceptables. La non-intervention apparaît alors comme une posture relative : elle consiste moins à ne pas agir qu'à préserver l'autonomie apparente du jeu, tout en maintenant les conditions nécessaires à son déroulement dans le cadre scolaire.

2. Composer avec les contraintes du cadre scolaire

Les tensions observées ne relèvent pas uniquement des conceptions individuelles des enseignantes, mais s'inscrivent dans un cadre institutionnel contraignant. Les propos de Sofia mettent en évidence la nécessité d'assouplir certaines normes liées à l'ordre scolaire afin de rendre possible le jeu libre en classe. Cette position fait apparaître une tension entre le maintien d'un cadre structuré et l'acceptation de formes d'activité plus désorganisées, inhérentes à ce type de situations.

« Je pense qu'il faut quand même avoir une mentalité un peu moins rigide. Tu dois admettre [...]fin pff que ta classe soit en capharnaüm, tant qu'on range à la fin» (Sofia, entretien compréhensif 1, L.261, 2026)

Cette tension se retrouve concrètement dans la gestion des espaces et des comportements. Par exemple, Sofia peut fermer certains ateliers ou modifier leur organisation lorsque ceux-ci deviennent trop agités, notamment dans les jeux symboliques où les enfants peuvent aller à l'encontre des règles de savoir-être instaurées. Ainsi, le maintien du jeu libre dépend de la capacité à réguler ces débordements sans pour autant supprimer complètement l'activité.

Elle énonce également une comparaison avec l'enseignement primaire qui fait apparaître une différenciation des attentes scolaires selon les niveaux, où la maternelle apparaît comme un espace intermédiaire, permettant encore l'intégration du jeu libre aux côtés d'apprentissages plus formalisés. Cette mise en contraste souligne la place particulière du jeu libre, situé entre des logiques de liberté et des exigences scolaires plus structurées.

« En primaire [...] c'est travail, travail, travail. Apprentissage et encore apprentissage structuré. Parce qu'on ne peut pas dire que dans les jeux libres on apprend pas » (Sofia, entretien compréhensif 1, L.279, 2026)

Caroline met en évidence d'autres contraintes, liées à l'espace disponible et à l'organisation du temps. La taille réduite du local limite la mise en place d'ateliers permanents et impose une organisation plus flexible des activités, ce qui influence les conditions dans lesquelles le jeu libre peut se déployer. Par ailleurs, ces moments s'insèrent dans des séquences plus larges (accueil, ateliers, transitions), ce qui implique de les articuler avec d'autres activités. Le jeu libre apparaît ainsi comme un temps intégré à l'organisation de la classe, plutôt que comme un moment totalement autonome.

« Mais voilà, la contrainte, c'est l'organisation. Tu vois, avec les garderies qui se déroulent dans la classe, on ne sait pas faire ce qu'on veut. L'espace dont on dispose. C'est surtout ça, le problème, le frein. » (Caroline, entretien compréhensif 1, L.172, 2026)

Ces éléments montrent que les écarts entre discours et pratiques ne peuvent être compris indépendamment du cadre dans lequel les enseignantes exercent. Elles ajustent leur posture en fonction des contraintes liées à l'organisation de la classe, aux attentes institutionnelles et aux représentations du métier.

Synthèse des résultats

Les résultats montrent que, pour les enseignantes rencontrées, le « jeu libre » ne renvoie pas à une notion fixe. Si elles le définissent d’abord par l’absence de consignes, cette définition est en pratique ajustée en fonction des besoins de la classe et des situations rencontrées. Le jeu libre n’apparaît donc pas comme un moment totalement séparé des attentes scolaires, mais comme une activité qui se construit dans un équilibre entre l’autonomie laissée à l’enfant et le cadre de l’école.

Dans la pratique, le rôle de l’enseignante prend la forme d’un cadre peu explicite, mais bien présent. Même lorsque l’adulte se met en retrait, il continue à organiser les conditions du jeu en préparant l’espace, en choisissant le matériel ou en limitant le nombre d’enfants dans certains ateliers. Le jeu libre ne se déploie donc pas en dehors de toute organisation, mais dans un environnement structuré qui en rend le déroulement possible.

La posture enseignante est également marquée par une observation continue. Le retrait évoqué par les enseignantes ne correspond pas à une absence, mais à une manière particulière d’être présente dans la situation. Cette observation permet à la fois de prévenir certains débordements et de repérer des situations susceptibles d’être reprises dans d’autres temps de la classe. Le jeu libre peut ainsi devenir, dans certains cas, un point d’appui pour des prolongements pédagogiques plus explicites.

