



HAL
open science

Se socialiser en petite section de l'école maternelle : “ le coin-cuisine au service de la socialisation ”

Lucie Gauguet

► To cite this version:

Lucie Gauguet. Se socialiser en petite section de l'école maternelle : “ le coin-cuisine au service de la socialisation ”. Education. 2012. dumas-00758754

HAL Id: dumas-00758754

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758754>

Submitted on 29 Nov 2012

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

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



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par : **GAUGUET Lucie**

Soutenu le : **02 Juillet 2012**

Pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Initiation à la Recherche : Recueil et Traitement des données

SE SOCIALISER EN PETITE SECTION DE L'ÉCOLE
MATERNELLE:
« Le coin-cuisine au service de la socialisation »

Mémoire dirigé par :

Sylvie LHEUDE

[Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation,
IUFM Orléans]

JURY :

Anne-Lise DOYEN [Maître de Conférences en Psychologie, IUFM Orléans],
Présidente du jury

Sylvie LHEUDE

[Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation,
IUFM Orléans]

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	2
INTRODUCTION	4
SE SOCIALISER EN PETITE SECTION DE L'ECOLE MATERNELLE : « LE COIN- CUISINE AU SERVICE DE LA SOCIALISATION »	6
I. L'ENFANT ET LE JEU.....	6
A. <i>Définitions et classifications du jeu</i>	6
B. <i>Le jeu et le développement de l'enfant</i>	8
C. <i>La place du jeu à l'école maternelle</i>	10
II. LE JEU SYMBOLIQUE DANS LES COINS JEUX.....	12
A. <i>Le jeu symbolique</i>	13
B. <i>Les coins jeux</i>	15
III. LA SOCIALISATION (spécifiquement dans le COIN-CUISINE).....	19
A. <i>La socialisation (définition et « zoom » sur l'importance de l'amitié entre pairs)</i>	19
B. <i>La socialisation à l'école</i>	21
C. <i>« S'approprier le langage » et le « devenir élève » à travers le « coin- cuisine »</i>	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
METHODOLOGIE	27
I. LES PARAMETRES EN JEU.....	27
II. TERRAIN DE RECHERCHE (LIEU, DUREE, ACTEURS).....	28
III. METHODE ET OUTILS CHOISIS (DESCRIPTION, OBJECTIFS).....	29
OBSERVATIONS ET RESULTATS	32
I. OBSERVATIONS ET RESULTATS POUR L'HYPOTHESE N°1.....	32
II. OBSERVATIONS ET RESULTATS POUR L'HYPOTHESE N°2.....	34
ANALYSE ET DISCUSSION	39

I. RETOUR SUR L'HYPOTHESE N°1.....	39
II. RETOUR SUR L'HYPOTHESE N°2.....	46
III. SYNTHÈSE DE LA PARTIE « ANALYSE ET DISCUSSION ».....	55
CONCLUSION.....	58
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE.....	60
ANNEXES.....	64
ANNEXE N°1 : Tableau typologie des jeux.....	64
ANNEXE N°2 : grilles observation hypothèses 1 et 2 Jour 1.....	65
ANNEXE N°3 : grilles d'observation hypothèses 1 et 2 Jour 2.....	70
ANNEXE N°4 : grilles d'observation hypothèses 1 et 2 Jour 3.....	75
ANNEXE N°5 : verbatims Jours 1, 2 et 3.....	81
ANNEXE N°6 : photos du « coin-cuisine ».....	91

INTRODUCTION

L'école maternelle donne une importance considérable à l'organisation de l'espace : en effet, l'objectif étant de fixer des repères pour les enfants. La mise en place de lieux spécifiques est donc très souvent visible dans les classes, et notamment en petite section de maternelle. Des lieux spécifiques qui constituent des espaces relais entre le quotidien de l'enfant et celui de l'élève en proposant des objets familiers et nouveaux : ces espaces à vivre, communément appelés les « coins jeux ». J'ai pu m'apercevoir lors de mes différents stages, que les « coins » les plus utilisés étaient : le « coin-cuisine » ; le « coin-poupée » et le « coin-construction ». Cependant, j'ai également pu constater que ces endroits spécifiques n'étaient souvent réservés qu'à de courts moments d'accueil, en situation de délestage et que pour la plupart des enseignants, les « coins jeux » ne faisaient pas l'objet de véritables démarches d'apprentissage.

Or, à la lecture des programmes et de certains auteurs comme Anne-Marie Doly¹ : les fonctions du jeu révèlent son importance dans l'action pédagogique de l'enseignant et le positionne comme moyen central pour permettre l'entrée dans les apprentissages. Les « coins » peuvent en réalité couvrir un large champ d'activités dans les domaines d'apprentissage de l'école maternelle qui sont : « s'approprier le langage » ; « découvrir l'écrit » ; « devenir élève » ; « agir et s'exprimer avec son corps » ; « découvrir le monde » et « Percevoir, sentir, imaginer, créer ».

Ces observations m'ont amenée à m'interroger sur le réel impact que représente l'aménagement d'un « coin-jeu » sur les apprentissages de l'enfant, et notamment le « coin-cuisine », omniprésent dans les classes. De plus, me destinant au professorat des écoles, la connaissance du jeune enfant, de son développement et d'outils qui permettraient de placer l'enfant au cœur des apprentissages est pour moi indispensable. Aussi, me suis-je particulièrement intéressée à la socialisation de l'enfant en jeu durant sa participation au « coin-cuisine ».

La socialisation qui est « un processus par lequel sont transmises des valeurs et des normes dans le but de construire une identité sociale et d'intégrer l'individu à la société. »² Ainsi, l'objet de ma recherche se traduira par une observation spécifique du comportement des enfants jouant dans le « coin-cuisine », révélateur

¹ DOLY, Anne-Marie. *Agrégée de Philosophie et Maître de conférences en Sciences de l'Education*.

² QUITELIER, Sylvie. Cours de sociologie de M1 MEEFA.

de leur entrée dans la socialisation, par leur capacité à acquérir le langage et à « devenir élève ».

Il s'agira donc de montrer en quoi le « coin-cuisine » permet la socialisation de l'enfant de petite section de l'école maternelle.

Pour ce faire, je présenterai tout d'abord le cadre théorique élaboré à partir de mes recherches, de mes lectures, des programmes officiels de l'école maternelle et du socle commun de connaissances et de compétences, qui ensuite aboutira sur ma problématique et mes hypothèses ; dans un second temps, j'expliciterai mes choix concernant la méthodologie de recherche employée ; puis, j'exposerai mes observations, mes différents constats afin de les analyser par la suite, en les mettant en lien avec mes hypothèses et mon cadre théorique. Enfin, je conclurai par un retour sur ma problématique et en abordant les limites, les prolongements et les apports de cette recherche.

SE SOCIALISER EN PETITE SECTION DE L'ÉCOLE MATERNELLE:

« *Le coin-cuisine au service de la socialisation* »

I. L'enfant et le jeu

A. Définitions et classifications du jeu

D'après un dictionnaire, le terme de « jeu³ » vient du latin *jocus* qui signifie « plaisanterie ». C'est « une activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » ; « une activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s), et où interviennent les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté ou le hasard ».

En fait, il n'existe pas une mais plusieurs définitions du **jeu**, qui vont s'appuyer sur différents domaines : sociologie, psychologie, philosophie...

***Jean Piaget**⁴(Psychologue), dans ses travaux sur la *psychologie cognitive*, voit dans le jeu tout à la fois l'expression et la condition du développement de l'enfant. Les jeux évoluent en même temps que les enfants grandissent. Les catégories du jeu définies par Piaget sont les suivantes :

- le jeu d'exercice fonctionnel : essentiellement sensori-moteur
- **le jeu symbolique** : il « implique la représentation d'un objet absent » ; il « est comparaison entre un élément donné et un élément imaginé ».
- les jeux d'assemblages (de construction) : ce sont tous les jeux où l'on empile, assemble, construit,...
- les jeux de règles⁵

Quant à **Henri Wallon**⁶ (Philosophe-Psychologue-Pédagogue), toujours dans le domaine de la psychologie mais également de la philosophie, il définit le jeu comme l'activité entière de l'enfant « tant qu'elle reste spontanée et ne reçoit pas ses objets des disciplines éducatives ». De plus « il n'y a pas d'activités, si ardues soient-

³ Le Petit Larousse Illustré 2011.

⁴ AEEPS. Le guide de l'enseignant TOME 1, comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant, p.117-120.

⁵ SAUTOT, Jean-Pierre. Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages, p.87-88.

⁶ AEEPS. Le guide de l'enseignant TOME 1, comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant, p.117-120.

elles, qui ne puissent servir de motif au jeu. Beaucoup de jeux poursuivent la difficulté, mais il faut que ce soit pour elle-même ».⁷

Dans le domaine de la *sociologie*, **Roger Caillois**⁸ (Ecrivain-Sociologue), a proposé une classification des jeux ; des jeux qui sont répartis en quatre grandes catégories :

- le jeu de compétition
- le jeu de chance
- *le jeu de simulacre*
- le jeu de vertige

« Caillois s'intéresse au jeu dans son ensemble et plus particulièrement au jeu de l'adulte et à sa fonction sociologique. »⁹

Selon **Jean Château** (Professeur de psychologie), « le jeu est au centre de l'homme ou plutôt, le jeu, c'est l'homme ». Château a surtout étudié le jeu de l'enfant, et pour lui, le jeu est d'abord plaisir : pour l'enfant, « le jeu ne représente d'abord que la liberté de chercher son plaisir où il peut le trouver ». Pour lui, « un enfant qui ne sait pas jouer est un adulte qui ne saura pas penser ».¹⁰

Gilles Brougère¹¹, « développe des recherches sur le jouet, la culture infantine de masse, les relations entre jeu et éducation, l'éducation préscolaire comparée et les apprentissages en situation informelle »¹².

Renonçant à définir la notion de jeu, il essaie de repérer des critères qui permettent, face à des situations concrètes, de s'interroger pour savoir si l'on a affaire véritablement à un jeu, ou à quelque chose qui sous certains aspects est un jeu ou encore à quelque chose d'autre auquel il manquerait un aspect essentiel pour devenir un jeu.¹³

Pour lui, le jeu humain « constitue une activité sociale ». Ce n'est pas une activité naturelle, mais l'objet d'un apprentissage : « si l'enfant joue, c'est qu'il a appris à

⁷ AEEPS. Le guide de l'enseignant TOME 1, comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant, p.117-120.

⁸ AEEPS. Le guide de l'enseignant TOME 1, comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant, p.117-120.

⁹ SAUTOT, Jean-Pierre. Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages, p. 86-87.

¹⁰ AEEPS. Le guide de l'enseignant TOME 1, comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant, p.117-120.

¹¹ BROUGERE, Gilles : *Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 13*.

¹² <http://www.univ-paris13.fr/experice/fr/membres-experice/enseignants-chercheurs-experice/63-fiche-brougere.html>

¹³ AEEPS. Le guide de l'enseignant TOME 1, comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant, p.120.

jouer et on peut très bien repérer les lieux de cet apprentissage, à commencer par le couple qu'il forme avec sa mère ». Il définit cinq critères :

- le jeu est une communication spécifique : dans le jeu, il y a un certain cadre qui donne un sens à l'activité, « on sait quand on joue ».
- Tout joueur est un décideur. Tout jeu est une succession de décisions.
- Dans tout jeu il y a règle
- Le jeu est fondamentalement « frivole », en ce sens qu'il n'a pas de « conséquence » essentielle pour le joueur et pas de véritable sanction : on peut se tromper, recommencer, s'arrêter en route...
- le jeu implique l'incertitude : on ne sait pas ce qu'il va se produire.¹⁴

Après l'analyse rapide de ces différentes approches psychologiques, philosophiques et sociologiques concernant la définition et les classifications du « jeu »; selon Jean Piaget : le jeu est tout à la fois l'expression et la condition du développement de l'enfant¹⁵ ; c'est l'objet de la partie qui suit.

B. Le jeu et le développement de l'enfant

Il s'agit de montrer dans cette sous-partie que le jeu contribue au développement affectif, intellectuel, culturel et social¹⁶ de l'enfant. C'est en effet un besoin vital qui lui permet de se construire.

Concernant le **développement affectif**, la spontanéité est l'un des premiers caractères du jeu des enfants. Pour un psychologue comme Jean Piaget et un pédiatre analyste comme Donald Winnicott, il est évident que l'espace du jeu se manifeste très tôt. Effectivement, l'enfant joue depuis son plus jeune âge et très longtemps au cours de son développement. Ses premiers jeux sont surtout liés aux parents, à sa mère, grâce à la relation fusionnelle qui les unit. Ils sont basés sur la présence et l'absence de la mère. Le psychanalyste Freud illustre cette idée avec l'exemple du jeu de la « Bobine ». En effet, un enfant était en train de jouer, il ne se lassait pas de lancer une bobine qu'il pouvait ensuite récupérer, puisqu'elle était attachée à une ficelle, dont il tenait l'autre bout. Ainsi, cette alternance entre la disparition et la réapparition de l'objet a été mise en parallèle par Freud, avec la situation de l'enfant face à l'absence puis au retour de sa mère. En cela, le jeu aurait

¹⁴ AEEPS. Le guide de l'enseignant TOME 1, comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant, p.120.

¹⁵ AEEPS. Le guide de l'enseignant TOME 1, comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant, p.117-120.

¹⁶ SAUTOT, Jean-Pierre. Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages, p. 101-109.

une fonction consolatrice, il permettrait à l'enfant de se libérer de ses propres conflits, de ses frustrations. Dans cette expérience menée par Freud, on reconnaît également une autre finalité du jeu, qu'est la maîtrise de soi sur le plan affectif. Il s'agit d'apprendre à renoncer à un besoin immédiat (la présence de sa mère) et à différer un plaisir (son retour). L'enfant apprend donc à évoluer seul et à se construire une certaine autonomie.¹⁷ De plus, Winnicott¹⁸ désigne le jeu comme étant le signe de la « bonne santé mentale » de l'enfant : « si un enfant joue, peu importe la présence d'un symptôme ou deux : (...) il n'y a au fond rien de grave (...) Le jeu montre que l'enfant est capable de vivre et de devenir finalement un être humain complet »¹⁹. Le jeu est alors l'activité première de l'enfant dont l'objectif est la recherche libre d'une certaine jouissance, d'un certain plaisir.

Pour Jean Piaget le jeu représente une activité fondamentale au **développement intellectuel**, des apprentissages scolaires de l'enfant : « le jeu est un levier si puissant de l'apprentissage chez les petits au point que partout où l'on réussit à transformer en jeu l'initiation à la lecture, au calcul ou à l'orthographe, on voit les enfants se passionner pour ces occupations ²⁰ ». En effet,

le jeu implique un certain nombre d'opérations et de comportements indispensables au progrès intellectuel et affectif, sans que cela affecte cognitivement l'enfant : la représentation des règles, du but, des critères d'évaluation, la prise de risque, le tâtonnement, la possibilité de faire des erreurs, l'autorégulation, puis la répétition, indispensable pour fixer les connaissances, les compétences et les habitudes cognitives nécessaires à l'apprentissage²¹.

Le jeu pousse également à réfléchir, à la logique, à la déduction, à choisir et à décider : « Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, sa vie » Pauline Kergomard²². « L'enfant se fait par ses jeux et dans ses jeux. Se demander pourquoi l'enfant joue, c'est se demander pourquoi il est enfant »²³.

Le jeu permettrait également le **développement social et culturel** de l'enfant, il favoriserait sa compréhension du monde, dont l'accès à la culture. En effet, au cours de l'âge maternel, on entre dans les débuts de la socialisation : jouer c'est apprendre des règles, les respecter, les construire. Elles rassurent l'enfant. Celui-ci prend donc connaissance du monde qui l'entoure, de la réalité des autres. En cela, proposer une activité ludique, une culture ludique, permettre aux enfants de la

¹⁷ DOYEN, Anne-Lise. Cours de Psychologie durant le Master 1 MEEFA.

¹⁸ DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

¹⁹ DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

²⁰ DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

²¹ DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

²² KERGMARD, Pauline : *Fondatrice de l'école maternelle en France*.

²³ CHATEAU, Jean. Le jeu de l'enfant, après 3 ans, sa nature, sa discipline ; introduction à la pédagogie, p. 102.

transmettre, c'est favoriser les rencontres, la découverte des autres, permettre leur intégration en créant un lieu de convivialité. En cela, le jeu permet d'acquérir des compétences langagières mais également civiques et citoyennes, dans la mesure où le jeu stimule l'esprit de coopération en débattant des règles à adopter collectivement, en partageant diverses situations etc. Ce dernier fait « entrer les enfants dans les mœurs et le patrimoine de sa culture, prépare à la vie adulte en mettant en œuvre l'imitation des adultes, l'imaginaire, les habiletés motrices et participe au lien social entre enfant et adultes ». ²⁴

Ainsi, le jeu constitue un réel besoin vital pour l'enfant, autre que celui de manger, boire ou encore de dormir ; toutes ses capacités cognitives sont sollicitées, il se développe. Mais qu'en est-il de la mise en place du jeu dans le contexte scolaire ? Occupe-t-il une place aussi importante à l'école maternelle qu'il en occupe dans le développement de l'enfant ?

C. La place du jeu à l'école maternelle : le jeu dans l'apprentissage scolaire

Il existe une relation ancienne entre le jeu et l'éducation. Une relation qui a évolué d'années en années. Autrefois, le jeu était plutôt utilisé comme récréation ou comme moyen pour amener les enfants à réaliser des tâches éducatives. Le jeu n'était donc pas réellement éducatif. Avec Pauline Kergomard (à l'origine de l'école maternelle en France), le jeu a été placé au cœur de la pédagogie. Et c'est Jeanine Girard, qui, en 1911, va utiliser la notion de « jeu éducatif ». Les éditeurs, tels que la maison Nathan, par exemple, donnent également une nouvelle importance au jeu. « Gilles Brougère (2006) rappelle que les instructions officielles de 1986 marquent une rupture. L'école maternelle en France perd son statut préscolaire et devient une école à part entière. Le jeu est toléré dans un espace contrôlé. » ²⁵

Actuellement, le jeu est considéré à travers les programmes de l'école primaire comme un support d'enseignement, d'apprentissage ou comme un outil d'évaluation. Il est aussi reconnu comme étant l'origine du développement de

²⁴ DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

²⁵ <http://www.slideshare.net/rthibert/quelles-relations-entre-jeu-et-apprentissages-lcole-une-question-renouvele>

l'enfant. En effet, d'après les programmes de 2002 : « C'est par **le jeu**, l'action autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, construit ses acquisitions fondamentales ».²⁶

Et selon les programmes de 2008 :

En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre **des situations de jeux**, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, **sur le plaisir du jeu** [...].²⁷

Ces lectures permettent de constater la place qui doit être réservée au jeu. Elles précisent l'intérêt pour le jeune élève de passer par le jeu pour apprendre : il manipule, construit, assimile des connaissances et/ou des comportements.

Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles. Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires [...].²⁸

Le jeu des enfants diffère qu'il soit dans ou hors du contexte scolaire. En effet, selon Gilles Brougère, « le jeu est appréhendé à l'école comme un moyen pour parvenir à des fins extérieures, parmi lesquelles l'éducation domine très fortement »²⁹. Le jeu est alors un outil en ce sens « qu'il est utilisé pour ses qualités distrayantes et mis au service des objectifs qui visent le développement et la formation de l'individu »³⁰. On distingue bien ici le « jeu libre » et le « jeu éducatif », spécifiquement mis en place à l'école.

Certains s'opposent au rôle positif du jeu à l'école. Pour Kant (Philosophe allemand), par exemple : « il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant (à l'école) à tout regarder comme un jeu. Il doit avoir du temps pour ses récréations, mais il doit aussi y avoir, pour lui, un temps où il travaille »³¹. H. Arendt³², quant à elle, accuse

²⁶ <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>

²⁷ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

²⁸ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

²⁹ BROUGERE, Gilles, ROUCOUS, Nathalie. « Loisir et éducation » (article).

³⁰ BROUGERE, Gilles, ROUCOUS, Nathalie. « Loisir et éducation » (article).

³¹ DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

³² ARENDT, Hannah. *Philosophe allemande connue pour ses travaux sur l'activité politique, le totalitarisme et la modernité.*

l'école d'avoir abandonné à la spontanéité ludique des enfants, des apprentissages qui ne peuvent se faire qu'à l'école.

En effet, si le jeu peut être une motivation, il ne recouvre pas tous les apprentissages ; jouer et apprendre ce n'est pas la même chose, le jeu à l'école ce n'est pas la même chose que le jeu à la maison même s'il y a des points communs. Le maître qui utilise le jeu à l'école, doit donc avoir à la fois des objectifs précis et des critères d'évaluation peu à peu connus des élèves, et une idée claire de la forme et des visées de son intervention [...].³³

Ainsi, le jeu est une activité fondamentale pour l'enfant puisqu'il n'a qu'un désir : découvrir, connaître, comprendre, maîtriser, communiquer mais avec une dimension spéciale, celle du plaisir. Jouer à l'école maternelle semble donc être primordial. Cependant, « il est bon que les enfants comprennent que les jeux que le maître propose exigent d'eux un vrai travail qui les fait devenir des élèves. Ce travail demande des efforts et impose donc des frustrations, mais c'est ainsi que l'on grandit »³⁴. Et Descartes (Philosophe français) disait d'ailleurs : « le jeu peut en être un moyen pourvu qu'il soit utilisé par les maîtres et compris par les enfants comme un travail ». ³⁵ Le jeu à l'école serait donc considéré comme étant un travail ludique.

Cette première partie nous a donc permis de nous rendre compte des diverses représentations du jeu exprimées par certains auteurs qui se sont intéressés à cela. De plus, nous savons que le jeu est l'activité normale de l'enfant et qu'il est nécessaire à son développement affectif, intellectuel, social et culturel. A la lecture des programmes de 2008 et de certains auteurs, le mettre en place à l'école semble de ce fait primordial, car c'est un outil mis au service des apprentissages. Certaines réserves sont cependant émises, puisque le maître doit faire comprendre à l'élève qu'il apprend en jouant et que le jeu est en fait un travail ludique. Dans ma seconde partie, mes recherches s'axeront sur un type de jeu spécifique énoncé par Jean Piaget et utilisé à l'intérieur des coins jeux (mon lieu de recherche) : **le jeu symbolique**.