Enfin, les écarts entre ce que les enseignantes disent et ce qu’elles font ne relèvent pas d’une incohérence, mais d’un travail constant d’ajustement. Elles composent avec plusieurs exigences à la fois : laisser une marge d’autonomie aux enfants, maintenir un cadre collectif et répondre aux attentes scolaires. Le jeu libre apparaît dès lors comme une pratique construite, située, et traversée par des tensions que les enseignantes cherchent à rendre compatibles au quotidien.

V. Discussion des résultats

Cette partie de discussion s'appuie sur les résultats présentés précédemment afin de les mettre en perspective avec les apports de la littérature scientifique mobilisée dans ce mémoire. Il s'agit d'en proposer une lecture interprétative, en examinant dans quelle mesure ils font écho aux travaux existants, les prolongent ou invitent à les nuancer. Les éléments issus du terrain sont ainsi éclairés par le cadre théorique, tout en permettant, en retour, de mettre en perspective et de nuancer les apports de la littérature, afin de mieux comprendre la manière dont le jeu libre prend sens dans les pratiques pédagogiques en deuxième maternelle.

1. Une compréhension du jeu libre construite dans l'entre-deux scolaire

Les résultats montrent que le jeu libre n'apparaît pas, chez les enseignantes rencontrées, comme une catégorie stable, immédiatement définie et appliquée en situation. Il est d'abord associé à l'absence de consignes explicites et à l'autonomie laissée à l'enfant, mais cette définition initiale se révèle insuffisante dès lors qu'elle est confrontée aux pratiques observées. Le sens du jeu libre se construit plutôt dans un espace intermédiaire, à la rencontre d'une logique d'initiative de l'enfant et des contraintes propres au cadre scolaire. Une telle lecture rejoint l'analyse de Thouroude (2010), pour qui l'école maternelle constitue une « école de l'entre-deux », à la croisée de la petite enfance et de la scolarité, entre la liberté du jeu et l'encadrement des apprentissages. Elle prolonge également les apports de Brougère (2015), qui montre que le jeu entre en tension avec les exigences scolaires lorsqu'il échappe à la planification, à l'évaluation et à l'explicitation pédagogique. Dans cette perspective, le jeu libre est difficilement envisagé comme une réalité indépendante du contexte de la classe ; il prend sens à travers les arbitrages professionnels qui le rendent compatible avec l'espace scolaire.

Sous cet angle, la question de recherche trouve un premier élément de réponse : les enseignantes de deuxième maternelle rencontrées construisent le sens du jeu libre non à partir d'une définition abstraite, mais à partir de situations concrètes où doivent être conciliées plusieurs exigences parfois contradictoires. Le jeu libre est ainsi pensé comme un espace d'autonomie, mais une autonomie qui ne peut exister qu'à l'intérieur d'un cadre collectif, temporel et institutionnel. En cela, les résultats prolongent les tensions déjà identifiées dans

la revue de la littérature entre reconnaissance du jeu libre dans les discours et difficultés de sa mise en œuvre effective dans les pratiques scolaires (Brougère, 2015 ; Marinova, 2011).

2. Une liberté encadrée : l'absence de consignes n'implique pas l'absence de cadre

L'un des principaux apports des résultats tient au fait que le jeu libre, tel qu'il est effectivement mis en œuvre, ne correspond pas à une absence totale de cadre. Même lorsque les enseignantes insistent sur le fait qu'elles ne donnent pas de consignes, les observations mettent en évidence un important travail d'organisation en amont et en situation : préparation des espaces, sélection du matériel, limitation du nombre d'enfants dans certains coins, régulation des accès, retrait de certains objets ou fermeture ponctuelle de certains ateliers. Ces éléments montrent que le jeu libre ne repose pas sur une disparition du cadre, mais sur une transformation de celui-ci : moins visible, plus intégré à l'organisation matérielle et relationnelle de la classe, ce qui rejoint les analyses de Brougère (2015) et de Thouroude (2010) sur les formes de cadrage du jeu à l'école. Le jeu libre apparaît ainsi cadré, sans que les enseignantes en aient toujours pleinement conscience, à travers un ensemble de médiations discrètes qui structurent les possibilités d'action des enfants. La liberté observée se révèle dès lors relative, puisqu'elle se déploie dans un espace déjà organisé, balisé et continuellement ajusté par l'enseignante, comme le suggèrent également les prescriptions institutionnelles (FWB, 2023).

Cette articulation entre liberté et cadrage trouve également un appui dans les travaux de Marinova (2011, 2014). La distinction entre situations d'apprentissage empruntées au jeu (SAEJ) et situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) permet d'éclairer les résultats en montrant que les pratiques observées se situent rarement à l'un des pôles extrêmes. Elles relèvent davantage d'un continuum de formes de cadrage, au sein duquel l'enseignante ajuste plus ou moins explicitement son intervention. Le jeu libre ne se laisse donc pas saisir comme une catégorie pure, mais comme une modalité de pratique traversée par différents degrés d'orientation pédagogique.

3. Des attentes pédagogiques présentes, malgré l'absence de consignes explicites

L'absence de consignes explicites ne signifie pas l'absence d'attentes de la part des enseignantes. Celles-ci évoquent ce qu'elles pensaient voir émerger, ce qu'elles attendaient de certaines situations ou ce qu'elles considèrent comme « exploitable » dans les productions

des enfants. Le jeu libre n'est donc pas interprété dans un espace neutre ; il est lu à partir de représentations préalables de ce qui devrait, ou pourrait, s'y produire. Cette présence d'un horizon d'attente est particulièrement importante, car elle révèle que, dans les terrains observés, le sens du jeu libre se construit ainsi en partie en amont de l'activité elle-même, à travers les attentes et les cadres de lecture mobilisés par les professionnelles.

Cette lecture rejoint les analyses de Brougère (2015) sur les apprentissages informels. Le jeu libre peut donner lieu à des acquisitions réelles, mais celles-ci demeurent souvent diffuses, implicites et peu aisément objectivables dans une logique scolaire. Le problème n'est donc pas l'absence d'apprentissages, mais la difficulté à les rendre visibles et légitimes dans un environnement institutionnel valorisant ce qui est planifié, explicité et traçable. La notion de « régime de visibilité » décrite par Brougère (2015) éclaire ici fortement le terrain : les enseignantes semblent davantage en mesure de reconnaître la valeur du jeu libre lorsqu'elles peuvent relier ce qui s'y passe à des effets observables, à des prolongements pédagogiques ou à des apprentissages identifiables. La reconnaissance du jeu libre apparaît ainsi étroitement liée à sa capacité à entrer dans ce régime de visibilité.

Cette discussion conduit également à nuancer les approches qui légitiment le jeu uniquement par ses bénéfices développementaux. Si plusieurs travaux (Aleksandr et al., 2024 ; Aras, 2015 ; Petrovska et al., 2013) mettent en évidence les effets positifs du jeu sur le développement cognitif, social ou langagier de l'enfant, Brougère (2015) rappelle que le jeu ne se définit pas d'abord par ses effets. Les résultats vont dans le même sens : ils montrent que le jeu libre tend à être davantage reconnu lorsqu'il devient pédagogiquement lisible, ce qui risque de le réinscrire dans une logique fonctionnelle. Le jeu libre se trouve ainsi pris dans un déplacement de sens, où sa valeur tend à être jugée en fonction de ce qu'il produit plutôt que de ce qu'il est.

4. Une posture enseignante marquée par une présence régulatrice plutôt que par un retrait pur

La posture enseignante constitue également un élément central de la réflexion. Les discours recueillis valorisent une forme de retrait, mais les observations montrent que ce retrait ne correspond pas à une absence effective d'intervention. Les enseignantes observent, anticipent, arbitrent, réorganisent, relancent parfois l'activité et interviennent lorsque certaines limites sont franchies. Le retrait apparaît ainsi moins comme un effacement que comme une autre manière

d'être présente dans la situation. Cette présence, loin d'être neutre, est régulatrice : elle permet de maintenir les conditions du jeu dans un cadre jugé acceptable pour la classe.

Ce décalage entre retrait affiché et activité effective invite à penser la posture enseignante comme un ajustement continu plutôt que comme une position stable. Les travaux sur les interactions adulte-enfant montrent en effet que la présence de l'enseignante ne se réduit ni à sa proximité physique, ni à une opposition entre intervention et non-intervention, mais qu'elle repose sur des formes d'engagement plus ou moins actives selon les situations (Kontos, 1999 ; Acar et al., 2017). Dans cette perspective, les postures observées apparaissent comme intermédiaires et évolutives : elles relèvent d'un accompagnement du jeu qui en soutient le déroulement sans en prendre le contrôle, ce qui rejoint les approches qui décrivent une diversité de rôles possibles plutôt qu'un modèle unique d'intervention (Johnson et al., 2005, cités par Mavungu-Blouin et al., 2022).

Une telle lecture peut également être mise en relation avec les perspectives vygotskiennes (Aras, 2015), qui envisage le jeu comme un espace propice à l'étayage et à l'accompagnement dans la zone proximale de développement. Toutefois, les résultats montrent que cet accompagnement ne prend pas nécessairement la forme d'une intervention explicite orientée vers un apprentissage précis. Il rejoint plutôt les formes d'intervention indirectes décrites par Marinova (2011), dans lesquelles l'adulte soutient le jeu sans en modifier la logique propre. Dans les situations observées, cet accompagnement consiste fréquemment à soutenir les conditions mêmes du jeu : préserver un cadre, éviter que la situation ne se dégrade, maintenir une dynamique collective compatible avec l'organisation de la classe. Le rôle de l'enseignante apparaît ainsi moins centré sur la production d'apprentissages identifiables que sur le maintien de la « jouabilité » de la situation dans un espace scolaire partagé.