II. Le jeu symbolique dans les coins jeux

Le jeu symbolique est un jeu de fiction où l'enfant laisse libre cours à son imagination. Il peut avoir pour support différents objets, tels que : la poupée, l'ours, la

³³DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

³⁴DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

³⁵DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

marionnette, etc. Les « coins-jeux » favorisent l'expression des jeux symboliques et doivent être exploités à l'école maternelle.

A. Le jeu symbolique

Jean Piaget fait du jeu « une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et des apprentissages scolaires »³⁶. A l'entrée à l'école maternelle, l'enfant rentre dans la fonction symbolique.

Etre capable d'utiliser des symboles puis des signes pour évoquer des choses absentes permet à l'enfant de ne plus vivre systématiquement dans l'immédiateté, le réel est transformé par des symboles, des images, du langage... L'enfant peut alors attendre parce qu'il peut se représenter ce qui va arriver, prévoir que quelque chose peut arriver, anticiper ses actes, planifier ses actions, imaginer la suite d'une histoire, contrôler sa frustration.³⁷

Pour Jean Piaget, « le langage émerge grâce à la fonction symbolique et les activités d'imitations différées, sont les activités qui vont permettre la mise en route de la fonction symbolique »³⁸. En conséquence, il est essentiel de mettre en place le jeu symbolique à l'école maternelle (imitation, jeux symboliques, dessin...).

Concernant la mise en place de la fonction symbolique,

Entre 2 et 6 ans, l'enfant se situe dans la période préopératoire piagétienne au cours de laquelle l'accès aux symboles va permettre de se représenter mentalement des objets. Ce qu'il avait appris par l'action va devenir une représentation mentale. L'action devient intériorisée, réfléchie. Pour que cette fonction symbolique se mette en place, il faut lui permettre d'avoir accès aux jeux symboliques, c'est-à-dire : les jeux d'imitation, les jeux de faire semblant, le dessin.³⁹

Dans un premier temps, il existe « l'imitation simultanée » : l'enfant va reproduire les comportements de ses parents, de son groupe de pairs, pour faire comme eux, pour les comprendre. Dans un second temps, on peut parler « d'imitation différée » : « l'imitation se fait en dehors du modèle après que l'enfant l'a observé »⁴⁰. Il reproduit un comportement pour intégrer le réel. Les enfants de 3 ans entre eux vont

³⁶ DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle » (article).

³⁷ <http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Groupe%20maternelle/jeux%20symboliques%20Sylvie%20Jouet.pdf>

³⁸ <http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Groupe%20maternelle/jeux%20symboliques%20Sylvie%20Jouet.pdf>

³⁹ <http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Groupe%20maternelle/jeux%20symboliques%20Sylvie%20Jouet.pdf>

⁴⁰ COHEN, Suzy. Sa vie, c'est le jeu, p.48.

utiliser diverses formes de communication, qui vont passer par le mime, un langage à part, des imitations gestuelles. L'enfant va donc prendre conscience de lui-même et des autres, il peut se représenter mentalement des situations en les rejouant pour les comprendre, les « assimiler », pour se libérer des ses conflits... La *fonction* de ces jeux dans le développement et la construction de l'enfant est de permettre des apprentissages tels que : « différencier les rôles sociaux, différencier le statut de l'adulte de celui de l'enfant, différencier les garçons des filles, développer le langage, structurer ses activités, gérer sa frustration... »⁴¹.

L'illusion créatrice de l'enfant intéresse particulièrement les psychologues puisqu'elle se situe à une période de la vie où « il amorce une ouverture vers autrui qui ne fera que s'amplifier ». Le jeu symbolique est donc :

- Un *jeu de socialisation* : en imitant les autres au travers du jeu symbolique, l'enfant se décentre de lui-même vers autrui. C'est un premier pas vers l'autonomie. Au travers du jeu, l'enfant va vivre et expérimenter différents rôles de la vie sociale, il va développer son attention, son langage, il va mieux accepter les partages, les règlements, les frustrations imposées par l'adulte, il va également mieux vivre les « manques » : l'absence de sa mère en particulier. Cette attitude participe à la formation de la socialisation.

- Un *jeu de transfert* : la poupée (ou l'ours) devient l'enfant, tandis que, face à elle, l'enfant endosse le personnage de ses parents dont il adopte tous les traits de caractère (attitudes, voix...). L'enfant souligne (parfois avec un humour certain) les attitudes parentales qui l'ont le plus marqué. Notons ici qu'il n'est pas de vision plus lucide, sur la famille que celle de l'enfant par le moyen du « jeu symbolique ».

- Un *jeu de langage* : S.Freud a dit : « il n'y a pas d'acquisition du langage sans jeu ! ». Grâce à la poupée (ou l'ours) l'enfant devient un véritable orateur. Il manie le vocabulaire avec passion, utilisant tout son petit répertoire et y mettant même l'intonation appropriée. L'enfant transgresse les interdits. Il se donne le beau rôle, celui de l'adulte fort et puissant qui pardonne.⁴²

Ainsi, la fonction symbolique est fondamentale dans le développement de l'enfant et doit être présente à l'école. La fonction symbolique, qui est présente dans les jeux d'imitations utilisés dans certains coins-jeux et qui semble « essentielle pour permettre à l'enfant de mettre en place des outils afin de mieux appréhender le réel et de construire les autres apprentissages sur des bases solides »⁴³. Le jeu

⁴¹ [http://www.ia22.ac-
rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Groupe%20maternelle/jeux%20symboliques%20Sylvie%20Jouet.pdf](http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Groupe%20maternelle/jeux%20symboliques%20Sylvie%20Jouet.pdf)

⁴² J.GASSIER C.ROSE C.VALETTE. DEEJE : domaines de compétences 1 à 5, p.240.

⁴³ [http://www.ia22.ac-
rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Groupe%20maternelle/jeux%20symboliques%20Sylvie%20Jouet.pdf](http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Groupe%20maternelle/jeux%20symboliques%20Sylvie%20Jouet.pdf)

symbolique est par conséquent nécessaire aux apprentissages, notamment sociaux et langagiers.

B. Les coins-jeux

Le coin-jeu à l'école maternelle est un espace indispensable dans la classe puisqu'il constitue un lieu de transition entre l'espace familial et l'école. Cet espace permet à l'enfant de se sentir en confiance, en sécurité car il y retrouve, puis manipule des objets familiers.

De prime abord, les coins-jeux forment un *espace à part entière de la classe*. Ils sont aménagés et réfléchis par l'enseignant dans lesquels les enfants jouent et utilisent le matériel mis à leur disposition. La médiation de l'adulte intervient peu. Cet espace reste cependant accessible aux observations de l'enseignant qui va intervenir pour accompagner les enfants dans la découverte du coin et pour le faire évoluer au cours de l'année. Les coins sont des espaces « découpés, clos et identifiables » classés selon un « thème » précis⁴⁴. (Objets de chambre, bibliothèque, cuisine, etc.) Certes, l'adulte est absent mais il reste disponible et ne laisse pas l'enfant livré à lui-même. Les coins sont également suffisamment grands pour pouvoir y agir en petit groupe, mais tout de même assez petits afin que l'enfant s'y sente protégé, en sécurité.

De plus, les coins-jeux représentent "*un espace transitionnel*"⁴⁵ selon D.W Winnicott. En effet, ils faciliteraient le passage du statut d'enfant au statut d'élève ; la construction de son identité. Cet aménagement suppose de ce fait la présence d'objets transitionnels porteurs de la présence virtuelle de la famille et de tout ce qui symbolise ce qui est familier à l'enfant. « C'est dans cet espace que se déploie la créativité et que l'on trouve toutes les activités symboliques : le jeu, le langage, la culture, qui vont offrir à l'enfant la possibilité de faire des expériences fondamentales pour sa maturation et son intégration »⁴⁶. En effet, d'après Célestin Freinet : "Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par *l'expérience*. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en

⁴⁴ http://www.gap.ien.05.ac-aix-marseille.fr/circo/IMG/pdf/coins_garage_poupees_cuisine.pdf

⁴⁵ WINNICOTT, D.W. Jeu et réalité, p.26.

⁴⁶ LEBRETON, Catherine. Coins-jeux et langage (animation pédagogique en ligne), p. 3.

mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs". Le coin-jeu permet à l'enfant de s'accommoder au réel, mais aussi une certaine quête de soi, de sa personnalité. Le coin-jeu répond aux besoins de tous les élèves. Et même s'il est organisé autour « d'objets transitionnels »⁴⁷, on va y intégrer petit à petit de nouveaux objets pour que des utilisations et des comportements inédits apparaissent ; en cela, le coin-jeu est à la fois un espace familier, mais aussi un espace innovant qui répond à l'ambivalence de l'enfant. En effet, l'enfant grandit et apprend, le coin doit donc permettre de construire de nouvelles compétences. Ainsi, d'après A.M Doly : "le coin n'est pas une vitrine, il ne doit pas rester figé !" ⁴⁸

Enfin, le coin-jeu est « *un espace où l'enfant joue librement* »⁴⁹. Le jeu libre et le jeu organisé sont tous les deux indispensables au bon développement de l'enfant. Le jeu libre sera plutôt réservé aux moments où les enfants sont en activité spontanée : l'enseignant n'intervient pas, ou peu, et cela peut être déstabilisant pour celui-ci, qui, même s'il régule le fonctionnement du coin, ne maîtrise pas tout ce que fait l'enfant.

Les coins-jeux sont souvent très prisés par les enfants, car, outre la motivation par le plaisir ludique évident qu'ils leur offrent, ils répondent à leurs besoins profonds. Ils ont des intérêts multiples. En particulier les coins-jeux permettent :

- la *communication verbale* : un enfant pose des questions, l'autre lui répond, on précise des termes (« c'est la viande, le gâteau, ... ») D'où l'enrichissement du vocabulaire, de la mémoire, de l'imagination également. Autre avantage de ces échanges : les enfants timides ou introvertis sortent facilement de leur réserve ;

- *l'apprentissage de la socialisation* : l'enfant accepte le partage des rôles au travers des jeux, il a besoin de la présence de l'autre. Je développerai davantage ce point dans la dernière partie de mon cadre théorique.

- *l'imitation des adultes* : l'enfant adopte les phrases et gestes de l'adulte. Il apprend ainsi à mieux comprendre les ordres, à mieux les accepter (la fillette dit à la poupée de bien se tenir à table, de dire merci...) ⁵⁰

En effet, le coin-jeu est un "espace d'assimilation" selon Jean Piaget. « L'enfant doit pouvoir y transférer les comportements sociaux appris par rapport aux pairs, à la famille et/ou aux activités prévues par l'enseignant. »⁵¹ Il apprend quelques fonctions domestiques, ce qui développe chez lui le respect des objets, le rangement du

⁴⁷ WINNICOTT, D.W. Jeu et réalité, p.26.

⁴⁸ DOLY, Anne-Marie. Les coins à l'école maternelle (document en ligne).

⁴⁹ LEBRETON, Catherine. Coins-jeux et langage (animation pédagogique en ligne), p.3.

⁵⁰ J.GASSIER C. ROSE C. VALETTE. DEEJE : domaines de compétences 1 à 5, p.245.

⁵¹ MARQUES, José. Cours M2 MEEFA sur les spécificités de l'école maternelle.

matériel, l'entretien. L'enfant va également construire des compétences telles que l'*autorégulation* : c'est-à-dire « apprendre à organiser son activité par rapport à un but et en fonction de données, à la mener au bout et à l'évaluer avec l'aide du maître »⁵² ; par exemple, en rangeant les jouets à la fin de l'activité. Mais ils vont construire aussi *la coordination motrice* : lorsqu'ils tournent le robinet, etc. Les coins-jeux vont développer *l'imaginaire* des enfants grâce aux déguisements, etc. Ils vont permettre également l'expérimentation sur différentes *matières* : l'eau, la pâte, le bois,... La mise en œuvre des *compétences logico-mathématiques de base*, la *construction des relations spatio-temporelles* et de *concepts scientifiques*.⁵³

Afin que les coins-jeux puissent permettre de construire ces différents apprentissages, il existe un certain nombre de *conditions* pour contribuer à leur bonne conception. En effet, le coin n'a pas qu'un rôle d'atelier autonome, il doit être conçu et préparé de façon rigoureuse grâce à des objectifs et des modalités mises en œuvre. Il doit s'inscrire dans une perspective évolutive et ne doit en aucun cas rester figé tout au long de l'année. Le maître doit apprendre aux élèves à y jouer, les guider par des consignes qui seront données au début et qui pourront être rappelées, voire modifiées. Il peut également jouer avec eux afin de servir de « *tutelle et d'aide langagière* »⁵⁴, d'observer pour remédier ou encore évaluer. Les enfants doivent trouver, à l'intérieur de ces coins-jeux, les moyens nécessaires pour apprendre, puisqu'ils vont servir les apprentissages. Les *objectifs* peuvent être divers : cibler le jeu symbolique, la socialisation, la motricité, l'acquisition de vocabulaire, la communication ou le développement de situations imaginaires... Selon A.M Doly, un coin-jeu ne peut pas fonctionner si des consignes claires et précises ne sont pas données, ni explicitées aux enfants. Effectivement, des règles d'utilisation et de fonctionnement du coin-jeu doivent être expliquées préalablement avec les enfants, mais je pense que les consignes de jeu ne doivent pas être systématiques dans la mesure où l'enfant construit également ses apprentissages de par son jeu libre mais sans en prendre conscience. De plus, il est important de faire verbaliser aux enfants leurs activités, les objets qu'ils utilisent, pourquoi ils les utilisent, de quelle(s) façon(s) également, avec qui... En effet, les enfants doivent

⁵² LEBRETON, Catherine. Coins-jeux et langage (animation pédagogique en ligne), p.3.

⁵³ LEBRETON, Catherine. Coins-jeux et langage (animation pédagogique en ligne) p.3.

⁵⁴ http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceMaternelles/SPIP/IMG/pdf/tableau_enjeux_coins_jeux.pdf Cf. Article Anne-Marie DOLY sur « les coins à l'école maternelle »

prendre conscience de ce qu'ils sont en train de faire afin de pouvoir "s'auto-évaluer", d'identifier les objectifs et de mutualiser face au groupe-classe. Et comme nous l'avons vu précédemment, le maître doit être capable, d'après ses *évaluations*, de faire *évoluer* les coins-jeux, en changeant les objets par exemple. Selon A.M Doly, le coin a pour but de provoquer une recherche pour construire des compétences nouvelles et répondre aux objectifs fixés par l'enseignant.

Il doit être conçu en fonction : de l'âge des élèves et de leurs connaissances, du nombre d'élèves, du bruit lors du passage des consignes, en fonction de la quantité et de la qualité du matériel, de la cohérence des objets, de l'espace. Il doit s'inscrire dans l'emploi du temps et être pratiqué par tous. Sa mise en service est prévu également: soit progressivement avec verbalisation et évaluations régulières, soit immédiatement avec les consignes et l'aide du maître⁵⁵.

Ce dernier va favoriser le langage d'évocation et en situation, la prise de parole; car "*s'approprier le langage*" est le premier des six domaines de l'école maternelle. C'est en effet par le langage que l'enfant va se construire peu à peu.

Cependant, certains *obstacles* peuvent venir perturber la mise en place des coins-jeux. En effet, c'est ce qui a été démontré d'après une animation pédagogique "jeux et langage à l'école maternelle". Il peut, par exemple, ne pas y avoir assez de matériel, les coins ne sont pas adaptés aux âges, ni aux connaissances des enfants, ils n'évoluent pas, sont mélangés, les enfants n'arrivent pas à utiliser le matériel et se désintéressent complètement du coin. Le rôle de l'enseignant ici doit être fondamental, puisqu'il ne va pas laisser l'enfant seul face à ses découvertes. La simple présence d'un coin pour développer telle ou telle notion n'est pas suffisante; il faut y proposer des activités variées comprenant des objectifs définis, précis et qui entraîneront des expérimentations de la part des élèves.

Avant de me centrer sur le "coin-cuisine", je vais à présent faire l'inventaire des différents coins-jeux, une sorte de typologie [Tableau en annexe n°1 p.64]. La typologie peut se reporter aux différents types de jeux tels que : *les jeux d'imitation* mis en place dans le coin-cuisine, le coin-poupée et déguisement par exemple ; *les jeux moteurs* (piscines de balles) ; *les jeux de construction* (formes géométriques) ; *les jeux de manipulation* (jeux d'adresse) et *les jeux sensoriels* présents dans les parcours tactiles par exemple.

⁵⁵ LEBRETON, Catherine.Coins-jeux et langage (animation pédagogique en ligne), p.5-6.

Ainsi, les « coins » représentent des aménagements indispensables des classes maternelles, mais « les enseignants les considèrent principalement comme indispensables à la socialisation »⁵⁶. Ils forment un "espace transitionnel" selon D.Winnicott, mais également un outil pédagogique, puisqu'ils permettent des apprentissages, notamment sociaux et langagiers. Ils s'intègrent dans l'organisation de la classe avec des objectifs, des moyens et des modalités d'évaluation.

Par conséquent, après avoir défini le type de jeu présent dans les coins-jeux : le jeu symbolique, ainsi que les coins-jeux également ; je peux dire que la présence des « coins » dans les classes est fondamentale dans le sens où toute la fonction symbolique mise en place va permettre des apprentissages multiples tels que : l'imitation pour faciliter l'appréhension du réel, la socialisation et le langage principalement. A présent, la prochaine partie sera centrée sur les apprentissages sociaux véhiculés par le lieu de ma recherche qu'est le coin jeu cuisine

III. La socialisation (spécifiquement dans le COIN-CUISINE)

A. La socialisation de l'enfant (définition et « zoom » sur l'importance de l'amitié entre pairs)

« L'homme ne naît pas Homme, il le devient » **Pierre Bourdieu.**

Il convient tout d'abord de décrire ce qu'est la socialisation. Selon Le Petit Larousse illustré de 2011, c'est « un processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale. »⁵⁷

Dire « bonjour », « s'il vous plaît » et « merci », patienter, mettre sa main devant la bouche lorsque l'on tousse, « demander à l'autre un jouet au lieu de lui enlever brusquement »... voici des exemples de comportements liés au processus « complexe » de socialisation.

Comme le terme processus l'indique, ces apprentissages s'effectuent chez l'enfant dès son plus jeune âge de façon graduelle, selon sa capacité. C'est ainsi qu'il intégrera les règles sociales,

⁵⁶ M.COQUIDE, M.LE TIEC, B.GAREL. « Exploiter des espaces pour découvrir la nature et les objets », p.17.

⁵⁷ Le Petit Larousse Illustré 2011.

les coutumes et les valeurs de la société dans laquelle il vit. La socialisation s'acquiert au rythme de l'enfant et chaque enfant est différent.⁵⁸

Le processus de socialisation n'est pas un mécanisme spontané ; chaque enfant a besoin d'être guidé, conseillé, rassuré. La socialisation conditionne en quelque sorte notre intégration de futur adulte dans la société. En effet, apprendre à l'enfant à se socialiser, c'est transmettre/communiquer au futur adulte qu'il est possible de vivre harmonieusement en société. Pour ce faire, il est indispensable que l'enfant acquière le respect de soi et des autres, ainsi que des règles de vie et de partage pour enfin pouvoir respecter les lois et les valeurs, qui seront les siennes parce qu'il les aura acquises en grandissant, avec notre aide.

D'après un article de Pauline Carignan, « la socialisation de l'enfant »⁵⁹, il existe certaines conditions de la socialisation : le développement des habiletés sociales, le développement de la communication, les relations avec les pairs et les relations avec les parents.

Les principaux apprentissages sociaux que l'enfant doit acquérir dans le cadre de la socialisation sont donc : « le développement de l'empathie; l'apprentissage de la générosité; la prise de conscience des droits d'autrui; la prise de conscience de la satisfaction qui découle de l'aide apportée aux autres; la valorisation de la coopération et du compromis au détriment de la compétition; la découverte des joies de l'amitié. »⁶⁰

En effet, selon un article de Catherine Graindorge⁶¹, « Amis ou copains, l'amitié chez les petits » très tôt, les enfants élisent parmi leurs camarades ceux qui formeront leur groupe de pairs, pour quelques jours ou pour la vie. « Le monde des copains est celui de tous les apprentissages : élans, partages, ruptures, trahisons, violence et tendresse »⁶². En maternelle, il existe le plus souvent des relations changeantes, instables entre les enfants : intenses ou désintéressées. « Cependant, certains enfants très jeunes élisent un « meilleur ami », dans une relation plus proche d'un étayage (indispensable pour entrer dans le monde de la socialisation de l'école) que d'un véritable échange d'égal à égal. »⁶³ De ce fait, ces liens vont pouvoir aider

⁵⁸ <http://www.yrub.com/psycho/psyenfsocialisation.htm>

⁵⁹ <http://www.yrub.com/psycho/psyenfsocialisation.htm>

⁶⁰ <http://www.yrub.com/psycho/psyenfsocialisation.htm>

⁶¹ GRAINDORGE, Catherine. « Amis ou copains, l'amitié chez les petits » (Article CAIRN)

⁶² RAYNAUD, Jean-Philippe. « Les copains, liens d'amitié entre enfants et entre adolescents » (article CAIRN).

⁶³ GRAINDORGE, Catherine. « Amis ou copains, l'amitié chez les petits » (Article CAIRN)

des enfants « dans la séparation/individuation à l'égard de leurs parents, et dans leur appréhension positive du monde scolaire »⁶⁴. Les amitiés fille/garçon, vont être très fréquentes en maternelle. Concernant les conflits entre amis, ils font partie intégrante de « l'apprentissage du lien social, des expériences de vie très utiles. »

Ainsi, les liens d'amitié vont être essentiels au développement de l'enfant : « ils sont un gage de stabilité et protègent contre les angoisses de séparation ». L'amitié représente donc un élément de socialisation « et de rassurance pour l'enfant devant l'inconnu de l'école ». ⁶⁵

Par conséquent, la socialisation se met en place très tôt, dès l'interaction avec des individus. C'est donc un processus fondamental dans la construction de l'enfant. De ce fait, quelle place donne-t-on à la socialisation à l'école maternelle ? Quelles compétences découlent de ce processus « complexe » ?