5. Le poids du cadre institutionnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans la construction du sens du jeu libre

Le programme d'études de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2023) reconnaît le jeu libre et le relie à plusieurs objectifs de développement global de l'enfant. Dans les situations observées, cette orientation se retrouve dans la manière dont les enseignantes interprètent le jeu : celui-ci est plus facilement valorisé lorsqu'il peut être relié à des apprentissages présents dans le référentiel des compétences initiales, ou à des effets identifiables. La marge d'interprétation

dont elles disposent apparaît ainsi encadrée par un environnement scolaire où la légitimité des activités reste en partie liée à leur lisibilité pédagogique.

Ce cadrage ne se traduit pas par des prescriptions directes dans l'action, mais par une manière de lire et de justifier ce qui se passe dans le jeu. Le sens du jeu libre se construit alors dans un rapport constant à ces attentes, qui orientent l'attention portée à certaines situations plutôt qu'à d'autres. Même lorsqu'il est reconnu dans les textes, il demeure plus difficile à stabiliser dans la pratique lorsqu'il échappe à ces formes de mise en visibilité.

Le jeu libre apparaît ainsi comme une pratique dont la sens se construit dans cet écart entre ce qui est prescrit, ce qui est effectivement observé et ce qui peut être reconnu comme pertinent dans le cadre scolaire.

VI. Limites et perspectives

Cette recherche s'est révélée riche à plusieurs égards, à la fois dans sa mise en œuvre sur le terrain et dans les éléments de compréhension qu'elle a permis de dégager au sujet du jeu libre en deuxième maternelle. Les échanges menés, les observations réalisées et les ajustements opérés au fil de la collecte ont contribué à nourrir la réflexion. Néanmoins, comme toute recherche qualitative, il convient de mettre en lumière certaines limites afin de situer les résultats et les perspectives qui en découlent.

Le premier point de vigilance concerne la relative proximité des parcours professionnels des participantes peut être considérée comme une limite du dispositif, dans la mesure où elle réduit la diversité des points de vue recueillis. En effet, des enseignantes disposant d'une expérience comparable sont susceptibles de partager certaines habitudes professionnelles, certaines conceptions du métier ou encore une manière relativement proche d'appréhender le jeu libre en classe. Si cette homogénéité a permis d'accéder à des pratiques construites dans la durée, elle limite néanmoins la variété des représentations professionnelles dans le cadre de cette étude.

Sur le plan de la récolte de données, le dispositif a également été confronté à plusieurs ajustements. Bien que les entretiens semi-directifs aient initialement été pensés comme des entretiens mobiles, afin de favoriser une immersion directe dans l'environnement de classe, les conditions du terrain n'ont pas toujours permis de maintenir pleinement cette modalité. Pour la première enseignante, la mobilité n'a été que partielle, puisque, après un tour rapide de la classe, l'échange s'est poursuivi de manière plus sédentaire autour d'une table. Pour la seconde personne ressource, l'occupation du local sur le temps de midi a rendu cette mobilité impossible, conduisant à mener l'entretien en dehors de la classe.

Toutefois, ces ajustements ne semblent pas avoir compromis la richesse des données recueillies. L'objectif principal de l'entretien mobile, qui consistait à explorer l'organisation du matériel, l'aménagement des coins et le fonctionnement des espaces, a malgré tout pu être rencontré grâce à l'articulation entre les discours des enseignantes et les observations réalisées en classe. En ce sens, la parole a partiellement compensé l'impossibilité de circuler physiquement dans la classe, confirmant l'intérêt du récit professionnel pour saisir la configuration de leur environnement de travail.

La mise en œuvre des entretiens d'explicitation a, quant à elle, révélé d'autres limites. Bien que ce dispositif ait été préparé en amont de la collecte, sa conduite sur le terrain a été rendue plus complexe par un manque d'expérience dans la réalisation de ce type d'entretien. Le fait de mener ces échanges directement à la suite des observations, sans avoir eu le temps de relire ni de remettre en ordre les notes prises sur le moment, a constitué une difficulté supplémentaire. Dans cette ligné, le recours exclusif au souvenir des situations observées a également constitué une limite, dans la mesure où l'absence de support visuel a pu freiner l'évocation détaillée de certains moments précis. Si ce choix avait été posé initialement, il a néanmoins montré certaines limites dans sa capacité à soutenir la remémoration des pratiques.

Ces constats ont cependant permis d'engager un travail d'ajustement progressif des outils de recherche. À la suite des premiers entretiens d'explicitation, le guide a ainsi été retravaillé de manière importante afin de le rendre plus souple et mieux adapté aux situations rencontrées sur le terrain. Cette révision a contribué à améliorer progressivement la qualité des échanges et à aller davantage en profondeur dans l'exploration des pratiques, même si certaines pistes d'amélioration restent encore envisageables.

Dans cette perspective, cette recherche met en évidence que, dans une démarche itérative, les outils comme la posture du chercheur se construisent et se précisent au fil de la collecte. Dès lors, ces limites ne renvoient pas uniquement à des obstacles méthodologiques, mais éclairent également des perspectives pour de futures recherches, notamment en diversifiant davantage les profils des participantes, en affinant encore les supports des entretiens d'explicitation, ou en réfléchissant à l'usage de médiations complémentaires susceptibles de soutenir plus précisément le rappel des situations vécues.

Dans une perspective future, il pourrait être pertinent d'élargir l'enquête à d'autres profils d'enseignants ou à d'autres contextes scolaires, afin d'examiner la variabilité des manières de construire le sens du jeu libre. Par ailleurs, l'intégration du point de vue des enfants constituerait un prolongement intéressant, en permettant de confronter la compréhension professionnelle du jeu libre à l'expérience vécue des situations de jeu.

VII. Conclusion

Au terme de ce travail, nous retenons que le jeu libre ne se laisse pas enfermer dans une définition simple. Ce que cette recherche met en évidence, c'est au contraire toute la complexité de sa place à l'école maternelle. Derrière une notion qui peut sembler familière se dessinent des compréhensions diverses, des pratiques nuancées et des tensions bien réelles. Les enseignantes rencontrées accordent une place importante au jeu libre, mais leurs discours comme leurs pratiques montrent qu'il ne se déploie pas en dehors d'un cadre. Il prend forme dans un espace préparé, observé et régulé, où la liberté de l'enfant existe, mais toujours en lien avec la présence, même discrète, de l'adulte.

Les éléments mis en évidence dans ce mémoire suggèrent que le retrait de l'enseignante ne renvoie pas nécessairement à une absence. Au contraire, ce retrait apparent s'accompagne d'une attention constante au groupe, aux interactions, aux conflits, au matériel et au bon déroulement du moment de jeu. Le jeu libre apparaît dès lors comme un espace traversé par une tension centrale : celle entre le respect de l'initiative de l'enfant et les attentes propres au cadre scolaire. En ce sens, cette recherche souligne que la place du jeu libre à l'école maternelle se construit au travers de compromis, d'ajustements et de tensions propres au cadre scolaire.

Dès lors, ce travail invite moins à clore la réflexion qu'à la poursuivre. Il rappelle que la place du jeu libre à l'école maternelle ne va pas de soi et qu'elle mérite d'être interrogée à partir des réalités concrètes du terrain. Plus qu'une définition arrêtée, cette recherche met en lumière une pratique en tension, portée par des professionnelles qui composent chaque jour avec des exigences parfois difficiles à concilier. C'est sans doute dans cette complexité, davantage que dans une réponse définitive, que se situe l'apport principal de ce mémoire.

Finalement, ce travail ouvre également des pistes en matière de formation et de développement professionnel. Il invite à s'interroger sur la manière dont les tensions liées au jeu libre pourraient être prises en compte dans la formation initiale des enseignants, ainsi que dans les dispositifs d'accompagnement des pratiques.

VIII. Bibliographie

- Acar, J. H., Hong, S. Y., et Wu, C. (2017). Examiner le rôle de la présence et de l'échafaudage des enseignants dans les interactions entre pairs des enfants d'âge préscolaire. *Journal européen de recherche sur l'éducation de la petite enfance*, 25(6), 866–884. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884>
- Aras, S. (2015). Le jeu libre dans l'éducation de la petite enfance : une étude phénoménologique. *Développement et soins de la petite enfance*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Balas-Chanel, A. (2002). *L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite*. Recherches et Éductions, (159). <https://journals.openedition.org/eduquer/159>
- Brougère, G. (1987). Jouer avec des Figurines à l'école Maternelle. *International Journal of Early Childhood*, 19(1), 37. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=eric2&NEWS=N&AN=EJ365151>
- Brougère, G. (2015). Jeu et apprentissage à l'école maternelle: mythe ou réalité?. *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, 139-156. <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03600774/document>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Jacob, E., Charron, A. & Lehrer, J. (2024). La documentation pédagogique comme support aux apprentissages réalisés lors des jeux libres et à la pratique réflexive d'une enseignante. *Multimodalité(s)*, 19, 7–35. <https://doi.org/10.7202/1112426ar>
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