B. La socialisation à l'école

A l'arrivée en petite section de maternelle l'enfant détient déjà des *habitus* forgés dans son milieu familial : c'est la socialisation familiale qui est à l'origine des prochaines socialisations. Elle est fondamentale car c'est la première, mais aussi parce qu'elle s'effectue dans un « milieu fortement chargé affectivement »⁶⁶. L'élève se retrouve face à un nouvel élément qui va changer sa vie : l'école. L'école, qui met en place des règles, des normes spécifiques qui ne vont pas systématiquement être en accord avec la socialisation familiale. La mission de l'école sera d'anticiper au mieux cette séparation.

La socialisation est donc « un processus par lequel sont transmises des valeurs et des normes dans le but de construire une identité sociale et d'intégrer l'individu à la société. » ⁶⁷ Concernant la socialisation scolaire, elle comprend trois processus : un *rapport aux objets de savoir* puisque l'école est un lieu d'apprentissage, un *rapport aux autres* puisque l'école est une communauté à part entière constituée d'individus divers et un *rapport à soi* puisque l'enfant développe sa personnalité. De

⁶⁴ GRAINDORGE, Catherine. « Amis ou copains, l'amitié chez les petits » (Article CAIRN)

⁶⁵ BRUN, Danièle. « L'importance de l'amitié entre enfants » (article CAIRN).

⁶⁶ <http://www.socialisation-maternelle.com/6.html>

⁶⁷ QUITELIER, Sylvie. Cours de sociologie de M1 MEEFA

plus, l'enfant, qui avait pour habitude d'évoluer « seul », va peu à peu prendre conscience d'appartenir à un groupe, à une classe qui a des habitudes communes. « Il va pouvoir ainsi s'ouvrir aux autres, mettre en place des échanges, communiquer » Gilbert Py. En effet, les enfants partagent le même enseignant, le même cadre de vie, ils vont donc devoir communiquer ensemble, établir des liens. La construction d'une vie sociale est engagée : l'enfant va passer du statut d'enfant à celui d'élève. Et c'est là l'un des principaux objectifs de l'école maternelle.

L'élève d'école maternelle apprend dans et par un groupe social dont les rapports évoluent dans un milieu spécialement aménagé pour un enseignement collectif. Evoluer ensemble certes ; non pas pour faire, mais faire pour penser, pour communiquer et pour apprendre.⁶⁸

Certaines activités vont être favorables à la socialisation, tels que les moments de regroupement sur le tapis, par exemple, ou lors des moments de mutualisation, des ateliers, de la collation, des comptines, mais également durant l'utilisation des coins-jeux.

D'après l'article « le programme de maternelle : qu'apprennent-ils ? »⁶⁹ : en petite section, la priorité est donnée à la socialisation. En effet, l'enfant va apprendre à vivre en communauté, à bien parler et à acquérir des compétences, lui qui a tant de mal à se décentrer de lui-même (Piaget). De plus, Le socle commun de connaissances et de compétences insiste sur la place de l'école maternelle dans l'apprentissage des compétences sociales puisqu'il précise que : « dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective ». Et d'après les programmes de 2008, l'école maternelle doit « élargir l'univers relationnel de l'enfant dans le but d'enrichir la formation de leur personnalité ». Six domaines sont présents à l'école maternelle : « s'approprier le langage », « découvrir l'écrit », « devenir élève », « agir et s'exprimer avec son corps », « découvrir le monde » et « percevoir, sentir, imaginer, créer ». Ainsi, les domaines qui sont « **s'approprier le langage** » et le « **devenir élève** » sont ceux qui me semblent être le plus en lien avec le processus de socialisation de l'enfant. C'est pourquoi je vais tenter de dégager les

⁶⁸ M.COQUIDE, M.LE TIEC, B.GAREL. « Exploiter des espaces pour découvrir la nature et les objets », p.18.

⁶⁹<http://www.infobebes.com/Enfant/A-l-ecole/Ecole-maternelle/La-petite-section-de-maternelle/Le-programme-de-maternelle-qu-apprennent-ils>

compétences qui découlent de ces deux domaines et les mettre en lien avec le « coin-cuisine ».

C. « S'approprier le langage » et le « devenir élève » à travers le « coin-cuisine »

La cuisine est souvent l'endroit de la maison que l'enfant préfère car tous ses sens sont sollicités : le toucher (ustensiles, matière), l'odorat (senteur des plats), la vue (bocaux sur les étagères, fruits aux couleurs variées), le goût (de ce qu'ils « cuisinent »), l'ouïe (les interactions...). Dans le coin-cuisine, il cherche à toucher, laver, à tout posséder. Parfois, cela occasionne certains conflits lors de la répartition des rôles, mais le terrain de jeu exige la coopération. Il faut être plusieurs autour de la table, servir et desservir, préparer le repas fictif et le donner à la poupée. Tout cela crée une complicité entre les enfants. La socialisation est donc grandement favorisée par la mise en place d'un « coin-cuisine ».

Plusieurs compétences vont être travaillées à l'intérieur de ce coin et auront pour objectif d'accompagner ce processus de socialisation. En cela, *l'appropriation du langage* est fondamentale et le coin-cuisine devra permettre cette acquisition. En effet, d'après le B.O de 2008 :

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités comme lors de l'utilisation du coin-cuisine, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française [...].⁷⁰

L'enfant, à l'intérieur du coin-cuisine, doit pouvoir : communiquer, échanger avec l'autre pour agir, favoriser ses capacités d'écoute, d'attention aux autres, comprendre des consignes, oser parler (à sa poupée, comme à son camarade...), communiquer sans l'aide de l'adulte, commenter son action immédiate, évoquer des situations passées ou à venir, utiliser des formes variées de langage dans des situations vivantes (dialogues, injonctions,...), réinvestir du vocabulaire usuel et spécifique (mobilier, ustensiles de cuisine, nommer des objets et leur qualité)⁷¹.

Enfin, d'autres compétences sociales vont être construites grâce au coin-cuisine et notamment dans le domaine du « *devenir élève* ». En effet, selon le B.O de 2008 :

⁷⁰ http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

⁷¹ http://www.gap.iem.05.ac-aix-marseille.fr/circo/IMG/pdf/coins_garage_poupees_cuisine.pdf

L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école. Devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur.⁷²

L'enfant va donc apprendre à « vivre ensemble en apprenant les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale »⁷³, il va éprouver sa liberté d'agir, coopérer et devenir autonome, construire des relations nouvelles avec ses camarades, se faire respecter, accepter, écouter, aider, respecter les autres, partager le jeu, l'espace, le matériel, dire ce qu'il apprend, partager des moments privilégiés et « autonomes » avec ses camarades sans l'adulte, connaître, accepter et respecter les règles de fonctionnement des coins-jeux, connaître la place du matériel, savoir ranger⁷⁴...

Ainsi, le coin-cuisine, « coin d'imitation », présente un intérêt fondamental dans le processus de socialisation de l'enfant. Sa place est donc indispensable au sein d'une classe de l'école maternelle. Cependant, il ne faut pas omettre le fait que « la socialisation ne s'impose pas, elle se construit » Christine Passerieux⁷⁵.

⁷² http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

⁷³ http://www.gap.ien.05.ac-aix-marseille.fr/circo/IMG/pdf/coins_garage_poupees_cuisine.pdf

⁷⁴ http://www.gap.ien.05.ac-aix-marseille.fr/circo/IMG/pdf/coins_garage_poupees_cuisine.pdf

⁷⁵ PASSERIEUX, Christine. *Conseillère pédagogique à Paris.*

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

D'après mes différentes lectures, mes différentes recherches, je peux dire que le jeu est donc nécessaire au développement de l'enfant, et notamment le jeu symbolique, favorisé par la mise en place des « coins-jeux ». Je peux noter également que la *socialisation* est un processus essentiel à la construction de l'enfant puisqu'il conditionne en quelque sorte son intégration de futur adulte dans la société. Pour ce faire, l'enfant va développer un certain nombre de compétences sociales, civiques, langagières, communicationnelles etc.

Socialiser constitue donc l'un des objectifs majeurs de l'école maternelle. En effet, l'enfant de petite section, qui avait pour habitude d'être centré sur lui-même, va apprendre à vivre en collectivité et donc à se décentrer : il deviendra élève. Et c'est d'ailleurs ce que nous pouvons lire dans les textes officiels concernant l'école maternelle.

Afin de faciliter ce processus de socialisation, les classes mettent en place différents aménagements qui vont permettre aux enfants de se rassembler, de communiquer et de développer d'autres compétences essentielles et attendues. Le *coin jeu* représente un de ces aménagements possibles. En effet, à l'intérieur de celui-ci, les enfants peuvent échanger, imiter, coopérer, en toute liberté. Par exemple, le *coin jeu cuisine* est généralement utilisé dans les classes des écoles maternelles.

Mais, en réalité, que se passe-t-il à l'intérieur de ces petits espaces clos thématiques ? Notamment dans le coin jeu cuisine ? Existe-t-il de vrais échanges entre les enfants de petites sections ? Peut-il faciliter l'acquisition des compétences et des connaissances exigées par le socle commun ? Est-ce que des compétences sociales, langagières y sont développées, travaillées ? Parviennent-ils à se décentrer peu à peu ? Quels comportements spécifiques peut-on y observer ?

Ce sont toutes ces interrogations qui m'amènent à poser la problématique suivante : « *En quoi le coin jeu cuisine permet-il la socialisation de l'enfant en Petite section à l'école maternelle ?* » Et c'est cette question qui suscite mon raisonnement et qui constitue le fil conducteur de mon travail de recherche.

Se centrer sur cela pourrait permettre de dégager l'intérêt qu'il existe ou non à utiliser le coin jeu cuisine dans le but de socialiser des enfants de petite section à

l'école maternelle. Je suppose donc que le coin jeu cuisine favorise le processus de socialisation, et mes hypothèses sont :

-Hypothèse n°1 : le coin jeu cuisine contribue à *l'acquisition du langage*. En effet, l'enfant va communiquer, échanger, utiliser un vocabulaire spécifique, écouter, s'exprimer. Ce qui fait ici référence aux attentes du socle commun de connaissances et de compétences, notamment à la première des compétences qui est : la maîtrise de la langue française ».

-Hypothèse n°2 : le coin jeu cuisine facilite le « *devenir élève* ». En effet, l'enfant va jouer en collectivité, développer son autonomie, coopérer, respecter, partager, prendre en compte certaines règles, certaines consignes. Le « devenir élève » désigne les compétences 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences, c'est-à-dire : « les compétences sociales et civiques », ainsi que « l'autonomie et l'initiative ».

PARTIE METHODOLOGIQUE

I. Les paramètres en jeu

Il s'agit à présent, dans cette seconde partie, d'exposer, de développer la démarche méthodologique mise en œuvre et qui permettra de vérifier ou non les hypothèses qui ont été formulées auparavant. Ce protocole comprend un terrain de recherche spécifique, une méthode et des outils choisis en fonction du public ciblé et du recueil des données à effectuer, ce, en lien avec le cadre théorique.

L'objectif de ma démarche de recherche sera donc de tenter de vérifier la véracité de mes hypothèses, à savoir que le coin jeu cuisine contribue à *l'acquisition du langage* et facilite le « *devenir élève* ». Ce, en lien avec la lecture des programmes officiels, du socle commun de connaissances et de compétences. Je tenterai donc de déterminer en quoi le coin jeu cuisine permet-il la socialisation de l'enfant en petite section à l'école maternelle.

J'ai donc choisi d'observer le coin jeu cuisine, tout d'abord à travers mes différents stages effectués en école maternelle qui m'ont permis d'observer sa présence dans toutes les classes. En effet, le coin jeu poupée et le coin jeu cuisine sont ceux qui obtenaient le plus de succès auprès des enfants. Les élèves peuvent amener les poupées dans le coin afin qu'elles jouent le rôle des enfants. *Mais pourquoi se centrer sur le coin jeu cuisine ?* Parce qu'il va permettre de développer le jeu d'imitation, d'identification, de développer la communication entre pairs et de réinvestir un vocabulaire spécifique. Les enfants peuvent reconstituer des scènes de vie familiale et intégrer les différents rôles sociaux. Moi-même, d'après mes souvenirs d'enfant, je me souviens avoir beaucoup aimé cuisiner pour mes camarades en jouant le rôle de la maman... Effectivement, le matériel mis à disposition dans le coin est souvent identique à celui que les enfants peuvent trouver dans leur environnement familial et les situations possibles à l'intérieur de ce coin sont directement liées à leur quotidien. Ce coin semble donc offrir de nombreuses possibilités de travail et semble être un support adapté pour développer le langage, ainsi que le « devenir élève ». Cependant, j'ai pu observer qu'hormis le temps de l'accueil, de l'entre-deux ateliers et de l'après-sieste, les enfants n'ont pas vraiment accès aux coins-jeux, souvent par manque de temps ou d'intérêt. Ils sont en fait utilisés en activité de « délestage », lorsque le travail est terminé et validé. J'ai donc

voulu montrer, à travers mon mémoire de recherche, que le coin jeu cuisine est pourvu d'intérêts profonds, d'objectifs fondamentaux servant le processus de socialisation de l'enfant.

II. Terrain de recherche (lieu, durée, acteurs)

Lieu et durée : L'objet de ma recherche suppose un terrain spécifique : étant donné que je souhaite observer le coin jeu cuisine, une classe dans une école maternelle semble être l'endroit propice. Mon objectif a donc été de pouvoir être accueillie dans une classe qui utilise le coin jeu cuisine et dans laquelle je puisse filmer. J'ai tout d'abord tenté de contacter une école à proximité de l'IUFM, mais il s'est avéré que je n'aurais pas eu la possibilité de filmer. J'ai donc abordé la question autour de moi, et c'est une formatrice de l'IUFM qui m'a guidée vers une professeure des écoles qui utilise les coins-jeux, dans une classe de petites et de moyennes sections, à l'école maternelle de Jargeau. Ainsi, nous avons pris contact, j'ai été ensuite chaleureusement accueillie et autorisée à aller observer trois jours : soit deux matinées et un après-midi, durant une trentaine de minutes à chaque fois (mois de mai 2012). Dès que j'arrivais en classe, l'enseignante demandait aux enfants de petite section (au nombre de six) d'aller « faire à manger » et de « montrer à Lucie comment vous jouez » dans le coin jeu cuisine **[Photos annexe n°6 p.91]**.

Acteurs : Et pourquoi avoir choisi d'observer les *élèves de petite section* ? J'ai choisi de les observer car leur entrée à l'école maternelle constitue un instant clé de leur vie... En effet, l'enfant quitte son cercle familial, va se socialiser, construire sa personnalité et devenir progressivement autonome. Pour ce faire, il s'appropriera peu à peu le langage en formulant, en comprenant, en nommant et apprendra à devenir élève en respectant les règles de la vie collective, en écoutant, aidant, coopérant, en jouant son rôle dans les activités scolaires et en disant ce qu'il apprend. Et c'est tout ce processus de socialisation, fondamental surtout en petite section de l'école maternelle, qui a attiré mon attention et qui m'a conforté dans mon choix d'observer cette tranche d'âge. De plus, je sais que le jeu constitue l'essentiel des activités des enfants de petite section (cf. Cadre théorique) : ils apprennent en jouant. J'étais donc certaine de pouvoir rencontrer une classe où des petits fréquentent très régulièrement les coins-jeux, et notamment le coin jeu cuisine. Concernant les 6

élèves de petite section de la classe de l'école maternelle de Jargeau, dans laquelle j'ai pu observer, je peux dire qu'ils devaient se trouver dans un stade avancé du processus de socialisation puisque j'y suis allée quasiment en fin d'année scolaire. De plus, l'enseignante m'a précisé qu'il s'agissait d'enfants très « dégourdis » et éveillés. Je m'attendais donc à observer des situations vraiment intéressantes pour la vérification de mes hypothèses.

III. Méthode et outils choisis (description, objectifs)

J'ai donc choisi, dans le cadre de ma recherche, le recueil de données par *l'observation filmée* des six élèves de petite section jouant librement au coin-jeu cuisine. En effet, l'objet de ma recherche vise l'observation de la socialisation de l'enfant âgé de 3 à 4 ans à travers l'utilisation de ce coin par l'acquisition du langage et le « devenir élève ».

Pour cela, j'ai commencé par déterminer des axes d'observation, afin de centrer mon attention sur l'objet de recherche visé. L'objectif de mes observations, étant de pouvoir les mettre en lien avec le cadre théorique. J'ai donc réalisé deux grilles d'observation, pour chaque jour **[annexes 2,3 et 4 p.65-80]** : l'une faisant référence à *l'hypothèse n°1*, qui suppose que le coin jeu cuisine facilite le processus de socialisation de l'enfant, car il contribue à l'acquisition du langage, étant donné que l'enfant doit développer sa communication pour se socialiser ; et l'autre grille représentant *l'hypothèse n°2*, qui suppose que le coin jeu cuisine facilite le processus de socialisation de l'enfant, car il favorise le « devenir élève », l'enfant devant développer des habiletés sociales pour se socialiser. Afin de construire les axes d'observation de mes grilles, je me suis appuyée sur mon cadre théorique et notamment sur les programmes officiels de 2008 de l'école maternelle (pour la petite section) concernant les deux domaines qui sont : l'appropriation du langage et le devenir élève, ainsi que sur les attentes du socle commun de connaissances et de compétences : la maîtrise de la langue française, les compétences sociales et civiques et l'initiative, l'autonomie. En effet, les activités au coin cuisine nécessitent un étayage langagier important de la part de l'enseignant. Elles permettent d'acquérir un lexique nouveau, de laisser l'élève communiquer, échanger, réinvestir un vocabulaire spécifique, écouter, s'exprimer. Enfin, les situations pouvant être proposées étant potentiellement riches (gestion de l'espace du coin cuisine,

différenciation des rôles, développer son autonomie, coopérer, respecter, partager, prendre en compte certaines règles, certaines consignes), les enfants peuvent y développer des compétences qui leur permettent de devenir élèves. Chaque donnée est ainsi classée dans mes grilles, chaque propos, chaque comportement, y est reporté fidèlement.

Pourquoi l'observation filmée ? J'ai choisi cette méthode d'observation afin que rien ne puisse m'échapper. En effet, en filmant, j'ai pu bien évidemment enregistrer les échanges verbaux, ce qui a été bénéfique pour ma première hypothèse concernant l'acquisition du langage, mais j'ai également pu capturer les regards, les attitudes aussi bien explicites qu'implicites, les échanges non verbaux, leurs actions... Des éléments qui m'ont aidée à remplir ma grille et faisant référence à l'hypothèse n°2. Je n'aurais pas pu voir toutes ces subtilités si je n'avais observé qu'à « l'œil nu », tout en prenant des notes... De ce fait, grâce à l'enregistrement vidéo, je pouvais totalement m'adonner à l'observation des élèves, et lorsque je rentrais chez moi, je remplissais mes grilles à l'aide des petits films. Cela m'a, en quelque sorte, facilité la tâche, d'autant plus que la mémoire est une faculté « qui oublie ». La difficulté que j'ai pu rencontrer a été le brouhaha présent dans la classe. En effet, les moyens étaient en atelier dirigé, alors que j'observais les petits jouer dans le coin cuisine.

Quelle a été ma position, en tant qu'observatrice ? J'étais donc présente sur les lieux- mêmes du terrain et me suis par conséquent adaptée au milieu observé. Je me suis assise sur une chaise d'enfant, à la « frontière » entre le coin poupée et le coin cuisine, matérialisée par une table. J'ai ensuite observé le déroulement des événements avec une attention soutenue. Puis, afin de garder une trace des mes observations, j'ai choisi d'utiliser l'enregistrement vidéo. Enfin, l'aboutissement du processus a consisté en la proposition d'une interprétation de ce qui a été observé : ma finalité. Mon but premier a été de me comporter en tant que pure observatrice afin de voir les élèves jouer librement et naturellement dans le coin cuisine sans que je ne prenne part à l'action, or, parce que je disposais de mon appareil photo et parce que l'enseignante et moi avons informé les enfants que j'allais regarder comment ils jouaient ; je suis rapidement devenue une observatrice participative périphérique⁷⁶, c'est-à-dire que je participais suffisamment aux actions pour être

⁷⁶ <http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm>

reconnue comme un membre, mais je n'étais tout de même pas au centre des activités, je n'avais pas un rôle primordial dans les activités. En effet, ils sont petits et ont donc tout de suite été attirés par l'appareil, puis par cette jeune fille étrangère qui allait les regarder jouer. J'ai de ce fait assisté à de nombreux « numéros de charme », les enfants souhaitaient tous me faire à manger, tous apparaître à la caméra, me poser des questions, etc. Cependant, cela n'a duré que très peu de temps, puisque le jeu naturel de l'enfant finissait par l'emporter sur les événements périphériques. Par conséquent, j'étais intégrée au groupe, dans le sens où je répondais furtivement à leurs sollicitations et où je participais parfois à leur « repas ». Mais cette intégration était tout de même limitée car je n'étais pas un membre à part entière du petit groupe, et lorsqu'un enfant me demandait de l'aide pour ouvrir le four, par exemple, j'essayais de lui dire de demander à l'un de ses camarades afin de faciliter mes observations qui auraient pu être « faussées » car mon objectif était d'observer les interactions *entre les enfants*.

Après avoir défini les paramètres en jeu, le terrain de recherche (lieu, durée, acteurs), ainsi que la méthode et les outils choisis (description, objectifs) mon travail de recherche a pu débuter.

OBSERVATIONS ET RESULTATS⁷⁷

La partie « observations et résultats » est composée de deux parties qui correspondent à mes deux hypothèses de recherche. A l'intérieur de chacune de ces parties, j'ai résumé l'ensemble de mes observations classées dans mes grilles [Annexes 2,3 et 4 p.62-77] selon différents axes élaborés en fonction donc de mes hypothèses et de mon cadre théorique : les attendus des programmes de l'école maternelle et le socle commun de connaissances et de compétences.

I. Observations et résultats pour l'acquisition du langage

Je suppose que le coin jeu cuisine favorise le processus de socialisation car d'après *ma première hypothèse* : le coin jeu cuisine contribue à l'acquisition du langage.