- Kontos, S. (1999). "Preschool Teachers" Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play." *Early Childhood Research Quarterly* 14: 363–382.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)
- Lefrançois, P. (2019). *Psychologie de l'éducation* (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Lejeune, C. (2025). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (3e éd.). De boeck.
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissages au préscolaire. *Québec français*, (162), 64–65.
<https://id.erudit.org/iderudit/64301ac>
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Mavungu-Blouin, C., Laurent, A., Letarte, M.-J. & Lemelin, J.-P. (2022). Pratiques éducatives en maternelle quatre ans : comment l'enseignante s'engage-t-elle dans le jeu de l'enfant ? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1).
<https://doi.org/10.7202/1096358ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2019). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/ministere/publications-adm/pedagogie/programme-cycle-education-prescolaire.pdf>
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel des compétences initiales – École maternelle*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin.
<https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269?lang=fr>.

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Petrovska, S., Sivevska, D., & Cackov, O. (2013). Role of the Game in the Development of Preschool Child. *Elsevier*, 880-884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.770>
- Schetgen, S. (2016). Mieux comprendre l'école maternelle en Belgique francophone : Histoire d'une scolarisation progressive. Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.), *L'école première en question : Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp. 119-142). EME Éditions.
- Thouroude, L. (2010) . L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, n° 30(2), 43-55. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043>.
- Veraksa, A. N., Veresov, N. N., Sukhikh, V. L., Gavrilova, M. N., & Plotnikova, V. A. (2024). Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short- and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 687. <https://dx.doi.org/10.1007/s13158-023-00377-8>
- Vermersch, P. (2015). *Entretien d'explicitation et la mémoire*. *Expliciter*, 107, 37 51. <https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2022/05/niv104-pierre-vermersch.pdf>
- Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2023). *Programme d'études pour l'enseignement maternel*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

IX. Résumé

À l'école maternelle, le « jeu libre » occupe une place paradoxale, étant à la fois valorisé et parfois difficile à situer dans les pratiques. Il peut être associé à l'autonomie de l'enfant, à la spontanéité et au plaisir d'agir sans consigne, tout en s'inscrivant dans un cadre scolaire traversé par des attentes d'apprentissage, d'organisation et de justification pédagogique. Cette tension semble particulièrement présente en deuxième maternelle, où les enseignant(e)s peuvent être amenés à trouver un équilibre entre l'initiative de l'enfant et le maintien d'un environnement de classe compatible avec les exigences scolaires.

Ce mémoire s'intéresse à la manière dont deux enseignantes de deuxième maternelle construisent le sens du « jeu libre » dans leurs pratiques pédagogiques. À partir d'une démarche qualitative et compréhensive menée dans deux écoles communales de la province de Liège, il cherche à comprendre comment cette notion est définie, interprétée et mise en œuvre dans le quotidien de la classe. Le dispositif repose sur des entretiens semi-directifs, des observations de terrain et des entretiens d'explicitation, afin de mettre en relation les discours des enseignantes avec les pratiques observées, notamment autour des gestes professionnels, de l'aménagement des espaces et des régulations opérées. L'analyse thématique du matériau recueilli a permis de dégager plusieurs axes de réflexion : la présence d'un cadre malgré l'absence de consignes explicites, la posture enseignante entre retrait et régulation, ainsi que les ajustements entre autonomie de l'enfant et contraintes du contexte scolaire.

Cette recherche suggère ainsi que le jeu libre ne se laisse pas réduire à une opposition simple entre liberté et encadrement. Dans les situations étudiées, il se construit progressivement dans les ajustements quotidiens des enseignantes : celles-ci cherchent à préserver une marge d'autonomie pour les enfants, tout en organisant les espaces, en anticipant les conflits et en maintenant les conditions nécessaires au fonctionnement de la classe. Le jeu libre apparaît alors comme une pratique située, dont le sens prend forme à la fois dans les représentations professionnelles des enseignantes, dans leurs gestes en classe et dans le cadre institutionnel dans lequel elles travaillent.

X. Grille sur l'utilisation de l'IA

Dans ce travail de recherche, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Oui	ChatGPT
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Oui	Scribens
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Oui	ChatGPT
Traduire une autre langue	✓	Non	
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Non	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Oui	ChatGPT et NotebookLM
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Non	
Aider à la recherche documentaire	✓	Non	
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Oui	ChatGPT et NotebookLM
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Non	
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Oui	ChatGPT et NotebookLM
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Non	
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Non	
Générer un feedback critique et révision	✓	Oui	ChatGPT et NotebookLM
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Non	

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗	Non	
Falsifier, créer des données	✗	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗	Non	

Je, soussigné ZEKHNINI Anissa déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

= L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

+ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.

XI. Annexes

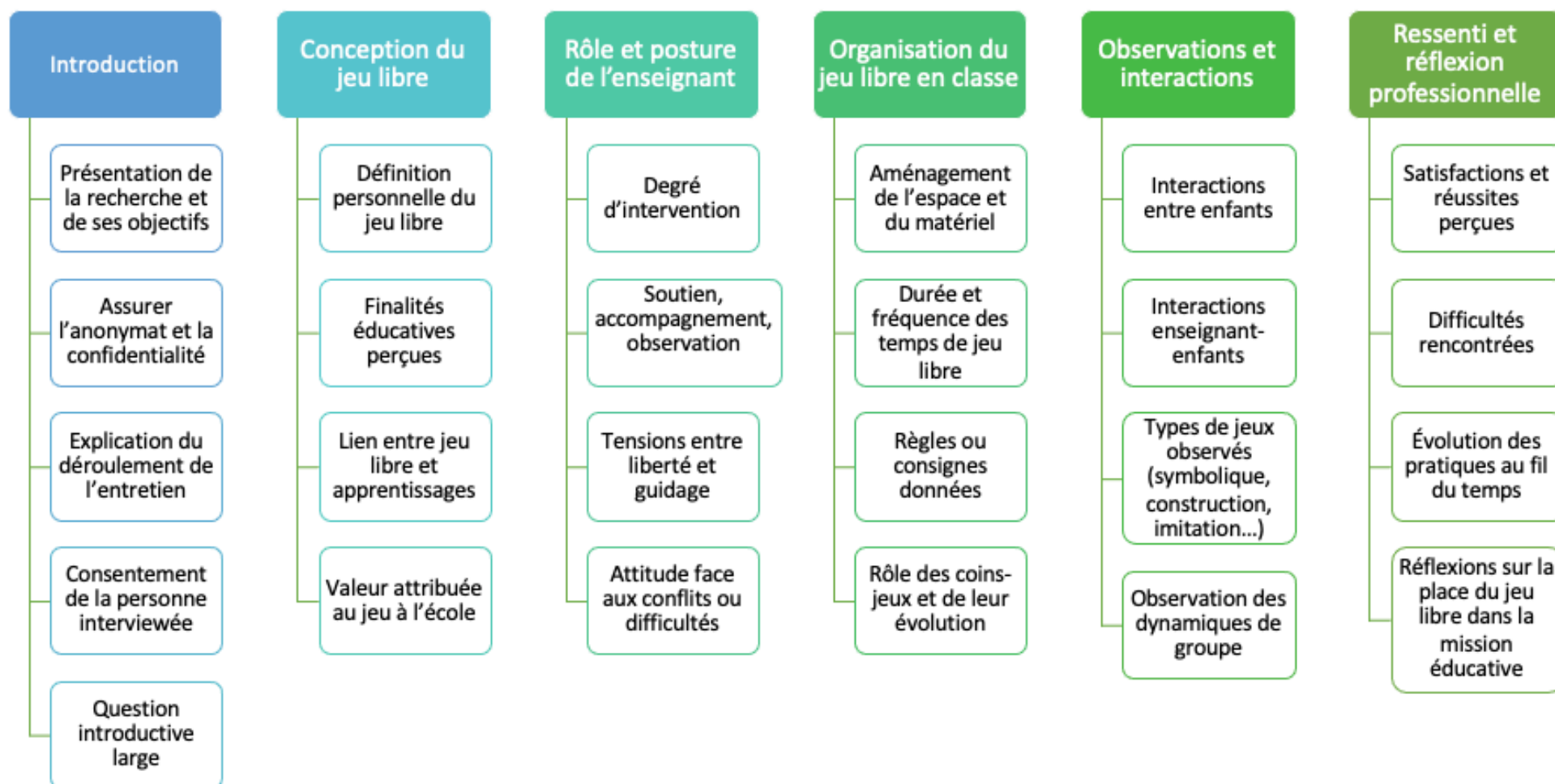
La typologie de Johnson et al. (2005) :

Niveau d'engagement de l'enseignant·e selon la typologie de Johnson et coll. (2005)