A. Le lexique [Annexes 2/3/4 p.65/70/75 Grille hypothèse 1]

De prime abord, en observant les élèves de petite section jouer librement dans le coin jeu cuisine, j'ai pu remarquer que le lexique diffère selon les enfants : un vocabulaire riche de la part de Léa et Louise, qui prenaient majoritairement la parole. Et d'après un constat général sur mes trois jours d'observation, je peux dire que le lexique s'axe principalement sur les *noms communs*⁷⁸ tels que : « bonbon »x14 ; « gâteau »x13 ; « cuillère »x8..., par exemple, il s'axe également sur les *verbes*⁷⁹ fréquemment utilisés comme : « aller »x49 ; « manger »x26 ; « prendre »x11 ; « être et avoir »... Enfin, les *adjectifs* n'ont quasiment pas été employés par les enfants, excepté lors de mon deuxième jour d'observation, avec l'intervention d'une petite fille, Louise, qui a dit : « il est délicieux mon gâteau »⁸⁰ et « la grosse ou la petite ? »⁸¹

B. La syntaxe [Annexes 2/3/4 p.65/70/75 Grille hypothèse 1]

⁷⁷ Tous les prénoms cités dans les parties qui vont suivre sont des prénoms inventés par moi-même afin de conserver l'anonymat des enfants

⁷⁸ Annexe n°2 et n°3 : p.65 et 70 rubrique « noms/nombre de fois »

⁷⁹ Annexe n°2,3 et 4 : p.65/70/75 rubrique « verbes/nombre de fois »

⁸⁰ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 167 p.86

⁸¹ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 151 p.86

Au niveau de la syntaxe, les enfants observés produisent des *phrases* courtes avec en moyenne quatre à six mots par phrase : « j’veais faire sauter les crêpes »⁸². Les phrases n’ont pas toujours la forme qui convient : « pour l’instant mon bébé il va pas manger »⁸³ ou sont dépourvues d’un sujet, d’un verbe et d’un complément : « Mais pas tout en haut ! »⁸⁴. Cependant le sujet et le verbe y figurent généralement. De plus, elles s’enchaînent sans la présence systématique d’un connecteur, d’un lien qui servirait leur cohérence : « On va faire des bananes à la fraise. Une olive cocorico qui sautille très haut. Un bon sandwich et du camembert »⁸⁵. Les *types de phrases* utilisés sont principalement affirmatives et exclamatives. Pour chaque jour d’observation, on ne retrouve que huit à dix phrases interrogatives et deux à trois phrases négatives seulement sur une durée d’environ trente minutes, alors que toutes les autres phrases sont affirmatives principalement, puis exclamatives. Quant aux différents *temps* employés dans ces phrases, ce sont une majorité de présent de l’indicatif et de présent de l’impératif : « J’ai besoin du gant »⁸⁶ ; « Donne Louise ! »⁸⁷. Puis, l’emploi des *pronoms* « moi » et « je » est prépondérant, même si l’emploi du « tu » est très présent également, et notamment grâce à l’utilisation de l’impératif. Les *articles* sont généralement correctement associés à ce qu’ils désignent. Concernant, la manipulation du *langage oral*, plusieurs erreurs de langue sont à noter : « Mais c’est moi qui va faire la pizza »⁸⁸ ; « là tu pleurais parce que je pars »⁸⁹. De plus, des problèmes d’articulation sont visibles. En effet, de nombreux mots ne sont pas prononcés en entier ou mal prononcés : « y’a beaucoup d’monde là-d’dans »⁹⁰ ; « pasque » au lieu de « parce que ».

C. Le niveau langagier et les interactions [Annexes 2/3/4 p.65/70/75 Grille hypothèse 1]

En observant les petites sections, j’ai pu me rendre compte de leur *niveau de langue* qui est plutôt familier, voire très familier : « la sauce j’veais la faire cuire là-d’dans »⁹¹ ;

⁸² Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 245 p.88

⁸³ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 121 p.85

⁸⁴ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 83 p.83

⁸⁵ Annexe n°5 : verbatim jour 2 lignes 129-130 p.85

⁸⁶ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 224 p.88

⁸⁷ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 209 p.87

⁸⁸ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 211 p.87

⁸⁹ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 259 p.89

⁹⁰ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 7 p.81

⁹¹ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 135 p.85

« Hey c'est l'bordel hein ! »⁹². Mis à part lors de mon deuxième jour d'observation, je remarque qu'il y a en général peu d'échanges entre les enfants. Le parler seul est récurrent, les échanges non verbaux également (regards, gestes, sourires). Certains tentent d'entrer en interaction avec un camarade, mais celui-ci ne répond pas. Les enfants utilisent en fait un langage en situation : c'est-à-dire qu'ils s'expriment sur ce qu'ils sont en train de faire, ils nomment l'action en cours par une majorité de phrases courtes : « j'veais casser un œuf pour faire la pizza » ; « Allô ? Bah là je vais ranger, bah moi je fais le ménage un peu. J'ai déjà mangé plein de bonbons et d'chewing gum. J'veais aller faire dodo. Allez au revoir ! »⁹³ ; Et utilisent parfois le langage d'évocation avec l'emploi du connecteur « après ». Chacun a pris la parole au moins une fois dans le coin jeu cuisine. Cependant, je constate qu'à la fin de mes trois jours d'observations, une enfant ne parle presque pas. De plus, je remarque qu'il existe une corrélation entre le sexe des enfants et leur quantité de paroles, car sur les six petites sections observées, 4 sont des filles et ce sont elles qui prennent majoritairement la parole. Enfin, je peux dire que les enfants ne s'expriment que très rarement sur leur ressenti, je l'ai observé à deux reprises seulement : « j'suis pas contente »⁹⁴ et « non, tu me laisses tranquilles ! »⁹⁵.

II. Observations et résultats pour le « devenir élève »

Je suppose que le coin jeu cuisine favorise le processus de socialisation car d'après ma seconde hypothèse le coin jeu cuisine facilite le « devenir élève ».

A. L'autonomie et l'initiative [Annexes 2/3/4 p.67/72/77 Grille hypothèse 2]

Les enfants utilisent librement le matériel mis à leur disposition, sans intervention de l'adulte. Ils choisissent le coin où ils souhaitent aller, même si, pour le bon déroulement de mes observations, l'enseignante les a dirigés dès le départ vers le coin jeu cuisine. L'esprit d'initiative y est sollicité puisque les enfants choisissent leur jeu, les camarades avec qui ils veulent jouer, leur organisation, le matériel nécessaire. Cependant, lors du dernier jour d'observation, l'enseignante est intervenue avant leur jeu afin de leur donner une consigne : les six enfants doivent

⁹² Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 251 p.89

⁹³ Annexe n°5 : verbatim jour 1 lignes 74-75 p.83

⁹⁴ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 78 p.83

⁹⁵ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 281 p.90

préparer un repas pour quatre personnes (tous les adultes présents dans la classe) et mettre également la table. Le jeu est restreint, mais l'autonomie et l'initiative restent sollicitées car il faut s'organiser et coopérer. Les enfants n'ont pas répondu à la consigne de départ et ont préféré s'adonner à d'autres jeux. Enfin, seul un enfant semble manquer d'autonomie puisqu'il n'hésite pas à me solliciter verbalement ou non pour que je l'aide à trouver un objet qu'il cherche, à ramasser quelque chose, ou pour que je participe à son jeu : « le légume il est coincé là tu peux le prendre ? »⁹⁶ ; « Tu m'le dis si c'est chaud, tu m'le dis si c'est cuit hein »⁹⁷.

B. La coopération, le respect et le partage [Annexes 2/3/4 p.67/72/77 Grille hypothèse 2]

De prime abord, la *coopération* est rarement visible entre les enfants observés. Je remarque que certains enfants coopèrent lorsqu'ils partagent le même jeu : « Clarisse j'ai fait à manger à ton bébé »⁹⁸ ; « Il faut se dépêcher avant que les invités ils arrivent »⁹⁹. Puis, deux enfants se mettent d'accord sur le dîner : « on va manger des frites ? » ; « Bah là j'suis en train de faire des nouilles. Donc on va manger des nouilles. On mange des nouilles ou des frites pour ce soir ? »¹⁰⁰. De plus, leur coopération est visible lorsqu'ils partagent le matériel et qu'ils acceptent de se l'échanger, de le donner à un camarade. Enfin, je constate leur coopération dans le partage de l'espace, lorsque des enfants se décalent pour, par exemple, laisser passer un camarade, ou quand l'un des enfants prévient qu'il va faire bouger la table. Ce sont les rares situations où j'ai pu repérer leur coopération.

Concernant le *respect* entre les enfants, je peux dire qu'il est généralement présent car ils s'acceptent tous, même si l'un des enfants ne parvient pas réellement à accepter tous ses camarades (Hector). Cependant, l'écoute entre eux n'est quasiment pas présente. En effet, les questions sont souvent laissées sans réponses, certains parlent fort pour se faire entendre, les interactions sont fréquemment interrompues. Seuls ceux qui partagent le même jeu ou une possible amitié s'écoutent entre eux. De plus, les règles de politesse ne sont pas intégrées. Mais, étrangement, je n'ai pas l'impression que ces éléments perturbent les enfants.

⁹⁶ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 274 p.89

⁹⁷ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 62 p.83

⁹⁸ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 106 p.84

⁹⁹ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 14 p.81

¹⁰⁰ Annexe n°5 : verbatim jour 2 lignes 140-142 p.85

Enfin, l'entraide n'est également que peu présente, elle ne se retrouve que lorsque chacun se donne le matériel demandé ou quand un enfant, par exemple, demande à un autre de l'aider à ramasser un objet coincé derrière un meuble et que celui-ci accepte. A un moment donné, Hector me demande de lui « ouvrir le poivre » et Louise s'exclame : « bah moi je sais l'ouvrir »¹⁰¹, mais ne lui propose pas son aide. Quant aux divers *partages*, je peux tout d'abord dire que ce sont souvent les mêmes qui partagent le même jeu : Léa, Maxence et Clarisse. Hector joue de son côté, manipule les objets, Lou suit ses camarades, Louise choisit son jeu et les joueurs en fonction de ses envies. Le jeu du papa et la maman est le jeu majoritairement partagé. Par rapport au partage de l'espace, je constate qu'il n'y a pas de conflit, même si j'ai pu entendre des : « pousse-toi » ; « je veux passer » ; « laisse-moi tranquille » ou « y'a du monde là-d'dans ». D'autant plus que le coin est assez petit, juste pour accueillir les six enfants. Chaque jour où j'ai observé, la plupart finissait par désertier le coin pour aller jouer dans le coin jeu poupée situé à côté de celui-ci. Hector est en général le seul à y rester et se crée son propre petit espace avec un maximum d'objets de la cuisine. Ensuite, les enfants réussissent à se partager le matériel, même si certains conflits apparaissent : « t'as pris ma casserole »¹⁰². Des conflits qui sont apparus notamment lorsque j'ai amené deux nouveaux objets, le dernier jour de mes observations : une manique et une bouteille de lait vide. Des enfants ont également tendance à « arracher » l'objet des mains de leurs camarades sans que ceux-ci ne réagissent pour autant. Enfin, concernant le partage des rôles, il n'en existe pas vraiment. En effet, chacun joue le rôle de son choix, et même lorsqu'ils jouent au papa et à la maman, les rôles ne sont pas fixés, mais acceptés par tous. Maxence, cependant, est toujours désigné comme étant le papa.

C. La qualité des échanges verbaux et non verbaux [Annexes 2/3/4 p.67/72/77 Grille hypothèse 2]

Le peu d'échanges effectués sont plutôt cordiaux et amicaux lorsque les enfants partagent le même jeu ou lorsqu'une relation d'amitié se fait sentir. Mais ils sont également parfois assez agressifs, et notamment lors des conflits de partage du matériel ou de l'espace : « Noon ! J'l'avais avant toi, mais ! Tu m'l'as pris des mains

¹⁰¹ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 51 p.82

¹⁰² Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 138 p.85

toi ! »¹⁰³. La communication verbale et non verbale d'Hector est agressive : ses caprices sont nombreux et ses camarades cèdent régulièrement. Les gestes sont généralement doux lorsque certains jouent au papa et à la maman et virulents quand il s'agit de récupérer un objet convoité. Au niveau des regards, beaucoup sont échangés et paraissent interrogateurs, observateurs, mais également noirs lorsque la colère se fait sentir.

D. L'émergence d'un ou de plusieurs leaders ? D'enfants en retrait ? [Annexes 2/3/4 p.67/72/77 Grille hypothèse 2]

Léa et Louise pourraient s'apparenter à des enfants-leaders dans le sens où leur prise de parole est importante par rapport à celle des autres. Léa tente de partager un jeu avec chacun, elle parle fort et veut qu'on l'écoute. Les enfants en retrait sont incontestablement Hector et Lou. Lou parce qu'elle ne communique que très peu, mais n'hésite pas à suivre physiquement ses camarades dans leurs jeux respectifs. Et Hector, car il ne participe pas aux jeux de ses camarades et reste renfermé sur lui-même. Clarisse et Maxence ont une prise de parole équivalente.

E. L'attitude face aux règles [Annexes 2/3/4 p.67/72/77 Grille hypothèse 2]

Chacun connaît et comprend le fonctionnement du coin jeu cuisine : les règles de vie de chaque coin sont régulièrement répétées afin que les élèves puissent y évoluer de manière autonome et en respectant les autres. La place du matériel est connue (il y a des étiquettes représentatives qui permettent à l'enfant d'identifier cela), notamment lorsqu'il s'agit de le prendre pour l'utiliser. Mais au moment du rangement demandé par l'enseignante, peu d'enfants s'activent pour ranger et plusieurs rappels à l'ordre sont nécessaires, ainsi que l'intervention de l'ATSEM pour les aider. De plus, lorsqu'un enfant fait tomber un objet, il ne le ramasse généralement pas, demande à l'un des enfants de le ramasser ou accuse l'un de ses camarades. Par conséquent, personne ne ramasse l'objet. Louise effectue elle aussi des rappels à l'ordre en indiquant où se range le matériel, elle tente de ranger au fur et à mesure celui qu'elle utilise.

Si je résume les données brutes recueillies lors de mes trois jours d'observation :

¹⁰³ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 22 p.81

Pour ma première hypothèse sur l'acquisition du langage

Lexique = majorité de noms communs et de verbes/Peu d'adjectifs

Syntaxe = phrases courtes, pas toujours grammaticalement correctes/Types de phrases : affirmatives et exclamatives principalement/temps : présent de l'indicatif et de l'impératif/Pronoms : « moi » ; « je » ; « tu »/Articles bien associés en genre et en nombre/Erreurs de langue et d'articulation.

Niveau de langue et interaction = familier ou très familier/Peu d'échanges verbaux et non verbaux/Langage en situation et peu d'évocation/Peu d'expression du ressenti
= Différences selon les enfants

Pour ma seconde hypothèse sur le « devenir élève »

Autonomie et initiative = semblent autonomes mais différences entre les enfants

Coopération, respect, partages = peu de coopération/Respect apparent même si problèmes d'écoute et d'entraide entre les enfants/Partages effectués même si quelques conflits

Qualités des échanges verbaux et non verbaux = Souvent cordiaux et amicaux/Parfois agressifs au moment des conflits

Leaders ? Enfants en retrait ? = apparition de deux filles leaders : Léa et Louise et de deux enfants en retrait : Hector et Lou

Attitudes face aux règles = règles de fonctionnement du « coin-cuisine » connues et respectées, place du matériel connue mais peu s'activent pour le rangement
= Différences selon les enfants

Il s'agira à présent d'analyser en interprétant ces différents constats/résultats.

ANALYSE ET DISCUSSION

A travers la partie « analyse et discussion », il s'agit de mettre en lien les résultats obtenus avec chacune de mes hypothèses de recherche et de trouver parmi eux les éléments qui les accréditent ou qui au contraire, les infirment.

I. Retour sur l'hypothèse 1 : « le coin jeu cuisine contribue à l'acquisition du langage »

Préalablement à la mise en lien de ma première hypothèse avec les résultats obtenus, il me faut préciser celle-ci le plus précisément possible afin d'analyser le travail récolté. En effet, à la question : « en quoi le coin jeu cuisine permet-il la socialisation de l'enfant de petite section à l'école maternelle ? » (Ma problématique), j'ai supposé que dans la mesure où *le coin jeu cuisine contribue à l'acquisition du langage*, et à long terme à « la maîtrise de la langue française » (référence au socle commun de connaissances et de compétences), il peut alors permettre la socialisation de l'enfant de petite section. A l'intérieur du coin-cuisine, l'enfant doit donc pouvoir : communiquer, échanger avec l'autre pour agir, favoriser ses capacités d'écoute, d'attention aux autres, comprendre des consignes, oser parler (à sa poupée, comme à son camarade...), communiquer sans l'aide de l'adulte, commenter son action immédiate, évoquer des situations passées ou à venir, utiliser des formes variées de langage dans des situations vivantes (dialogues, injonctions,...), réinvestir du vocabulaire usuel et spécifique (mobilier, ustensiles de cuisine, nommer des objets et leur qualité). Et d'après les programmes :

L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités comme lors de l'utilisation du coin-cuisine, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française [...].¹⁰⁴

A. Le lexique

Si je compare les résultats de mes trois jours d'observation concernant le lexique employé, je peux dire que les noms communs et les verbes étaient majoritaires puisque d'après les programmes, le vocabulaire qui doit être enseigné en petite section de l'école maternelle, est un vocabulaire de proximité avec principalement des noms et des verbes en lien ici avec la situation de jeu : le coin-cuisine, qui

¹⁰⁴ http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

mobilise un lexique particulier, d'où l'utilisation récurrente des mots tels que : « cuillère », « bonbon » et « gâteau », par exemple. La cuisine est un lieu qui fait partie du quotidien de l'enfant, de ce fait, l'ancrage de l'apprentissage dans une situation vécue assure une acquisition plus sûre du sens des mots. De plus, ce qui semble notable d'après mes résultats, c'est que lors de mon dernier jour d'observation, j'ai souhaité apporter deux objets nouveaux afin de solliciter de nouveaux comportements langagiers et sociaux : soit une bouteille de lait vide et une manique, car d'après mon cadre théorique, *même si le « coin » est organisé autour « d'objets transitionnels », on va y intégrer petit à petit de nouveaux objets pour que des utilisations et des comportements inédits apparaissent ; en cela, le coin-jeu est à la fois un espace familier, mais aussi un espace innovant qui répond à l'ambivalence de l'enfant. En effet, l'enfant grandit et apprend, le coin doit donc permettre de construire de nouvelles compétences.* Concernant le langage, j'ai noté que le mot « lait » était utilisé, mais raisonnablement : soit quatre fois, car l'objet reste familier, alors que le mot « gant », majoritaire, (ils ne connaissent pas le mot « manique ») a lui été mentionné huit fois. On peut donc noter l'enthousiasme provoqué par l'intégration d'un nouvel objet, certes connu par certains, mais considéré tout de même comme un nouvel objet de la cuisine. J'ai également remarqué que Louise et Léa, tout au long de mes observations, réinvestissaient le vocabulaire spécifique à la cuisine plus que les autres enfants et que ce sont elles qui prenaient le plus la parole : une vingtaine de fois chaque jour. La connaissance du vocabulaire spécifique leur a certainement permis de pouvoir oser prendre la parole sans difficulté apparente. Peut-être que ces fillettes ont l'habitude de participer à la préparation des repas au sein de leur famille, ou qu'elles ont tout simplement retenu les mots émis par leurs parents ou par l'enseignante si des séances ont été mises en place dans le coin-cuisine. Enfin, les enfants observés n'ont pas employé d'adjectif, exceptée Louise, qui s'est exclamée : « il est délicieux mon gâteau » ; « la grosse ou la petite ? ». En effet, d'après les programmes de 2008¹⁰⁵, les enfants de petite section doivent comprendre et acquérir quelques adjectifs en relation avec les couleurs, les formes et les grandeurs. Louise a donc utilisé un adjectif assez « soutenu » : le mot « délicieux », peut-être parce que c'est un mot qu'elle entend

¹⁰⁵http://media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/03/4/Ecole_Ressources_VocabEcoleMaternelle_Lexique_153034.pdf

régulièrement chez elle. Par conséquent, si peu d'adjectifs sont employés, c'est tout simplement car les enfants ne les connaissent pas ou peu. Pour favoriser l'apprentissage d'adjectifs en petite section, on pourrait envisager, par exemple, de faire un atelier cuisine et de décrire précisément les ingrédients, les ustensiles, leur aspect, leur goût, leur odeur... Afin d'engendrer l'utilisation d'adjectifs : « les bananes sont jaunes » ; « la cuillère est petite » ; « la salade de fruits est bonne »...

Ainsi, si je reviens sur la théorie (troisième partie de mon cadre théorique = *le coin jeu cuisine et la socialisation*-sous-partie C : « s'approprier le langage et le devenir élève à travers le coin-cuisine ») et ma première hypothèse, je peux dire que le coin-cuisine permet l'acquisition du langage pour cinq enfants, trois filles et deux garçons, sur les six observés (une des petites filles ne s'exprimant presque pas) dans la mesure où ils savent *réinvestir du vocabulaire usuel et spécifique au coin-cuisine*.

B. La syntaxe

D'après mes résultats, les enfants observés produisent des phrases courtes avec en moyenne quatre à six mots par phrase. Elles sont généralement correctes, avec au moins le sujet + le Groupe Verbal : « j'vais faire la pizza ». D'après les programmes de 2008¹⁰⁶, cela est tout à fait « normal », puisque c'est ce qui est attendu pour des enfants âgés entre 3 et 4 ans. En effet, ils doivent pouvoir produire des phrases correctes, même très courtes avec au minimum un sujet et le groupe verbal. De plus, les redondances telles que : « pour l'instant mon bébé il va pas manger » sont également « typiques » des enfants de petite section. Les pronoms « moi » et « je » sont majoritaires puisque que l'enfant de 3 ans est très axé sur lui-même, le « tu » est également utilisé notamment pour donner un ordre, lorsque l'enfant est en interaction, puis le « il » ; le « elle » et le « on » apparaissent de même. De plus, tous les enfants utilisent les articles en respectant le genre et le nombre. La progressivité syntaxique attendue par les programmes pour les enfants de petite section coïncide donc avec les enfants observés (mise à part Lou que je n'ai presque pas entendue). En effet, il ne faut pas omettre le fait que j'ai observé au mois de mai et que les apprentissages langagiers étaient donc à un stade avancé. Cependant, de nombreuses fautes de langue, d'articulation sont à noter. Je suppose que cela est dû

¹⁰⁶ http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

à l'oral et que les enfants ne font donc peut-être pas « d'effort » pour bien articuler ou peuvent avoir certaines lacunes étant donné qu'ils sont en apprentissage : ils semblent en fait plutôt préoccupés par ce qu'ils vont dire que par comment ils vont le dire. Il faudrait certainement envisager de travailler sur l'articulation par le biais de comptines par exemple ou de vire langues. Concernant les problèmes de conjugaison, de concordance des temps ou de construction des phrases négatives : les enfants ne sont pas encore prêts cognitivement, il n'est donc pas encore possible de remédier à cela, même si ces structures peuvent commencer à être intégrées par l'écoute de l'enseignant, de la famille, par l'usage d'albums ; la cohérence des temps ne commence à apparaître qu'en grande section.