Rôles de l'enseignant·e	Définition
Désengagé·e	L'enseignant·e ne s'intéresse pas au jeu. Elle-il n'a aucune interaction avec l'enfant quant au contenu du jeu et est occupé·e à des tâches. Elle-il peut donner des avertissements verbaux sur la sécurité.
Observateur·rice	L'enseignant·e se trouve physiquement près du jeu, mais n'y participe pas réellement. Elle-il observe l'enfant et s'engage faiblement en commentant le jeu.
Metteur·se en scène	L'enseignant·e organise l'environnement de jeu. Elle-il s'engage activement en introduisant des idées ou du matériel, trouve des partenaires ou discute avec l'enfant du thème du jeu. Ses interventions se situent à l'extérieur de l'imaginaire du jeu.
Cojoueur·se	L'enseignant·e s'engage activement en tant que partenaire de jeu. Cependant, sa place y est moins importante que celle de l'enfant : elle-il suit ses directives.
Leadeur·se de jeu	L'enseignant·e est engagé·e activement dans le jeu et occupe une place plus importante que l'enfant. Elle-il l'influence en donnant des idées spécifiques et en définissant les rôles et responsabilités. Cependant, elle-il est encore son partenaire de jeu puisque tou-te-s les deux ont un rôle actif.
Directeur·rice	L'enseignant·e a un rôle actif à l'extérieur du jeu. Elle-il a le contrôle en posant des questions et en donnant des directives sur le jeu, sans y prendre part. Elle-il peut aussi l'interrompre pour aborder des sujets scolaires non appropriés au contexte du jeu.

Mavungu-Blouin & al. (2022)

Guide d'entretien semi-directif :



Grille d'observation (vierge) – terrain :

Climat émotionnel	Dimensions	Indicateurs	1	2	3	4	5
	Sécurité affective	Les enfants osent commencer seul, modifier les règles sans crainte et l'adulte tolère désordre					
	Plaisir et engagement	Les enfants expriment des expressions de plaisir, immersion dans le jeu, persistance.					
	Tolérance à l'erreur et à l'expérimentation	Les erreurs ou essais infructueux n'entraînent pas d'abandon immédiat du jeu.					

Commentaires :

Autonomie et initiative	Dimensions	Indicateurs	1	2	3	4	5
	Choix et contrôle	Les enfants ont le choix de jeu, du matériel, des partenaires, et la possibilité de retrait.					
	Initiation du jeu	Les enfants lancent eux-mêmes des situations de jeu sans sollicitation de l'adulte.					
	Créativité et transformation	Les enfants font un usage détourné du matériel, ils créent des règles/scénarios, ils font preuve de capacité d'adaptation.					
	Évolution du jeu dans le temps	Le jeu évolue ou se complexifie au fil du temps (ajout d'éléments, nouveaux rôles, nouvelles règles).					

Commentaires :

Interactions sociales	Dimensions	Indicateurs	1	2	3	4	5
	Coopération et négociation	Les règles sont discutées entre pairs, conflits résolus sans adulte, inclusion/exclusion.					
	Gestion des conflits	Les enfants tentent de résoudre les désaccords liés au jeu entre eux avant l'intervention de l'adulte.					

Commentaires :

Posture de l'enseignante	Dimensions	Indicateurs	1	2	3	4	5
	Positionnement dans l'espace	L'enseignante se place de manière à voir plusieurs espaces de jeu, se déplace entre les groupes ou reste à distance pour observer.					
	Observation du jeu des enfants	L'enseignante observe sans intervenir immédiatement, prend le temps de comprendre le jeu avant d'agir.					
	Type d'intervention dans le jeu	Les interventions visent à soutenir ou sécuriser le jeu plutôt qu'à le diriger (question, aide ponctuelle, médiation).					
	Respect de l'autonomie du jeu	L'enseignante laisse les enfants organiser leur jeu, leurs règles ou leurs rôles.					
	Gestion des tensions pédagogiques	L'enseignante intervient lorsque les règles scolaires, la sécurité ou la régulation sociale l'exigent.					

Commentaires :

Cadre matériel et temporel	Dimensions	Indicateurs	1	2	3	4	5
	Organisation de l'espace	Le matériel est accessible, les espaces modulables, possibilités de jeux calmes et moteurs...					
	Temporalité du jeu	Le temps accordé permet aux enfants de développer et poursuivre leur jeu sans interruptions fréquentes.					

Commentaires :

Extrait journal de bord :

1^{ère} observat° AP

24/03/2026

1^{er} jour d'observation avec la 2^e personne ressource, aucune appréhension à l'idée de l'observation, seule différence réside dans la temporalité de l'observation, l'enseignante a fixé le RAV pour l'après-midi et non la matinée. Cette différence m'impacte pas mon observat° en tant que tel, mais me laisse un peu moins de temps au sein de la classe.

Au niveau spatial par contre, l'observat° est plus périlleuse. La classe étant petite, je prends vite de la place et ne sais pas où me positionner pour observer l'ensemble des ateliers proposés et la dynamique qui en ressort.

Lorsque je désire m'approcher plus particulièrement d'un atelier, les enfants sont vite perturbés par ma présence et commence une conversat° avec moi.

Par contre, un pt positif à ce petit espace est que je peux vraiment voir et entendre parfaitement les interventions de l'institutrice.