Ainsi, si je reviens sur la théorie (troisième partie de mon cadre théorique= *le coin jeu cuisine et la socialisation*-sous-partie C : « s'approprier le langage et le devenir élève à travers le coin-cuisine ») et mes hypothèses, je dois dire que le coin-cuisine contribue à l'acquisition du langage dans la mesure où les enfants de petite section *s'approprient progressivement la syntaxe de la langue française*. (Structure des phrases, pronoms, articles). En effet, même Lou qui s'est très peu exprimée produisait des phrases plutôt correctes.

C. Le niveau langagier et les interactions

Le *niveau de langue* employé par les enfants observés était en général familier, et notamment celui de Léa qui prenait majoritairement la parole. En effet : « Hey c'est l'bordel hein ! » ; « bah là j'suis en train de faire des nouilles. »¹⁰⁷ ; « caca prout prout boudin »¹⁰⁸ ; « Y'a beaucoup de monde là d'dans ». Peut-être que cette petite fille évolue dans un milieu social et familial où le registre de langue est très familier et qu'elle est donc dans l'imitation de ses modèles : l'imitation étant un phénomène naturel pour des enfants âgés de trois ans. (cf. cadre théorique= partie sur le jeu symbolique) Le langage familial étant le premier langage que s'approprie l'enfant. Mais le registre de langue général était tout de même familier comme je le disais précédemment, ceci est certainement dû au langage oral et au fait que, d'après les instructions officielles : « L'enfant de 3 ans s'empare du langage et il le perfectionne par paliers, selon ce que son décodage auditif et intelligent lui apprend de ses

¹⁰⁷ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 141 p.85

¹⁰⁸ Annexes n°5 : verbatim jour 3 ligne 244 p.88

procédés de construction, puis de la façon de les intégrer les uns dans les autres pour aboutir à des phrases de plus en plus complexes »¹⁰⁹. Par conséquent, « l'enseignant doit être avant tout un modèle langagier permanent et faire un usage abondant de la reformulation des propos des enfants »¹¹⁰. Le langage doit donc être exercé en permanence afin que l'enfant se l'approprie progressivement et l'enseignant doit être le garant de cette appropriation en utilisant, par exemple, un langage compréhensible par tous, mais en aucun cas un langage familier, en leur donnant également l'envie d'enrichir leurs phrases grâce à de nouveaux mots, de nouvelles structures employées par lui-même ou à l'aide d'albums. De plus, j'ai remarqué qu'il y avait peu d'échanges verbaux entre les enfants : cinq mon premier jour d'observation, vingt-et-un le deuxième et dix le dernier jour. Ce n'est pas que les enfants ne voulaient pas communiquer, mais beaucoup de dialogues ont été interrompus par des non réponses comme s'ils ne s'écoutaient pas : il n'y avait pas de réel échange en fait. Il ne faut pas omettre le fait qu'ils étaient peut-être également concentrés dans leur jeu. Puis, les sujets de conversation changeaient très souvent étant donné que les enfants ne sont pas prêts cognitivement à tenir une conversation longue. Léa est toujours présente dans les échanges parce qu'elle participe à tous les jeux mis en place. Les échanges se font souvent entre cette petite fille et Maxence. J'ai supposé qu'ils étaient liés d'amitié et cela s'est confirmé lorsque je les ai entendus dire qu'ils s'invitaient régulièrement l'un chez l'autre. Je n'ai pas d'explication quant au fait que les échanges étaient plus nombreux lors de mon deuxième jour d'observation. D'autant plus que j'ai débuté mes observations au moment où ils revenaient de leur sieste. Il est vrai aussi qu'étant donné que les moyens n'étaient pas dans la classe lorsque les petites sections rentraient de leur sieste, ils osaient peut-être plus prendre la parole grâce au calme qui régnait. De plus, je suis persuadée qu'il n'y a pas de « règle » fixe concernant la prise de parole ; en effet, les jeunes enfants s'expriment selon leur envie et ne se forcent aucunement. J'aurais également supposé que j'allais observer plus d'échanges lors de mon dernier jour d'observation quand j'avais apporté deux objets nouveaux : la bouteille de lait et la manique, mais cela ne s'est pas déroulé de la sorte. Par conséquent, les échanges verbaux n'étant que peu présents, j'ai vu apparaître un

¹⁰⁹ http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/9/apprentissage_primaire_24249.pdf

¹¹⁰ http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

autre phénomène que j'ai appelé le « *parler seul* ». Un « parler seul » engendré par dépit (car pas de réponse de l'interlocuteur) ou « volontaire ». En effet, étant donné que le langage utilisé en petite section est le langage en situation, spontané, (parfois d'évocation) qui accompagne l'action, la verbalise, la plupart des enfants parlent seuls : « bah c'est moi qui donne les assiettes, parce que c'est moi qui fais un gâteau donc c'est moi qui donne les assiettes »¹¹¹, on note ici Louise, très centrée sur elle-même avec le pronom « moi » prononcé trois fois. Et c'est souvent cette même petite fille qui exprimait ses actions au fur et à mesure, tout en me regardant : peut-être avait-elle envie d'interagir avec moi ou de se montrer « intéressante » : « on va manger le p'tit gâteau et c'est moi qui sers les assiettes » ; « j'fais goûter à Léa hein » ; « j'fais goûter à Hector ». Quant au langage d'évocation (imaginer, anticiper, se projeter, mémoriser, se décentrer de l'action immédiate) peu l'ont pratiqué. C'était souvent Léa, (celle qui prenait majoritairement la parole) qui se projetait grâce au connecteur « après » notamment : « tu vas le laver après ? »¹¹² ; « J'vous rejoins tout à l'heure »¹¹³. Puis Louise : « il faut se dépêcher avant que les invités ils arrivent ». Les deux filles qui ont le plus parlé utilisaient le langage en situation et d'évocation (Louise et Léa). Peut-être que chez elles les parents anticipent beaucoup sur les actions à effectuer, qu'ils expliquent aux enfants tout ce qu'ils vont faire chaque journée. Pour aider à l'utilisation du langage d'évocation, qui s'apprend, contrairement à celui en situation ; l'enseignant peut, par exemple procéder à l'activité de rappel, c'est-à-dire que l'on revient sur ce que l'on a fait en classe, on rappelle ce qui a été appris et ce qu'il reste à faire. Il est également bien de différer le souvenir pour activer la mémoire. Concernant les *échanges non-verbaux*, il y avait beaucoup d'échanges de regards : interrogateurs, observateurs pour ensuite imiter le comportement de son camarade, « noirs » lors des conflits « de matériel ». Certains sourires étaient échangés, notamment lorsque Léa tentait d'amuser ses camarades ou entre les participants d'un même jeu. Hector, qui semble avoir du mal à se décentrer s'exprimait par des gestes car il participait difficilement à des échanges ou avait des paroles « capricieuses » : « Nooon ! Mais donne-le-moi ! »¹¹⁴ ; Mis à part lorsqu'il s'adressait à moi (il cherchait d'ailleurs mon attention) : peut-être avait-il

¹¹¹ Annexe n°5 : verbatim jour 2 lignes 155-156 p.86

¹¹² Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 105 p.84

¹¹³ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 145 p.85

¹¹⁴ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 228 p.88

besoin d'entrer en communication avec un adulte pour être en confiance. La seule enfant qui n'a presque pas pris la parole, Lou, regardait la caméra très souvent, réagissait aux échanges ; j'ai remarqué qu'elle écoutait tout et qu'elle comprenait. Elle suivait d'ailleurs les différents jeux mis en place et même si elle ne parlait presque pas, elle n'était pas exclue pour autant. Peut-être que ma présence a perturbé sa prise de parole habituelle ou qu'elle ne fait tout simplement pas partie des « grands parleurs », mais je pense que ce n'est pas parce que la prise de parole de certains est faible que leur vocabulaire est moins développé, la preuve en est avec Lou : « tu vas mélanger toute la nuit ou quoi ? »¹¹⁵ ; « Quel couvercle ? »¹¹⁶. Maxence parlait peu à l'intérieur du coin-cuisine mais osait plus prendre la parole dans le coin-poupée, situé à côté ; peut-être que ma présence le perturbait également.

Ainsi, si je reviens sur la théorie (troisième partie de mon cadre théorique= *le coin jeu cuisine et la socialisation*-sous-partie C : « s'approprier le langage et le devenir élève à travers le coin-cuisine ») et sur mes hypothèses, je dois dire que le coin-cuisine contribue en partie à l'acquisition du langage dans la mesure où les enfants de petite section ont su *communiquer sans l'aide de l'adulte, oser parler* (à leur poupée, comme à leur camarade...) car chacun a pris la parole au moins une fois, ils ont su *commenter leur action immédiate* grâce au langage en situation. Cependant, le coin-cuisine n'a pas permis à tous les enfants observés *d'échanger avec l'autre pour agir* : le « parler seul » étant récurrent, de *développer ses capacités d'écoute et d'attention aux autres* car de nombreuses questions restaient sans réponse et *d'évoquer des situations passées ou à venir*, grâce au langage d'évocation, principalement utilisé par Louise et Léa, mais uniquement pour les situations à venir et peu employé malgré tout.

Pour conclure ce retour sur ma première hypothèse, à la question :

« En quoi le coin jeu cuisine permet-il la socialisation de l'enfant de petite section à l'école maternelle ? » (Ma problématique), je peux dire que grâce au choix de certains des résultats obtenus à l'aide de mes observations filmées, de l'élaboration de grilles et grâce à leur mise en lien avec le cadre théorique et mon hypothèse n°1, une première réponse est donc possible. En effet, le coin-cuisine permet la

¹¹⁵ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 183 p.87

¹¹⁶ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 179 p.86

socialisation de l'enfant car il contribue à l'acquisition du langage : l'enfant de petite section sait *réinvestir du vocabulaire usuel et spécifique au coin-cuisine*, il *s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française*, *communique sans l'aide de l'adulte*, *ose parler* et sait *commenter son action immédiate*. Cependant, tous les enfants observés réussissaient difficilement à *échanger avec l'autre pour agir* et à *développer leurs capacités d'écoute et d'attention aux autres* : la décentration de soi pour les enfants âgés de trois ans étant difficile. De plus, deux enfants sur six ont su *évoquer des situations à venir* et aucun d'entre eux des situations passées. Par conséquent, le coin-cuisine contribue en partie à l'acquisition du langage, notamment à cause des interactions et du type de langage puisque cela diffère selon les enfants et leur avancée dans les apprentissages, la construction de leur personnalité ainsi que leur milieu social et familial.

II. Retour sur l'hypothèse 2 : « le coin jeu cuisine facilite le devenir élève »

Préalablement à la mise en lien de ma seconde hypothèse avec les résultats obtenus, il me faut préciser celle-ci le plus précisément possible afin d'analyser le travail récolté. En effet, à la question : « en quoi le coin jeu cuisine permet-il la socialisation de l'enfant de petite section à l'école maternelle ? » (Ma problématique), j'ai supposé que dans la mesure où *le coin jeu cuisine facilite le « devenir élève »* et à long terme au développement de « compétences sociales et civiques » et de « l'autonomie et l'initiative » (références au socle commun de connaissances et de compétences), il peut alors permettre la socialisation de l'enfant de petite section. A l'intérieur du coin-cuisine, l'enfant doit donc pouvoir : éprouver sa liberté d'agir, coopérer et devenir autonome, construire des relations nouvelles avec ses camarades, se faire respecter, accepter, écouter, aider, respecter les autres, partager le jeu, l'espace, le matériel, dire ce qu'il apprend, partager des moments privilégiés et « autonomes » avec ses camarades sans l'adulte, connaître, accepter et respecter les règles de fonctionnement des coins-jeux, les consignes, connaître la place du matériel, savoir ranger. L'enfant va donc apprendre à « vivre ensemble en apprenant les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale »¹¹⁷.

¹¹⁷ http://www.gap.ien.05.ac-aix-marseille.fr/circo/IMG/pdf/coins_garage_poupees_cuisine.pdf

A. L'autonomie et l'initiative

Si je compare les résultats de mes trois jours d'investigation concernant l'autonomie et l'initiative des enfants observés dans le coin jeu cuisine ; les enfants utilisent librement le matériel mis à leur disposition, choisissent leur jeu, leurs camarades, sans intervention de l'adulte et circulent librement à travers les « coins ». Cela me semble tout à fait logique étant donné que j'ai observé en mai, (presque en fin de période) et que l'enseignante a préalablement expliqué aux enfants comment chaque « coin » fonctionne. Ce sont des lieux qui font appel à l'autonomie et à l'initiative puisque les enfants y jouent librement. Lors du dernier jour d'observation, l'enseignante est intervenue avant leur jeu afin de leur donner une consigne : les six enfants devaient préparer un repas pour quatre personnes (tous les adultes présents dans la classe) et mettre la table également. Le jeu était donc restreint mais l'autonomie et l'initiative restaient sollicitées car il fallait s'organiser et coopérer. Les enfants n'ont pas répondu à la consigne de départ et ont préféré s'adonner à d'autres jeux. En effet, lorsque la maîtresse est intervenue, tous avaient compris la consigne puisqu'ils répondaient à l'unisson aux questions posées, etc. La motivation était présente. Cependant, je pense que si la consigne n'a pas été respectée, c'est tout simplement parce que les enfants ont plus été préoccupés par les nouveaux objets que j'avais apportés ce jour-là : la manique et la bouteille de lait. La consigne a dû être oubliée ou volontairement pas acceptée. Seule Clarisse a commencé à réaliser une assiette pour l'ATSEM en allant lui porter, mais la maîtresse lui a dit qu'il fallait préparer la table DANS le coin-cuisine. De ce fait, la fillette a « abandonné ». De plus, j'ai trouvé dommage que l'enseignante ne vienne pas vérifier régulièrement si la consigne était respectée, même si je sais pertinemment qu'elle était très occupée en atelier avec les moyens ; je pense que cela aurait donné plus d'impact. Elle aurait également pu, à la fin du temps de jeu, leur demander s'ils avaient bien fait à manger et mis la table pour les quatre adultes et leur rappeler qu'il y avait une consigne de départ. Je n'ai donc pas pu vérifier si les enfants faisaient preuve d'autonomie et d'initiative lorsqu'une consigne était posée. Enfin, j'ai eu l'impression que seul Hector pourrait manquer d'autonomie dans le sens où il n'hésitait pas à me solliciter verbalement ou non pour que je l'aide à trouver un objet qu'il cherchait, ou à ramasser quelque chose, à régler ses conflits ou pour que je participe à son jeu : « le légume il est coincé là tu peux le prendre ? » ; « tu m'le dis si c'est chaud, tu m'le dis

si c'est cuit hein » ; « j'ai besoin du gant ! » (En me regardant parce que personne ne réagissait). Je dis que c'est peut-être un manque d'autonomie, mais il peut avoir également besoin de communiquer avec l'adulte plutôt qu'avec les autres enfants, d'interagir, parce qu'il manque de confiance en lui et qu'il a besoin d'être rassuré.

Ainsi, si je reviens sur la théorie (troisième partie de mon cadre théorique = *le coin jeu cuisine et la socialisation*-sous-partie C : « s'approprier le langage et le devenir élève à travers le coin-cuisine ») et mes hypothèses, je dois dire que le coin-cuisine facilite le « devenir élève » dans la mesure où les enfants de petite section *deviennent autonomes et partagent des moments privilégiés et « autonomes » avec leurs camarades sans l'adulte*. Concernant *l'acceptation et le respect des consignes*, je peux dire que la consigne a certes été acceptée, mais non respectée. Et s'il n'y avait pas eu les nouveaux objets, et si la consigne avait été donnée avec plus d'impact ? Il m'est donc impossible de vérifier cet élément-ci.

B. La coopération, le respect et le partage

Ce qui m'a semblé notable d'après mes observations, c'est que la *coopération* entre les enfants n'était que très peu visible... C'est-à-dire que l'activité solitaire était majoritaire. Mais cela ne veut pas dire que les autres enfants étaient absents de leurs motivations, l'enfant reste malgré tout un être social. Il s'agissait plus d'imiter, d'attirer l'attention sur sa personne, beaucoup étaient influencés par certains comportements. De plus, l'entraide n'était pas systématique : par exemple, Hector m'a demandé de l'aider à ouvrir un produit et Louise s'est exclamée : « bah moi je sais l'ouvrir », elle aurait pu alors lui proposer son aide. Puis, quand un enfant faisait tomber un objet, tout le monde passait à côté de l'objet sans même le ramasser. Cependant, lorsqu'un enfant demandait à un autre de l'aider, celui-ci acceptait ; mais je veux dire par là que la coopération n'était pas un automatisme pour les enfants. Je vais d'ailleurs faire référence à une situation qui m'a surprise, voire même « amusée » : en effet, lors de mon dernier jour d'observation, Léa a fait tomber un saladier et là, Clarisse a tout de suite crié : « c'est Léa ! Oh lala ! »¹¹⁸, Léa, gênée, a donc répondu que ce n'était pas elle, l'accusation est de ce fait « tombée » sur Maxence et ainsi de suite. Ce qui m'a « amusée », c'est que Léa, qui avait vraiment fait tomber le saladier, regardait la caméra l'air inquiet. Je pense qu'elle a bien

¹¹⁸ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 238 p.88

compris que j'avais tout vu, alors qu'il n'y avait absolument rien de grave... La dénonciation entre jeunes enfants est récurrente, ils « rapportent » souvent pour devenir en quelque sorte « les alliés » de l'adulte, et ici, en l'occurrence, c'était moi. Effectivement, ils sont conscients des situations qui provoquent l'inquiétude, la peine, la joie ou la colère. De ce fait, ils s'aperçoivent de nos réactions et peuvent les anticiper. Donner suite aux accusations n'est pas la solution : il faut engendrer la coopération, le dialogue entre les enfants et ainsi développer l'autonomie. Les situations de coopération étaient parfois visibles lorsque les enfants partageaient le même jeu : « Clarisse, j'ai fait à manger à ton bébé » ; « Il faut se dépêcher avant que les invités ils arrivent ». Puis, Léa et Maxence se mettaient d'accord sur le dîner : « on va manger des frites ? » ; « Bah là j'suis en train de faire des nouilles. Donc on va manger des nouilles. On mange des nouilles ou des frites pour ce soir ? ». De plus, leur coopération était notable lorsqu'ils partageaient le matériel et qu'ils acceptaient de se l'échanger, de le donner à un camarade : « Louise, tu peux aller me chercher une cuillère ? » ; « Une grosse ou une petite ? » ; « Une petite. ». Enfin, j'ai constaté leur coopération dans le partage de l'espace, lorsque des enfants se décalaient pour laisser passer un camarade, par exemple, ou quand l'un des enfants prévenait qu'il allait faire bouger la table. Je pense donc que le manque de coopération spontanée est certainement dû à l'âge des enfants et au fait qu'ils ne parviennent pas toujours à se décentrer, le « chacun pour soi » prévaut. Le milieu social et familial pourrait également être en cause : en effet, un enfant vivant au sein d'une famille nombreuse, par exemple, va certainement avoir plus de chance de développer des capacités d'entraide et de coopération qu'un autre enfant. A l'école, il existe différents outils qui permettent aux enfants d'agir ensemble comme dans les jeux de coopération et d'opposition en motricité.

Concernant le *respect*, j'ai constaté qu'il était ressenti dans la mesure où tous les enfants semblaient s'accepter : en effet, ils ne sont que six petites sections dans la classe, j'ai observé en fin d'année, donc ils se connaissent bien et ont l'habitude de travailler et de jouer ensemble. Et même si certains conflits apparaissaient par rapport au partage du matériel (principalement), cela ne durait pas longtemps car les enfants « cédaient » en général aux différents « caprices » et notamment à ceux d'Hector qui communiquait de façon assez agressive : « Mais Maxence pousse-

toi !»¹¹⁹ ; « Je veux du lait ! (en tendant la main) »¹²⁰. Etrangement, les enfants n'étaient pas surpris de son comportement, peut-être étaient-ils habitués ? L'écoute entre les enfants était très peu présente : en effet ils sont obligés de répéter, d'insister ou de hausser le ton afin que leurs camarades répondent aux interactions : « Clarisse, tu veux un bonbon ? Clarisse ? »¹²¹ ; « Clarisse ? Clarisse ? Clarisse ? J'ai à manger pour ton bébé » ; « j'ai besoin du gant ! J'ai besoin du gant ! (en me regardant) ». Je pense que les enfants sont concentrés sur eux-mêmes et leurs jeux, leurs activités et qu'ils ne prêtent de ce fait pas réellement attention aux événements périphériques. L'écoute était logiquement favorisée par le partage d'un même jeu : notamment entre Léa et Maxence qui sont liés d'amitié. Lors de mon dernier jour, j'ai d'ailleurs pu observer Maxence qui ne prenait habituellement pas la parole (plus dans le coin-poupée) et qui a su jouer un rôle de médiateur entre Louise et Léa qui se disputaient la manique que j'avais apportée... : « non Léa, bon c'est moi le papa. Ni l'un ni l'autre »¹²² ; « arrêtez sinon vous êtes tous les deux punis »¹²³ et les deux filles ont finalement « écouté » Maxence en lui donnant tout simplement l'objet convoité : « on lui donne tous les deux ? »¹²⁴ afin d'éviter les conflits. Par l'imitation différée (cf. cadre théorique = partie sur le jeu symbolique) d'un adulte certainement en colère, et en choisissant la figure emblématique du « père », le petit garçon a su se faire écouter et respecter. Enfin, j'ai pu noter que les règles de politesse n'étaient pas du tout intégrées dans les interactions. Je n'ai entendu aucun « merci » ou « s'il te plait » malgré les nombreux ordres donnés : « mais après tu me le redonnes Léa ! »¹²⁵ ; « tu peux récupérer le légume là ?! » ; « vous m'aidez à ranger hein, j'suis pas contente ! » (D'après cette dernière citation : certainement une imitation différée de la figure maternelle en colère ?) Les règles de politesse font partie du vocabulaire à acquérir dès la petite section de l'école maternelle : de ce fait, soit le vocabulaire n'est pas intégré, soit il n'est pas encore « automatique ». Il ne faut pas oublier également que les normes de politesse sont d'origine familiale. Par conséquent, des pistes sont à envisager afin de permettre une meilleure intégration de ces règles : on pourrait, par exemple, jouer à des jeux de rôle de toutes sortes, se déguiser, jouer à

¹¹⁹ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 18 p.81

¹²⁰ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 243 p.88

¹²¹ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 45 p.82

¹²² Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 214 p.87

¹²³ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 219 p.88

¹²⁴ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 218 p.88

¹²⁵ Annexe n°5 : verbatim jour 3 ligne 233 p.88

la marchande et pratiquer les salutations, dire « merci » et « s'il te/vous plait » tout en leur apprenant à faire des demandes.

Quant aux divers *partages*, j'ai constaté que c'était souvent les mêmes enfants qui partageaient le même jeu : Clarisse, Léa et Maxence. Hector jouait de son côté, manipulait les objets, Lou suivait ses camarades et Louise choisissait son jeu et les joueurs en fonction de ses envies. Le jeu du papa et la maman était le jeu majoritairement partagé. Les enfants qui partageaient généralement le même jeu paraissent avoir tissé des liens d'amitié : ils ne jouaient pas forcément tous les trois ensembles : soit Clarisse et Léa/ou Clarisse et Maxence/ou Léa et Maxence. Ils naviguaient entre le coin-cuisine et le coin-poupée, car ils sont très liés : on amène les « bébés » manger dans la cuisine. J'ai pu noter l'imitation entre ces trois membres, notamment le premier jour d'observation : « Moi j'veais prendre mon bébé » ; « Moi aussi » ; « Moi aussi » (Lou qui suivait les différents jeux) ; « Moi aussi »¹²⁶. L'imitation entre pairs est un phénomène fondamental à cet âge-là et j'ai réellement pu l'observer. Hector jouait de son côté et j'évoquais auparavant qu'il avait certainement du mal à se décentrer, à s'ouvrir sur les autres enfants. La communication avec l'adulte se faisait plus facilement : « regarde ce que j'ai fait à manger, j'ai fait d'la soupe » (à moi)¹²⁷. Peut-être qu'il a l'habitude de discuter avec ses parents et que c'est la première année que l'enfant intègre la collectivité, qu'il éprouve donc des difficultés à partager ; ou Hector peut tout simplement être « solitaire ». Lou, qui suivait les différents jeux, est celle qui n'a parlé que cinq fois en trois jours d'observation, mais elle était malgré tout « acceptée » par ses camarades car je constatais qu'elle comprenait tout et qu'elle était participative : je pense vraiment que c'est ma présence qui a engendré ce manque de prise de parole. Enfin, Louise partageait ou non les jeux de ses camarades : elle a partagé le jeu de Clarisse, Léa et Maxence lors de mon second jour d'observation. En effet, « le jeu du papa et de la maman » suscitait un grand intérêt : l'imitation de l'adulte est importante ici, on fait en jouant ce qu'on ne peut pas faire dans la réalité, c'est-à-dire être comme les parents, et puisque l'enfant ne peut pas « être comme », il fait « comme si » et il revit également des moments déjà vécus ce qui contribue à son développement affectif et intellectuel (cf. cadre théorique = partie sur le jeu et le développement de l'enfant/partie sur le jeu symbolique). Par rapport au partage de

¹²⁶ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 24-27 p.81

¹²⁷ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 39 p.82

l'espace, j'ai constaté qu'il n'y avait pas de conflit, même si j'ai pu entendre des : « pousse-toi » ; « je veux passer » ; « laisse-moi tranquille » ou « y'a du monde là-d'dans ». D'autant plus que le « coin » était assez petit, juste pour accueillir les six enfants. Chaque jour que j'observais, la plupart finissait par désertier le coin pour aller jouer dans le coin jeu poupée situé à côté de celui-ci. Je suppose donc qu'il y avait tout de même un problème de gestion de l'espace, peut-être trop petit ou peut-être à cause d'une gêne occasionnée par ma présence et à celle de la caméra. Hector, qui éprouve des difficultés à communiquer sans agressivité, est souvent celui qui se retrouve seul dans le coin-cuisine et il semble d'ailleurs apprécier cette solitude car il peut manipuler tous les objets à sa guise notamment le dernier jour lorsque j'avais apporté les deux nouveaux objets : il s'était créé son propre petit espace, juste en face de moi, et avait rassemblé un maximum de matériel... On remarque ici encore la difficulté à se décentrer qu'éprouve l'enfant avec sa volonté de tout posséder. Enfin, les enfants parvenaient à se partager le matériel, même si certains conflits apparaissaient : « tu as pris ma casserole » ; « eh ! C'est la pomme de terre de mon petit ! Non ! »¹²⁸ ; « Non mais Louise c'est ma boîte à bonbons »¹²⁹. Des conflits qui sont apparus notamment lorsque j'ai amené ces nouveaux objets, le dernier jour de mes observations : une manique et une bouteille de lait vide. La manique était majoritairement convoitée car l'objet était vraiment nouveau pour eux, alors qu'une bouteille de lait est généralement connue par tous. Ils avaient compris son utilisation et voulaient tous réaliser une pizza avec le « gant » disaient-ils. La nouveauté entraîne forcément de nouveaux comportements qu'ils soient sociaux ou langagiers, d'où la nécessité de faire évoluer les « coins » en fonction de la progression des apprentissages des enfants. (cf. cadre théorique= partie sur les coins-jeux) Même si des conflits apparaissent au départ, ils ne durent que très peu de temps. En effet, l'attention des petits est tellement courte qu'ils passent rapidement à autre chose, comme lorsqu'ils changent régulièrement de jeu. Ils avaient également tendance à « arracher » l'objet des mains de leurs camarades sans que celui-ci ne réagisse pour autant : comme si cette façon de communiquer était habituelle pour eux. Cela revient à ce que je disais auparavant concernant les normes de politesse qui s'apprennent et qui ne sont certainement pas encore intégrées et systématiques : l'adulte est en grande partie responsable des comportements sociaux infantiles car l'enfant vit un

¹²⁸ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 79 p.83

¹²⁹ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 84 p.83

lent processus d'identification. Puisque le jeune enfant ne trouve pas toujours les mots pour s'exprimer, il réagit alors parfois avec une certaine brutalité.

Ainsi, si je reviens sur la théorie (troisième partie de mon cadre théorique = *le coin jeu cuisine et la socialisation*-sous-partie C : « s'approprier le langage et le devenir élève à travers le coin-cuisine ») et sur mes hypothèses, je dois dire que le coin-cuisine facilite en partie le « devenir élève » dans la mesure où les enfants de petite section ne *coopèrent* ni ne *s'entraident* de façon spontanée, le *respect* est présent dans le sens où ils *s'acceptent* presque tous (à l'exception d'Hector qui peine à se décentrer), cependant *l'écoute* n'est quasiment pratiquée que lorsque des enfants partagent le même jeu, certains enfants parviennent à *partager le jeu*, *l'espace* est correctement géré même si la plupart rejoignent le coin-poupée au bout de quelques minutes et quant au *partage du matériel*, de courts conflits apparaissent à cause de la volonté de posséder « à tout prix », mais aucune situation ne m'a semblée anormale ou choquante, excepté Hector qui, selon moi, éprouve des difficultés à « devenir élève ». Enfin, concernant les normes de politesse, elles ne sont certainement pas acquises ou en tous cas pas automatiques. D'après ces éléments, le coin-cuisine ne facilite donc qu'en partie le « devenir élève » des enfants de petite section. C'est l'adulte qui est le garant de leurs comportements sociaux, tant le processus est lent et « complexe ».

C. L'attitude face aux règles

Chacun connaissait et comprenait le fonctionnement du coin jeu cuisine : en effet les règles de vie de chaque coin sont régulièrement répétées afin que les enfants puissent y évoluer de manière autonome et en respectant les autres. Tous les enfants savaient que l'endroit de la cuisine était utilisé pour manger ou faire à manger, ils allaient d'ailleurs chercher leurs « bébés » dans le coin-poupée pour leur donner à manger dans leur chaise haute installée dans le coin-cuisine. La compréhension du fonctionnement de ce « coin » spécifique est d'autant plus facilitée puisque c'est un lieu qui fait partie du quotidien de l'enfant, de son vécu. De plus, la place du matériel est connue (il y a des étiquettes représentatives qui permettent à l'enfant d'identifier cela) ; Louise semble être « attachée » à cela : en effet elle n'hésite pas à rappeler à ses camarades la place des objets ou des règles de fonctionnement : « mais c'est pas là qu'on donne à manger aux bébés, c'est

là ! »¹³⁰ ; « il faut les sortir et pas tirer dessus (les casseroles) »¹³¹ ; « allez je le range où il était »¹³² ; « mais non c'est pas la poubelle ! »¹³³. Elle paraissait même un peu autoritaire : ce comportement est peut-être dû au fait que ces règles sont transmises au sein de son milieu familial et qu'elle ne supportait donc pas de voir les autres enfants ne pas respecter les mêmes règles que les siennes. Des règles et des attentes raisonnables peuvent procurer aux enfants un sentiment de sécurité. Cependant, j'ai remarqué qu'au moment du rangement demandé par l'enseignante, peu d'enfants s'activaient pour ranger et plusieurs rappels à l'ordre ont été nécessaires, ainsi que l'intervention de l'ATSEM pour les aider. En effet, le rangement n'est pas un comportement inné chez l'enfant soit parce que cela requiert quelques efforts, soit parce qu'il n'y perçoit aucun intérêt. Dans ce cas, c'est encore une fois à l'adulte de montrer aux enfants l'enjeu du rangement puisque ceux-ci observent et reproduisent son comportement : il faut faire du rangement un moment partagé, on peut montrer comment s'y prendre mais sans ranger à leur place, et ce en les responsabilisant, en valorisant leurs rangements et en acceptant également que parfois ils ne rangent pas. De plus, il est bien de montrer aux enfants que ranger le coin-cuisine par exemple, permet de tous les jours retrouver les objets à une même place, ce qui facilite le jeu, et que chacun peut ainsi s'y sentir bien.

Ainsi, si je reviens sur la théorie (troisième partie de mon cadre théorique = *le coin jeu cuisine et la socialisation*-sous-partie C : « s'approprier le langage et le devenir élève à travers le coin-cuisine ») et mes hypothèses, je dois dire que le coin-cuisine facilite en partie le « devenir élève » dans la mesure où les enfants de petite section *connaissent, acceptent et respectent les règles de fonctionnement du coin-cuisine*, cependant même s'ils connaissent généralement *la place du matériel*, ils ne parviennent malgré tout pas à *ranger systématiquement* : seule Louise est attentive à la place et au rangement des objets peut-être de par son milieu familial.

Pour conclure ce retour sur ma seconde hypothèse, à la question :

« En quoi le coin jeu cuisine permet-il la socialisation de l'enfant de petite section à l'école maternelle ? » (Ma problématique), je peux dire que grâce au choix de

¹³⁰ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 110 p.84

¹³¹ Annexe n°5 : verbatim jour 2 ligne 136 p.85

¹³² Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 49 p.82

¹³³ Annexe n°5 : verbatim jour 1 ligne 59 p.83

certaines des résultats obtenus à l'aide de mes observations filmées, de l'élaboration de grilles et grâce à leur mise en lien avec le cadre théorique et mon hypothèse n°2, une première réponse est donc possible. En effet, oui, le coin-cuisine permet la socialisation de l'enfant car il facilite le « devenir élève » : l'enfant de petite section *devient autonome et partage des moments privilégiés et « autonomes » avec ses camarades sans l'adulte*, le *respect* est présent dans le sens où ils *s'acceptent* presque tous (à l'exception d'Hector qui peine à se décentrer). Certains enfants parviennent à *partager le jeu*, puis *l'espace* est correctement géré même si la majorité rejoint le coin-poupée au bout de quelques minutes et quant au *partage du matériel* de courts conflits apparaissent à cause de la volonté de posséder « à tout prix ». Les différents partages étaient tout de même relativement présents. Enfin, l'enfant de petite section *connait, accepte et respecte les règles de fonctionnement du coin-cuisine et connait la place du matériel*. Cependant, je n'ai pas pu vérifier *l'acceptation et le respect des consignes* car lorsque l'enseignante a donné la consigne le dernier jour de mes observations, les enfants étaient plus préoccupés par les nouveaux objets que j'avais apportés que par celle-ci ; de plus, pour tous les enfants observés les normes de politesse ne sont certainement pas acquises ou en tous cas pas automatiques ; enfin, ils ne parviennent pas à *ranger* systématiquement : seule Louise est attentive à la place et au rangement des objets peut-être de par son milieu familial. La *coopération*, puis *l'entraide* n'étaient pas spontanées. Par conséquent, le coin-cuisine facilite en partie le « devenir élève », notamment parce que c'est par un processus lent et « complexe » d'observation, puis d'imitation de l'adulte que se construisent les comportements sociaux de l'enfant, ainsi que par la nature des activités proposées à l'école : le « devenir élève » s'acquiert progressivement et différemment selon l'origine sociale et familiale de l'enfant, selon sa propre personnalité et ses capacités intellectuelles. La littérature de jeunesse peut jouer un rôle dans la construction du statut de l'élève grâce aux questionnements, aux échanges, aux partages sur les différents vécus, aux confrontations, aux remises en question que la variété des thèmes abordés va engendrer chez l'enfant.

III. Synthèse de la partie « analyse et discussion »

A la question : « En quoi le coin jeu cuisine permet-il la socialisation de l'enfant de petite section à l'école maternelle ? »

Je peux désormais répondre que le coin jeu cuisine peut permettre la socialisation de l'enfant de petite section car il contribue en partie à l'acquisition du langage. En effet, la majorité des éléments que j'ai pu observer sont en concordance avec les programmes officiels pour la petite section de l'école maternelle, notamment concernant le lexique et la syntaxe. Cependant, quelques différences apparaissent quant à l'observation de ce groupe de six petites sections : en effet, au niveau des interactions, (échanges – écoute - attention aux autres) les enfants ont encore des difficultés à se décentrer étant donné leur jeune âge et la maîtrise de la langue française est un processus « complexe » et lent ; de plus, tous n'en sont pas au même stade d'acquisition du langage : certains utilisent plus de vocabulaire, d'autres osent peu prendre la parole, certaines parviennent à se projeter dans d'autres situations, le niveau de langue diffère également.

Le coin jeu cuisine peut également permettre la socialisation de l'enfant de petite section car il facilite en partie le « devenir élève ». En effet, il y a quelques similitudes entre les éléments que j'ai pu observer et les attentes des programmes officiels pour la petite section de l'école maternelle, spécifiquement concernant l'autonomie et l'initiative, le respect par l'acceptation des autres, la connaissance du fonctionnement du « coin » et la place du matériel. Cependant, des différences entre la théorie et la réalité de cette classe apparaissent dans la mesure où les différents partages, la coopération et l'entraide, le rangement, ne sont pas des comportements spontanés et identiques pour tous les enfants. Effectivement, le « devenir élève » s'acquière progressivement, se prolongeant parfois même jusqu'à l'école élémentaire.

Ainsi, les comportements sociaux ou langagiers ne sont pas innés chez l'enfant ; celui-ci s'identifie et imite des modèles véhiculés par la famille, l'école ou la société, même s'il a également sa propre personnalité. En effet, d'après mon cadre théorique *dès l'arrivée en petite section de maternelle l'enfant détient déjà des habitus forgés dans son milieu familial : c'est la socialisation familiale et qui est à l'origine des prochaines socialisations. Elle est fondamentale car c'est la première, mais aussi parce qu'elle s'effectue dans un « milieu fortement chargé affectivement ».* L'élève se retrouve face à un nouvel élément qui va changer sa vie : l'école. L'école, qui met en place des règles, des normes spécifiques qui ne vont pas systématiquement être en

*accord avec la socialisation familiale. La mission de l'école sera d'anticiper au mieux cette séparation. Tous ne partent donc pas du même seuil d'égalité. Et « Comme le terme processus l'indique, ces apprentissages s'effectuent chez l'enfant dès son plus jeune âge de façon graduelle, selon sa capacité. C'est ainsi qu'il intégrera les règles sociales, les coutumes et les valeurs de la société dans laquelle il vit. La socialisation s'acquiert au rythme de l'enfant et chaque enfant est différent. »*¹³⁴ (Cadre théorique= partie sur la socialisation de l'enfant).

Et si je croise mes observations avec le cadre théorique en général, je peux dire que le jeu permet bien d'acquérir des compétences langagières, mais également civiques et citoyennes, qu'il est véritablement un outil en ce sens « qu'il est utilisé pour ses qualités distrayantes et mis au service des objectifs qui visent le développement et la formation de l'individu »¹³⁵. De plus, ce sont dans les coins-jeux « que se déploie la créativité et que l'on trouve toutes les activités symboliques : le jeu, le langage, la culture, qui vont offrir à l'enfant la possibilité de faire des expériences fondamentales pour sa maturation et son intégration »¹³⁶. Puis le coin-jeu est bien un "espace d'assimilation" (selon Jean Piaget) : « L'enfant doit pouvoir y transférer les comportements sociaux appris par rapport aux pairs, à la famille et/ou aux activités prévues par l'enseignant. »¹³⁷ Il apprend quelques fonctions domestiques, ce qui développe chez lui le respect des objets : c'est tout à fait en adéquation avec ce que j'ai pu observer à l'intérieur du coin-cuisine.

¹³⁴ <http://www.yrub.com/psycho/psyenfsocialisation.htm>

¹³⁵ BROUGERE, Gilles, ROUCOUS, Nathalie. « Loisir et éducation » (article)

¹³⁶ LEBRETON, Catherine. Coins-jeux et langage (animation pédagogique en ligne), p. 3.

¹³⁷ MARQUES, José. Cours M2 MEEFA sur les spécificités de l'école maternelle

CONCLUSION

L'objectif de ma recherche était de déterminer, par le biais de l'observation filmée, en quoi le « coin-cuisine » permet la socialisation de l'enfant de petite section : soit par le biais de l'acquisition du langage et du « devenir élève ». Ainsi, si je me réfère à mon cadre théorique et à mes constats sur le terrain, certes ce coin-jeu facilite le processus « complexe » de la socialisation en permettant l'utilisation d'un lexique spécifique, de la syntaxe, en engendrant la prise de parole, l'autonomie, l'initiative, le respect des autres et du matériel ; mais d'autres compétences restent encore à développer comme l'intégration des règles de politesse, l'écoute, l'entraide et la coopération, l'évocation des situations passées ou à venir, qui s'acquièrent progressivement... En effet, tous les enfants n'apprennent pas les mêmes éléments aux mêmes moments : chacun avance à son propre rythme, chacun entretient son propre rapport au savoir et chacun subit ses propres influences : l'environnement familial, l'école et la société.

Ainsi, mes observations de la socialisation de l'enfant âgé de 3 à 4 ans à travers l'utilisation du « coin-cuisine » par l'acquisition du langage et le « devenir élève » attestent les éléments constituant le cadre théorique et mes hypothèses de départ sont en partie vérifiées (le « coin-cuisine » contribue à l'acquisition du langage et facilite le « devenir élève »). Les résultats obtenus ne sont néanmoins que des exemples car ils ne sont basés que sur les observations d'une seule classe de petite section (avec six enfants), il ne faut donc pas les généraliser. D'ailleurs, il aurait été intéressant d'élargir la recherche et de comparer les résultats de plusieurs écoles avec des enfants d'origines sociales différentes, par exemple, afin d'observer les différents impacts du « coin-cuisine » sur la socialisation de l'enfant. Interroger les enseignants sur l'intérêt qu'ils portent au « coin-cuisine » et sur les apprentissages qu'ils mettent en œuvre dans ce « coin » et pour quels résultats, aurait pu être également pertinent selon moi.

Cette recherche m'a permis de m'enrichir, en tant que future professeure des écoles, sur la connaissance du jeune enfant, de son développement, ainsi que sur l'importance de l'aménagement de l'espace en petite section de l'école maternelle, avec la mise en place d'outils qui permettraient de placer l'enfant au cœur des apprentissages, notamment sociaux et langagiers, tel que le « coin-cuisine ». J'ai appris qu'il pouvait devenir une source incontournable d'apprentissages multiples à

partir du moment où certaines conditions de mise en œuvre sont respectées. Ma recherche a mis le doigt également sur l'importance de consacrer du temps à l'observation des enfants afin de pouvoir, d'après leurs divers comportements, construire les situations d'apprentissage et leur permettre d'acquérir des compétences qui les aideront à grandir et à construire leur personnalité. Cependant, l'intérêt que peuvent représenter les « coins-jeux » semble minimisé ou méconnu au regard de mes différents stages dans les classes maternelles, au sein desquelles ils n'étaient considérés que comme des lieux d'activités de « délestage », plutôt qu'exploités en tant que lieux pertinents porteurs de nombreuses situations d'apprentissage. J'espère donc que ce mémoire pourra orienter des enseignants vers d'autres représentations des « coins-jeux », et notamment le « coin-cuisine », en leur montrant son importance dans leur action pédagogique.

Et dans une perspective d'avenir : je pense qu'il faudrait mettre en œuvre une programmation d'activités permettant d'utiliser toutes les potentialités du « coin-cuisine », de l'enrichir et d'y développer divers apprentissages tout en conservant sa fonction de lieu de jeux et dans le respect des instructions officielles. Pourquoi ne pas concevoir et mettre en œuvre des espaces spécifiques afin d'aborder un domaine d'activité en particulier ? En créant, par exemple, un coin « écoute musicale » pour développer le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer ».

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Ouvrages lus :

BROUGERE, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan, 1995. 284 p. (Education et Formation).

COHEN, Suzy. *Sa vie, c'est le jeu*. 1^{ère} éd. Paris : Presses universitaires de France, 2003. 224 p. (Education et Formation).

PASQUIER, Nelly. *Jouer pour réussir*. Paris : Nathan, 1993. 95 p. (Méthodologie).

SAUTOT, Jean-Pierre. *Jouer à l'école : Socialisation, culture, apprentissages*. CRDP académie de Grenoble, 2006. 295 p. (Projets pour l'école).

Ouvrages parcourus :

CHATEAU, Jean. *Le jeu de l'enfant, après 3 ans, sa nature, sa discipline ; introduction à la pédagogie*. Vrin, 1979. 504 p. (Etudes de psychologie et de philosophie).

EPSTEIN, Jean. *Le jeu enjeu : adultes, enfants : vivre ensemble en collectivité*. Amand Colin, 1996. 130 p. (Hors collection).

GASSIER, Jacqueline, ROSE, Céline, VALETTE, Christophe. *DEEJE, diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants : domaines de compétences 1 à 4*. Masson, 2011. 457 p. (DE).

Le guide de l'enseignant, tome 1 : comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant. Revue EPS, 1995. 232 p. (Education physique).

Le petit Larousse illustré 2011.

WINNICOTT, Donald W. *Jeu et réalité*. Gallimard, 2002. 275 p. (Folio).

Documents officiels :

Ministère de l'éducation nationale. *B.O. hors-série n°1 du 14 février 2002*. [Consulté en 2011 et 2012]. Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>

Ministère de l'éducation nationale. *B.O. hors-série n°3 du 19 juin 2008*. [Consulté en 2011 et 2012]. Disponible à l'adresse :

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Ministère de l'éducation nationale, Eduscol. *Le langage à l'école maternelle*. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse :

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Ministère de l'éducation nationale, Eduscol. *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/03/4/Ecole_Ressources_VocabEcoleMaternelle_Lexique_153034.pdf

Ministère de l'éducation nationale. *Progression des apprentissages pour l'école maternelle*. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/9/apprentissage_primaire_24249.pdf

Articles de recherche :

BROUGERE, Gilles, ROUCOUS, Nathalie. « Loisir et éducation ». *Revue française de pédagogie*, 1998 n°124, p.91-98.

BRUN, Danièle. « L'importance de l'amitié entre enfants ». *Enfances et psy*, 2006/2 n°31, p. 36-41.

COQUIDE, Maryline, LE TIEC, Maryline, GAREL, Brigitte. « Exploiter des espaces pour découvrir la nature et les objets : éléments de professionnalité d'enseignants de cycles 1 et 2 ». Institut national de recherche pédagogique, Paris. *ASTER*, n°45, 2007, p. 17.

DOLY, Anne-Marie. « Le jeu à l'école maternelle ». Conférence : Mieux enseigner à l'école maternelle. Vendée, le 5 octobre 2005.

GRAINDORGE, Catherine. « Amis ou copains, l'amitié chez les petits ». *Enfances et psy*, 2006/2 n°31, p.29-35.

RAYNAUD, Jean-Philippe. « Liens d'amitié entre enfants et entre adolescents ». *Enfances et psy*, 2006/2 n°31, p.6-8.

Travaux universitaires :

DOREAU, Loïse. *Jouer à l'école maternelle : enjeux et pratiques*. [S.l.] : [s.n.], 2004. 37 p.

Mémoire : IUFM de Bourgogne : 2004.

Publications électroniques :

CARIGNAN, Pauline. *La socialisation de l'enfant*. RUB, Yannick, 1994. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.yrub.com/psycho/psyenfsocialisation.htm>

DOLY, Anne-Marie. *Les coins à l'école maternelle*. DOLY, Anne-Marie, 2007. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse : <http://ienasse2.edres74.ac-grenoble.fr/spip.php?article395>

GIOUX, Anne-Marie. *Pour une approche professionnelle des situations de jeux à l'EM* [en ligne]. Académie de Bordeaux, 1^{er} avril 2009. [Consulté en 2011 et 2012]. Disponible à l'adresse :

http://www.ac-bordeaux.fr/ia40/fileadmin/pedagogie/pdf/ageem_gioux.pdf

GRE, Frédérique. *Le jeu à l'école maternelle* [en ligne]. Académie Aix-Marseille, animation pédagogique « jeux et langage à l'école maternelle », février 2007. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse :

http://www.gap.ien.05.ac-aix-marseille.fr/circo/IMG/pdf/coins_garage_poupees_cuisine.pdf

JOUËT, Sylvie. *Jeux symboliques* [en ligne]. Inspection académique Côtes-d'Armor, 2008. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse :

<http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/Groupe%20maternelle/jeux%20symboliques%20Sylvie%20Jouet.pdf>

LAPASSADE, Georges. *L'observation participante*. LAPASSADE, Georges, date inconnue. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse :

<http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm>

LEBRETON, Catherine. *Ecole maternelle : coins-jeux et langage* [en ligne]. Académie Nantes, animation pédagogique, 13 avril 2011. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse :

http://www.google.fr/search?sourceid=navclient&hl=fr&ie=UTF-8&rlz=1T4RNRN_frFR449FR449&q=LEBRETON%2c+Catherine.Coins-jeux+et+langage

MASO-TAULERE, Jeanine. *Conflits de normes en petite section de maternelle*. MASO-TAULERE, Jeanine, juin 2003. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse :

<http://www.socialisation-maternelle.com/6.html>

MUSSET, Marie, THIBERT, Rémi. *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée*. MUSSET, Marie, THIBERT, Rémi, octobre 2009. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse :

<http://www.slideshare.net/rthibert/quelles-relations-entre-jeu-et-apprentissages-lcole-une-question-renouvele>

MYONET. *Jeux et jouets*. Myonet, février 1998. Mise à jour en octobre 2004. [Consulté durant l'année 2011]. Disponible à l'adresse :

<http://www.myonet.org/jeuxjouets.html>

UNIVERSITE PARIS 8. *Membres enseignants-chercheurs : Gilles Brougère*. Université Paris 8, date inconnue. [Consulté en 2012]. Disponible à l'adresse :

<http://www.univ-paris13.fr/experice/fr/membres-experice/enseignants-chercheurs-experice/63-fiche-brougere.html>

Document audiovisuel :

DGESCO-CNDP. Apprendre à parler. [DVD vidéo]. Paris : SCEREN-CNDP, 2010.

ANNEXES

Annexe n°1 : Exemples de typologie des « coins-jeux »

EXEMPLES DE TYPOLOGIE DES COINS-JEUX				
Jeux d'imitation	Jeux moteurs	Jeux de Construction	Jeux de Manipulation	Jeux sensoriels
Maison : - cuisine - poupées Épicerie Voiture Déguisement Marionnettes Infirmerie Coiffure maquillage Téléphone Personnages et petits sujets Bricolage	Porteurs Trotteurs Piscine de balles	Cubes Briques de tailles différentes Blocs de formes différentes Pièces de bois Planchettes Rondins... Formes géométriques	Transvasements : Graines, eau, pâtes, sable, marrons, perles, ... Jeux avec des objets qui ont une fonction : serrures, cadenas, ... Bricolage Jeux d'adresse : Toupies (GS), ...	Parcours tactiles avec : Différents reliefs Différents matériaux Boîtes à formes à toucher Encastremets

Annexe n°2 : Grilles d'observation hypothèses 1 et 2 (premier jour)

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'HYPOTHESE N°1 : L'ACQUISITION DU LANGAGE

Jour : le vendredi 11 mai 2012, à 9h45

Durée : 35'9''

Nombre d'enfants : 6

Age : 3-4 ans

Niveau(x) langagier(s) utilisé(s) : Plutôt familier

Lexique et syntaxe utilisés :	Nombre de fois :
Noms = Cuillère, crème fraîche, café, invités, tomates, soupe, sucre, paquet, chocolat, farine, sel, bonbons, menthe, yaourt, sirop, verre, poubelle, gâteau, chewing-gum, crêpe, restaurant, pomme de terre, eau.	« cuillère » x6 ; « soupe » x2 ; « bonbons » x10 ; « sirop » x3 et « gâteau » x2.
Verbes = Pousser, vouloir passer, avoir, pouvoir, donner, tenir, se dépêcher, arriver, être, prendre, aller, manger, vomir, faire pipi, mettre, bouger, regarder, faire, falloir, vouloir, préparer, chercher, se laver, dire, cuire, mélanger, débarrasser, ranger, faire dodo, aider, attraper, commander, rentrer, appeler, revenir, changer, ouvrir.	« vouloir passer » x2 ; « avoir » x17 ; « pouvoir » x4 ; « donner » x10 ; « être » x7 ; « prendre » x4 ; « aller » x13 ; « manger » x12 ; « mettre » x7 ; « faire » x5 ; « vouloir » x11 ; « chercher » x3 ; « cuire » x3.
Connecteurs = Et, avant que, mais, si, parce que, puis, après.	« et » x7 ; « si » x3 ; « après » x3
Temps = impératif présent, présent, imparfait, passé composé, futur.	Impératif présent x7 ; imparfait x2 ; passé composé x7 ; futur x3.

Articulation = Beaucoup de mots ne sont pas prononcés en entier : « là d'dans » ; « fini d'manger » ; « d'la farine » ; « tu m'le dis » ; « pasque » ; « j'suis » ; « j'te »...	
Articles = la, les, le, une, un, des	« des » x1 les autres ont été utilisés plusieurs fois.
Pronoms = où, tu, il, on, je, qui, la mienne, quelqu'un	Tu, il, on, je, ont été les pronoms les plus utilisés et surtout le « tu » et le « je ».
Adjectifs qualificatifs = aucun.	
Phrases = affirmatives, exclamatives, interrogatives. Elles étaient très courtes et n'avaient pas toujours la forme : sujet+verbe+complément. Les phrases s'enchaînaient sans qu'il n'y ait parfois beaucoup de sens, sans connecteur. -Des phrases en situation. <i>Exemples</i> : Léa dit : « Allo ? Bah là je vais ranger, bah moi je fais le ménage un peu. J'ai d'jà mangé plein de bonbons et plein d'chewing gum j'veis aller faire dodo. Allez au revoir ! »	Très peu de phrases mais beaucoup de simples mots, d'exclamations, d'ordres donnés...

Echanges verbaux + nombre : 5 échanges verbaux entre les enfants et 9 échanges avec moi.

Echanges non verbaux + nombre : 15 échanges non verbaux : regards, gestes, attitudes.

Le parler seul + nombre : Beaucoup d'enfants parlent seuls, une vingtaine de fois environ

Ne parlent pas : Lou n'a dit qu'une phrase et Maxence a très peu parlé dans le coin jeu cuisine, il s'exprimait d'avantage dans le coin jeu poupée, situé juste à côté

Prises de parole, nombre : Les 6 enfants ont pris la parole au moins une fois

Par mot = Louise 6 fois, Hector 2 fois, Maxence 1 fois, Clarisse 1 fois

Par phrase = Louise 19 fois, Léa 17 fois, Clarisse 9 fois, Hector 7 fois, Maxence 2 fois, Lou 1 fois

Nomment l'action = Léa 15 fois, Louise 12 fois, Hector 8 fois, Clarisse 7 fois, Maxence 3 fois, Lou 1 fois

Nomment les objets = Louise 15 fois, Léa 4 fois, Clarisse 2 fois

S'exprimer (dire sa pensée) + nombre : « j'suis pas contente ! » a dit Léa. C'est la seule fois où un enfant s'est exprimé sur son ressenti.

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'HYPOTHESE N°2 : LE « DEVENIR ELEVE »

Jour : le vendredi 11 mai 2012, à 9h45

Durée : 35'9"

Nombre d'enfants : 6

Age : 3-4 ans

Autonomie : les enfants circulent librement dans les coins, utilisent le matériel dont ils ont besoin, ils n'ont pas demandé l'aide de l'adulte une seule fois. Seul un enfant est venu me voir pour que je lui ouvre le « poivre » ou me sollicitait assez régulièrement pour que je goûte sa cuisine etc. De plus, ils choisissent librement leur jeu.

Coopération : Maxence accepte de donner la cuillère que Louise lui a demandée. Ils sont tous d'accords pour se dépêcher avant que leurs invités arrivent. Le bébé de Léa n'a pas tout mangé alors celle-ci donne son assiette au bébé de Lou. Certaines font « vomir » leurs bébés en même temps. Hector prévient Louise qu'il va faire bouger la table alors qu'il faut donc faire attention... Louise demande à Hector et à Clarisse s'ils veulent un bonbon. Léa, Maxence, Lou et Clarisse se mettent d'accord pour désigner celui qui jouera le rôle du chien. Hector verse ses légumes dans son saladier et Louise pose le couvercle.

Respect entre les enfants :

Accepter = Maxence accepte de donner une cuillère à Louise. Léa donne à manger à son bébé assis dans sa chaise haute, pendant que Lou attend patiemment qu'elle ait terminé pour pouvoir donner à manger au sien. Maxence accepte de redonner la pomme de terre qu'il avait prise au bébé de Louise.

Ecouter = Je ne vois pas de réelle écoute. Chacun agit un peu comme il le souhaite. Hector tente par exemple de s'exprimer, mais Louise ne fait pas du tout cas de lui. Louise demande plusieurs fois à Clarisse si elle veut un bonbon mais elle ne répond pas. Certains parlent fort pour qu'on les écoute, mais rien n'y fait. Léa et Maxence semblent d'avantage s'écouter.

Aider = Hector me demande de lui ouvrir le « poivre », et Louise s'exclame « bah moi je sais l'ouvrir » mais ne lui propose pas son aide. Louise aide Hector à ouvrir le four.

Partage :

Du jeu = Louise ne partage pas le jeu d'Hector, et inversement, et tous les deux ne partagent pas le jeu des 4 autres enfants. Cependant, Clarisse, Lou, Maxence et Léa partagent le même jeu : celui du papa et de la maman, mais ne partagent pas celui de Louise, ni celui d'Hector. Léa rit beaucoup et aime amuser les autres. Mais tous ne participent pas à ses élans de « folie » passagère... Louise et Léa commencent à partager le même jeu, tandis que Clarisse se met à jouer seule avec son bébé. Mais Lou l'a rejoint rapidement. C'est souvent Léa qui « lance » un nouveau jeu, un nouveau thème.

De l'espace = Léa s'est exclamée : « y'a beaucoup d'monde là d'dans » dès leur arrivée dans le coin, mais ils ont tout de même réussi à prendre leurs marques... Cependant il y a tout de même eu des « pousse-toi ! » ou « je veux passer ! ». Puis, 4 enfants ont déserté le coin au bout de 5 minutes, pour rejoindre le coin- poupée. Hector et Louise se sont retrouvés quelques minutes seuls dans la cuisine et géraient très bien leur espace. Sans avoir à communiquer.

Du matériel = Le matériel est dans l'ensemble bien utilisé, même si certains ont tendance à arracher l'objet des mains des camarades.

Des rôles = Il n'y a pas réellement de répartition des rôles entre Louise et Hector. Cependant, Léa, Clarisse, Maxence et Lou, qui naviguent entre les deux coins et qui ont l'air de s'apprécier, ont débuté un jeu de simulacre : le jeu du papa et de la maman. Mais sans rôle vraiment fixe. Léa aime décider et répartir les rôles : « Clarisse tu veux des bonbons ? Mais non mais Clémence !!! On en donne à quelqu'un. C'est qui qui veut y donner ? Toi ? Tiens Clarisse. Non pas tout ! Y'a plus d'bonbon. Tu pourras plus les attraper ! »

Quelles actions ?

Les enfants s'activent en cuisine pour accueillir les invités. Il faut préparer une surprise. Puis Clarisse change de jeu et va chercher son bébé, puis Léa, Maxence et Lou la suivent. Louise et Hector cuisinent chacun de leur côté. Le petit groupe de 4 se met à jouer aux « chiens ». Louise décide de me faire à manger, Hector aussi. Mais ne coopèrent pas. Louise commence à téléphoner, Maxence, Hector et Léa l'imitent. Léa relance le jeu du papa et de la maman. Les enfants se dispersent de plus en plus. Le brouhaha se fait sentir... Louise est très concentrée dans sa cuisine. Clarisse joue tranquillement, seule, et donne à manger à son bébé. Louise et Léa commencent à jouer ensemble. Au moment de ranger, seuls trois commencent mais sont vite dispersés, et se remettent à jouer. Ils ne rangent pas les choses aux bons endroits, les jettent parfois. Léa tente d'influencer Hector à faire des grimaces et il accepte. L'ATSEM vient les aider à ranger, ainsi que des Moyens.

Echanges verbaux : Le peu d'échanges effectués ont été plutôt cordiaux, mais parfois assez agressifs. Léa et Maxence ont l'air de bien s'entendre d'où leurs échanges plutôt amicaux.

Cordiaux = Hector dit : « Attention je vais faire beaucoup bouger attention ! » ; Louise : « Ca c'est mon téléphone. Je te le donne après ».

Agressifs = Hector dit : « Mais Maxence pousse-toi ! » ; Clarisse dit : « Nooon ! J'l'avais avant toi, mais ! Tu m'l'as pris des mains toi ! » ; Louise dit : « Mais non c'est pas là la poubelle ! Y'a du savon ! » ; Louise dit : « Eh c'est ma cuillère !!! C'est la mienne ! »

Violents = Aucun.

Amicaux = Léa à Maxence : « Allez on mange mon bébé et après on va commander le menu enfant. Et puis au restaurant après on rentre. Si tu as soif, j'te mets là ton eau d'accord ? Après j'te donnerai un bonbon. » ; Toujours à Maxence : « On va te faire à manger mon grand. Haha ! ». Léa se comporte comme une « maman » très attentionnée.

Echanges non-verbaux :

Gestes = Lou arrache la boîte de chocolat des mains de Clarisse, qui s'exclame mais qui accepte. Hector arrache la cuillère des mains de Lou qui ne réagit pas. Maxence prend la pomme de terre dont avait besoin Louise pour nourrir son bébé. Gestes doux entre Léa et Maxence qui jouent au papa et à la maman.

Regards = Beaucoup de regards sont échangés afin de comprendre et d'imiter le comportement, les actions des autres camarades.

Emergence d'un leader ? (ou plusieurs)

Louise et Léa pourraient être des leaders de par leurs prises de parole... Louise semble assez autoritaire et Léa amuse ses camarades, lance les différents jeux et aime répartir les rôles.

Emergence d'un enfant en retrait ? (ou plusieurs)

Hector semble être en retrait car il communique verbalement que très peu avec ses camarades. Il préférerait s'adresser à moi. Lou suit ses camarades mais ne parle pas.

Jouent seuls/en groupe/par deux :

Au départ, Hector et Louise jouent seuls chacun de leur côté mais tous les deux à l'intérieur du coin. Tandis que les 4 autres jouent en groupe au papa et à la maman, essentiellement dans le coin poupée.

Attitude face aux règles :

Fonctionnement = Tous ont compris le fonctionnement de la cuisine.

Place du matériel = Tous connaissent la place du matériel, d'autant plus que la maitresse a collé des images représentatives.

Rangement = Prendre le matériel n'a pas été un problème, mais lorsqu'il a fallu ranger, plusieurs rappels à l'ordre ont été nécessaires... Il y avait un réel désordre à la fin de leur jeu. Louise tentait parfois de ranger les objets à leur place et d'en informer quelques uns de ses camarades, mais en vain.

Annexe n°3 : Grilles d'observation hypothèses 1 et 2 (deuxième jour)

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'HYPOTHESE N°1 : L'ACQUISITION DU LANGAGE

Jour : le lundi 14 mai à 15h15

Durée : 36'06''

Nombre d'enfants : 6

Age : 3-4 ans

Niveau(x) langagier(s) utilisé(s) : Plutôt familier

Lexique et syntaxe utilisés :	Nombre de fois :
<p>Noms = eau, bonbons, assiette en verre, assiette, glace, dessert, gâteau, chocolat, fraise, bonbons au chocolat, bananes, olive, sandwich, camembert, patate, cuillère, sauce, soupe, casserole, frites, nouilles, cantine, jambon crabe, œufs, poivre, sel, poubelle, couvercle, table, chaise, goût, framboise, citron, vermicelle, verre d'eau, lave-vaisselle, sirop.</p>	<p>« eau » x3 ; « bonbons » x4 ; « assiette » x9 ; « glace » x2 ; « gâteau » x11 ; « chocolat » x3 ; « fraise » x3 ; « patate » x3 ; « cuillère » x2 ; « casserole » x3 ; « frites » x7 ; « poivre » x3 ; « couvercle » x4</p>
<p>Verbes = aller, prendre, être, laver, mettre, faire à manger, manger, pouvoir, donner, préparer, avoir, aimer, écraser, voir, dire, faire, sautiller, vouloir, boire, finir, rentrer, cuire, falloir, sortir, tirer, grandir, attendre, emmener, rejoindre, arriver, servir, tenir, goûter, partir, savoir, changer, mélanger, arrêter, bouger, vomir, s'asseoir, regarder, choisir.</p>	<p>« aller » x17 ; « prendre » x5 ; « être » x21 ; « mettre » x7 ; « manger » x21 ; « pouvoir » x7 ; « préparer » x2 ; « avoir » x13 ; « aimer » x2 ; « écraser » x5 ; « donner » x10 ; « finir » x4 ; « goûter » x3 ; « vomir » x4</p>
<p>Connecteurs = après, alors, pour l'instant, et, donc, ou, tout à l'heure, parce que, mais, si, pour que, quand.</p>	<p>« Après » x5 ; « et » x8 ; « donc » x2 ; « ou » x3 ; « parce que » x2</p>

Temps = présent, passé composé, impératif présent, imparfait+conditionnel : « si t'étais mon enfant tu mangerais du jambon crabe ».	Une forme imparfait/conditionnel sinon une majorité de présent et de passé composé
Articulation = Quelques mots et expressions pas prononcés en entier : « j'prépare » ; « t'as pris ».	
Articles = des, le, les, une, la, l', un	Utilisés plusieurs fois et à propos
Pronoms = je, tu, lesquels, il, on, qui, vous	« je » et « tu » ont été les plus utilisés
Adjectifs qualificatifs = « il est <u>délicieux</u> mon gâteau hein »	
Phrases = affirmatives, exclamatives, interrogatives et négatives. Les phrases sont + longues que pour le premier jour mais toujours peu de cohérence à l'intérieur même des phrases. <i>Exemple</i> : « mais on mange pas à la cantine là. On fait à manger Lou ? Si t'étais mon enfant tu mangerais du jambon crabe »	Majorité de phrases en situation

Echanges verbaux + nombre : 21 échanges verbaux et 2 échanges avec moi

Echanges non verbaux + nombre : Environ 8 échanges non verbaux : un enfant bouscule un de ses camarades pour passer derrière lui, celui-ci le regarde mais ne dit rien. Hector fait

tomber un saladier et fait signe à Léa pour qu'elle le ramasse, elle ne le fait pas. Des regards sont échangés, des sourires.

Le parler seul + nombre : A 15 reprises les enfants ont parlé seuls

Ne parlent pas : Lou n'a dit qu'une phrase pour elle-même et Hector n'a parlé qu'à 5 reprises. Il n'avait pas l'air réveillé de sa sieste...

Prises de parole, nombre : Les 6 enfants ont pris la parole au moins une fois chacun

Par mot = Louise 2 fois, Léa 2 fois, Clarisse 1 fois, Maxence 1 fois, Hector 1 fois, Lou 2 fois

Par phrase = Louise 23 fois, Léa 25 fois, Clarisse 11 fois, Maxence 5 fois, Hector 4 fois, Lou 1 fois

Nomment l'action = Louise 21 fois, Léa 24 fois, Clarisse 8 fois, Maxence 4 fois, Hector 2 fois, Lou 1 fois

Nomment les objets = Louise 4 fois, Léa 2 fois, Clarisse 3 fois, Maxence 2 fois, Hector 3 fois, Lou 1 fois

S'exprimer (dire sa pensée) + nombre : Aucun enfant ne s'est exprimé sur sa pensée mais plutôt sur les actions menées.

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'HYPOTHESE N°2 : LE « DEVENIR ELEVE »

Jour : le lundi 14 mai 2012, à 15h15

Durée : 36'06''

Nombre d'enfants : 6 enfants

Age : 3-4 ans

Autonomie : les enfants circulent librement dans les coins, utilisent le matériel dont ils ont besoin, ils n'ont pas demandé l'aide de l'adulte une seule fois. De plus, ils choisissent librement leur jeu, leur matériel.

Coopération + nombre : J'ai pu observer un moment de coopération lorsque Léa et Clarisse préparaient à manger au bébé de Clarisse, mais également au moment où Léa et Maxence discutaient du dîner.

Respect entre les enfants :

Accepter = Clarisse accepte de jouer avec Léa en l'autorisant à nourrir son bébé. Maxence demande à Léa s'ils vont manger des frites, Léa lui répond qu'elle est en train de faire des « nouilles » donc qu'ils mangeront des nouilles. Maxence accepte. Léa demande à Lou de lui donner le chocolat et celle-ci accepte. Elle demande ensuite à Louise qui accepte aussi sans problème.

Ecouter = Il n'y a pas toujours d'écoute entre eux. Ils parlent fort afin que les camarades répondent. En général, lorsque les enfants partagent un jeu ensemble, l'écoute est plus présente. Léa et Maxence se comprennent et partagent une certaine complicité. Hector

essaye de parler à Louise, d'entrer en communication avec elle (par le regard) mais Louise ne fait pas cas de lui.

Aider = L'entraide se retrouve lorsque que chacun se donne les ustensiles dont il a besoin. Personne n'aide Hector à chercher son couvercle, il semble frustré.

Partage :

Du jeu = Léa tente de partager un jeu avec chacun de ses camarades, certains acceptent comme Maxence, Clarisse ou Louise, d'autres ne réagissent pas comme Hector ou Lou.

De l'espace = L'espace est très bien partagé. Aucun conflit n'est apparu. Mais étant donné que la plupart quitte le coin à un moment donné, peut-être que la gestion de l'espace est en fait un problème...

Du matériel = Louise se plaint car Clarisse lui a pris sa casserole : « tu as pris ma casserole ! » x2.

Des rôles = Il n'y a pas de réelle répartition des rôles, chacun joue son propre rôle. Puis lorsqu'ils jouent au papa et à la maman, les rôles ne sont pas fixes.

Quelles actions ? Au début des observations, je remarque que les enfants tournent en rond dans le coin sans savoir quoi faire. En effet, ils viennent de la sieste et sont encore un peu fatigués. Ils commencent à donner à manger aux bébés mais dans le coin poupée... Ensuite, chacun prend ses ustensiles, prend ses marques. Clarisse et Léa jouent avec un bébé. Hector et Louise jouent chacun séparément. Maxence est avec sa poêle à la main mais ne sait pas quoi faire. Hector est très fatigué et s'assoit dans un coin en regardant les autres. L'ambiance est extrêmement calme. Louise a un œil sur tout ce qui se passe autour d'elle notamment lorsque Léa et Clarisse n'arrivent pas à sortir les casseroles du meuble : « il faut les sortir ! ». Léa et Clarisse chantonnet, rient. Léa joue à présent avec Maxence, ils discutent de ce qu'ils pourraient manger pour le dîner... Clarisse emmène son bébé chez « papi et mamie ». Lou est arrivée de la sieste, elle prend ses marques et commence à jouer toute seule, tout en m'observant... Léa veut à présent jouer avec Lou et faire à manger avec elle, mais celle-ci ne parle pas. Tout se passe dans des échanges non verbaux. Léa a abandonné le coin cuisine. Il ne reste que Louise, Hector et Lou. Louise me fait à manger. J'essaye de lui dire de faire goûter à Hector, elle me dit oui mais ne le fait pas. Louise commence à jouer avec un bébé. Il ne reste que Lou et Hector dans le coin. Il n'y a aucun échange. Hector se met à plaisanter et à amuser Lou impassible. Lou apporte à manger aux 4 enfants qui ont quitté le coin. Il ne reste qu'Hector. Hector quitte le coin. Et Louise revient pour me proposer à manger. Léa arrive dans le coin pour « faire vomir » son bébé au-dessus de l'évier. Lou se promène avec des assiettes... La maîtresse demande aux enfants de me montrer comment ils rangent...

Echanges verbaux :

Cordiaux = Les échanges sont en majorité cordiaux.

Agressifs = Les échanges avec Hector sont plutôt agressifs... En effet, lorsqu'il tente de communiquer, ou quand on communique avec lui, il semble être tout de suite sur la défensive.

Violents = Aucun

Amicaux = Les échanges amicaux se font entre Léa et la plupart de ses camarades. Elle semble être très sociable.

Echanges non-verbaux :

Gestes = un enfant bouscule un de ses camarades pour passer derrière lui, celui-ci le regarde mais ne dit rien. Hector fait tomber un saladier et fait signe à Léa pour qu'elle le ramasse, elle ne le fait pas...

Regards = Des regards sont échangés, des sourires

Emergence d'un leader ? (ou plusieurs)

Léa semble apparaître comme leader car de par son caractère plutôt sociable, elle communique avec tous et tente de partager un jeu avec chacun. Elle parle fort, veut qu'on l'écoute, elle se fait servir, amuse ses camarades.

Emergence d'un enfant en retrait ? (ou plusieurs)

Les enfants en retrait sont incontestablement Hector et Lou. Maxence ne communique pas beaucoup mais partage tous les jeux de groupes hors du coin cuisine...

Jouent seuls/en groupe/par deux :

Beaucoup jouent seuls. Maxence, Léa et Clarisse ont souvent joué ensemble.

Attitude face aux règles :

Fonctionnement = Tous ont compris le fonctionnement de la cuisine.

Place du matériel = Tous connaissent la place du matériel, d'autant plus que la maitresse a collé des images représentatives.

Rangement = Louise range au fur et à mesure et semble apprécier que les choses soient « en ordre ». Certains font tomber des objets, me regardent, et ne les ramassent pas. Hector a même tenté de faire ramasser un saladier qu'il avait fait tomber à Léa. Mais elle n'a pas accepté. Au moment de ranger, tout le monde s'active, le brouhaha apparaît. Certains continuent leur jeu.

Annexe n°4 : Grilles d'observation hypothèses 1 et 2 (dernier jour)

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'HYPOTHESE N°1 : L'ACQUISITION DU LANGAGE

Jour : le mardi 15 mai 2012, à 9h45

Durée : 23'5''

Nombre d'enfants : 6

Age : 3-4 ans

Niveau(x) langagier(s) utilisé(s) : Plutôt familier

Lexique et syntaxe utilisés :	Nombre de fois :
Noms = lait, bouteille, pizza, jus d'orange, gant, sandwich, crêpe, menthe, sirop, table, terrasse, légumes, casserole, vaisselle, pomme de terre, œuf, dessert, sel.	« lait » x4 ; « bouteille » x2 ; « pizza » x7 ; « gant » x8 ; « menthe » x2 ; « sirop » x2 ; « crêpe » x2 ; « légume » x4 ; « œuf » x3
Verbes = Avoir, aller, faire, enlever, donner, arracher, vouloir, être, arrêter, laisser, dormir, gronder, faire à manger, pleurer, partir, se laver, tenir, mettre, suffire, mélanger, manger, manquer, chauffer, attendre, vomir, coincer, pouvoir, demander, récupérer, arriver, fermer, prendre, sauter, éplucher, ramener.	« avoir » x6 ; « aller » x19 ; « faire » x8 ; « donner » x10 ; « vouloir » x4 ; « être » x13 ; « tenir » x4 ; « mettre » x4 ; « manger » x3 ; « manquer » x2 ; « prendre » x2
Connecteurs = mais, parce que, après, et, puis, ou, pour + infinitif	« mais » x7 ; « parce que » x2 ; « après » x6 ; « et » x3
Temps = présent, imparfait, passé composé, impératif présent, futur	Un imparfait et un futur, peu de passé composé. Une majorité de présent et d'impératif présent

Articulation = Toujours quelques mots pas prononcés en entier : « y'a » ; « j'veais faire » ; « j'veais t'le donner »...	
Articles = des, la, une, l', le, les, un	Tous utilisés plusieurs fois sauf le « un », une fois
Pronoms = il, je, on, qui, tu, elle, vous, lequel, où, quelqu'un	« je » x22 ; « tu » x11 ; « il » x8 ; « on » x6
Adjectifs qualificatifs = Aucun	
Phrases = exclamatives, affirmatives, interrogatives, négatives. Phrases courtes en situation avec peu de cohérence. <i>Exemple</i> : « on va mettre un peu d'lait, on va l'éplucher. Hey c'est l'bordel hein ! Et vous me laisser dormir hein ! »	Peu de phrases négatives et interrogatives

Echanges verbaux + nombre : 10 échanges verbaux avec Léa présente dans la majorité des échanges

Echanges non verbaux + nombre :

Le parler seul + nombre : Mis à part les 10 échanges verbaux : que du parler seul ou à quelqu'un mais qui ne répond pas

Ne parlent pas : Lou n'a dit qu'une seule phrase, sinon elle ne communique pas. Juste avec le regard.

Prises de parole, nombre : Chaque enfant a pris la parole au moins une fois : Louise a beaucoup moins pris la parole que les deux derniers jours

Par mot =Léa 1 fois, Louise aucune fois, Clarisse 4 fois, Maxence 1 fois, Hector aucune fois, Lou aucune fois

Par phrase =Léa 20 fois, Louise 11 fois, Clarisse 6 fois, Maxence 9 fois, Hector 8 fois, Lou 1 fois

Nomment l'action =Léa 20 fois, Louise 11 fois, Clarisse 10 fois, Maxence 9 fois, Hector 8 fois, Lou 1 fois

Nomment les objets =Léa aucune fois, Louise 5 fois, Clarisse aucune fois, Maxence aucune fois, Hector 5 fois, Lou aucune fois

S'exprimer (dire sa pensée) + nombre : Hector a fait part de son mécontentement en disant à un moyen qui arrivait dans le coin : « non tu me laisses tranquille ! »

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'HYPOTHESE N°2 : LE « DEVENIR ELEVE »

Jour : le mardi 15 mai, à 9h45

Durée : 23'5"

Nombre d'enfants : 6

Age : 3-4 ans

Autonomie : les enfants circulent librement dans les coins, utilisent le matériel dont ils ont besoin, ils n'ont pas demandé l'aide de l'adulte une seule fois. De plus, ils choisissent librement leur jeu, leur matériel. Cependant, Hector par exemple semble manquer d'autonomie puisque lorsqu'il cherche quelque chose, il ne prend pas la peine de tout d'abord chercher par lui-même. Il a tendance à me solliciter ou à solliciter ses camarades sans tact.

Coopération + nombre : Je n'ai pas observé de réelle coopération, mis à part le fait que Clarisse ait été aider Hector à attraper son légume coincé. Certains partages effectués peuvent être aussi synonymes de coopération : espace, matériel, jeu...

Respect entre les enfants :

Accepter =Léa et Louise acceptent de céder la manique à Maxence qui se pose en tant que médiateur. Tous acceptent de donner les objets demandés sans tact par Hector.

Ecouter =L'écoute a été présente au moment où Maxence a su jouer le médiateur en prenant lui-même la manique que se disputaient Léa et Louise. Il n'y a pas de réelle écoute autrement mis à part dans le partage du même jeu. La consigne n'a pas été respectée. Seule Clarisse a tenté d'y répondre.

Aider =Clarisse a aidé Hector à récupérer son légume coincé derrière un meuble.

Partage :

Du jeu = Léa tente de partager un jeu avec chacun de ses camarades. Léa, Maxence et Clarisse sont ceux qui partagent généralement le même jeu. Lou suit le mouvement. Hector ne participe pas et Louise participe selon ses envies.

De l'espace = L'espace est bien géré, mais comme pour les jours précédents, au bout de peu de temps, la plupart déserte le coin... Hector est en général le seul à rester. Il s'est d'ailleurs créé son propre petit espace avec un maximum d'objets de la cuisine...

Du matériel = Avec la présence des deux objets nouveaux. Cela a causé certains conflits. Et surtout autour de la manique. Presque tous voulaient faire une pizza avec, ils ont réussi à tous l'avoir dans leur main au moins une fois. La bouteille de lait également mais elle a créé moins de conflit.

Des rôles = Il n'y a pas de réelle répartition des rôles, chacun joue son propre rôle. Puis lorsqu'ils jouent au papa et à la maman, les rôles ne sont pas fixes. Léa, puis Clarisse étaient tour à tour la maman de Louise. Par contre Maxence est toujours désigné comme étant le papa.

Quelles actions ?

Avant l'arrivée des enfants dans le coin, j'ai placé **une bouteille de lait** (vide) et **une manique**, afin de faire émerger de nouveaux comportements...

Clarisse est la première à être surprise par la bouteille de lait, d'autant plus qu'il restait quelques gouttes : « euh y'a des nouveaux trucs ! ».

La maîtresse lance ensuite une consigne : « pour combien de personnes vous devez préparer un repas ? » ; « et vous mettez la table aussi ». Les enfants savent donc qu'ils ont à faire à manger à 4 personnes. Louise et Léa commencent à se disputer la manique pour faire une pizza... Clarisse est fascinée par la bouteille de lait. Maxence fait le médiateur en disant qu'il est le papa et qu'il va les punir... Il finit par prendre la manique. Les filles usent de leur charme pour la récupérer après. Chacun prend ses marques, circule dans la cuisine. Hector veut à son tour prendre le « gant » comme il la nomme. Il me sollicite mais je ne dis rien. Louise et Léa sont les enfants de Maxence (jeu partagé). Louise prend un légume qu'Hector avait dans son saladier : Hector réagit presque en pleurant, vraiment en colère : « Nooon ! Mais donne-le moi, donne-le moi ! » Louise cède. Encore des négociations pour avoir le gant entre les deux leaders : Léa et Louise... Clarisse est la seule à écouter la consigne de départ : depuis tout ce temps elle préparait tranquillement à manger pour les 4 personnes. Elle commence à apporter à manger à l'ATSEM, mais la maîtresse lui rappelle que c'est à table qu'il faut les servir... Du coup elle n'obéit plus à la consigne. Léa fait tomber une corbeille : tout le monde se met à rapporter : « c'est Léa » dit Clarisse et elle répond que ce n'est pas elle, donc « c'est Lou » dit Clarisse, etc. Hector demande les choses comme s'il faisait un « caprice » c'est assez violent. Et chaque fois ses camarades acceptent, cèdent : « j'veux du lait (en tendant la main) » et Maxence lui donne. Clarisse me sert un dessert (revient à la consigne de départ ?). Léa me sert à manger également. Tous ont touché la bouteille de lait au moins une fois. Léa commence à imiter une maman plutôt en colère après ses enfants qui sont Lou, Maxence et Louise. Maxence « s'agace » aussi. Clarisse intègre le jeu est dit qu'elle est la maman de Louise, Maxence dit qu'il est son papa. Léa ne partage plus ce jeu, elle cuisine. Hector et Lou sont un peu livrés à eux-mêmes. Maxence veut que Louise participe à son imagination, mais elle ne réagit pas : « on disait qu'tu pleurais parce

que je pars ». Léa se positionne également comme la maman de Louise, mais celle-ci dit qu'elle n'est pas un bébé... Hector est en train de se créer son propre petit espace de jeu sur la table qui sépare le coin poupée et le coin cuisine (juste devant moi). Léa, Maxence, Clarisse et Lou quittent le coin pour aller laver leur bébé... Hector se retrouve seul dans le coin, rassemble un maximum d'objets dans son petit espace. Il récupère la manique... Léa et Lou s'imaginent qu'elles vont manger en vacances. Pendant ce temps Hector continue sa cuisine et utilise la manique pour mettre son récipient au four... Il parle tout seul, au fur et à mesure de ses actions. Léa utilise la manique pour laver son bébé dans l'évier de la cuisine... Il veut récupérer un légume coincé, me demande, mais je lui dis de demander à l'un de ses camarades. Il choisit Clarisse qui accepte sans un mot. Hector ne la remercie pas. Clarisse prend à son tour la manique pour faire une crêpe. Mais elle quitte le coin avec. Hector cherche le gant, s'agace. Il me demande, je lui dis que c'est Clarisse qui l'a. Il lui demande tout en lui prenant des mains. Un moyen arrive dans le coin, Hector lui dit qu'il n'a pas le droit d'être là, qu'il veut être tranquille. Le moyen ne répond pas. Hector parle seul, je ne comprends pas. Au moment de ranger, Hector et Léa sont les seuls à ranger et Louise me rend mes objets.

Echanges verbaux :

Cordiaux = Les échanges sont plus cordiaux en majorité qu'amicaux.

Agressifs = la communication d'Hector est plutôt agressive. En effet, dès qu'il veut quelque chose, il doit l'avoir et cela se fait sentir dans sa façon de s'exprimer... Les échanges sont également agressifs entre Léa et Louise lorsqu'elles se disputent pour la manique.

Violents = Non

Amicaux = Non

Echanges non-verbaux :

Gestes = Les gestes sont plutôt virulents lorsqu'il s'agit de récupérer les objets désirés.

Regards = Les regards sont assez interrogateurs, observateurs, noirs lorsque la colère se fait sentir. Quelques sourires apparaissent lorsque Léa amuse ses camarades par exemple.

Emergence d'un leader ? (ou plusieurs)

Léa semble apparaître comme leader car de par son caractère plutôt sociable, elle communique avec tous et tente de partager un jeu avec chacun. Elle parle fort, veut qu'on l'écoute, amuse ses camarades, veut utiliser les objets nouveaux à tout prix.

Louise n'est pas vraiment leader mais tout le monde veut être sa maman ou son papa, elle aime également qu'on l'écoute et veut utiliser les objets nouveaux à tout prix. (Fortes personnalités ?)

Emergence d'un enfant en retrait ? (ou plusieurs)

Les enfants en retrait sont incontestablement Hector et Lou. Lou parce qu'elle ne communique pas, mais n'hésite pas à suivre ses camarades pour participer physiquement à leur jeu et Hector parce qu'il a du mal à se décentrer, manque d'ouverture vers les autres.

Jouent seuls/en groupe/par deux :

Hector est le seul à jouer seul. Lou, Léa, Clarisse, Maxence et Louise jouent ensemble.

Attitude face aux règles :

Fonctionnement = Tous ont compris le fonctionnement de la cuisine

Place du matériel = Tous connaissent la place du matériel, d'autant plus que la maitresse a collé des images représentatives.

Rangement = Peu d'enfants s'activent au moment du rangement. De plus, lorsqu'un enfant fait tomber quelque chose, il ne le ramasse (en général) pas, et ses camarades ne l'aident pas à ramasser non plus.

1 **Annexe n°5 : Verbatims (Jours 1, 2 et 3)**

2 **Verbatim Jour 1 :**

3 *Date du film : 11 mai 2012*

4 *Durée correspondant à la retranscription : 35'9"*

5

6 **Louise** : Pousse-toi Maxence pardon je veux passer... Je veux passer Maxence.

7 **Léa** : Y'a beaucoup d'monde là d'dans

8 **Louise** : Tu peux me donner une cuillère et la crème fraîche s'il te plait Maxence

9 **Léa** : Tu peux me donner une cuillère Lou

10 **Maxence** : Tenez la cuillère Madame

11 **Louise** : et ma cuillère ? Et moi Maxence ?

12 **Clarisse** (à moi) : Tiens un café

13 **Moi** : Merci

14 **Louise** : Il faut se dépêcher avant que les invités ils arrivent

15 **Clarisse** : Ouai

16 **Maxence** : C'est la surprise !

17 **Léa** : Bah ouai c'est la surprise !

18 **Hector** : Mais Maxence pousse-toi !

19 **Louise** : Des tomates

20 **Léa** : Faut qu'je prends de la soupe...

21 **Clarisse** : Donne la cuillère

22 **Clarisse** : Nooon ! J'l'avais avant toi, mais ! Tu m'l'as pris des mains toi !

23 **Maxence** : Bah oui c'est la surprise Louise !

24 **Clarisse** : Moi j'vais prendre mon bébé.

25 **Léa** : Moi j'vais prendre mon bébé aussi.

26 **Lou** : Moi aussi.

27 **Maxence** : Moi aussi.

28 **Louise** : Voilà, du sucre

29 **Léa** : Il a presque fini d'manger mon bébé là

30 **Léa** : Il a pas tout mangé mon bébé hein

31 **Louise** : On a deux paquets

32 **Louise** : Du chocolat

33 **Léa** : Il a envie d'vomir et d'faire pipi

34 **Hector** : moi aussi j'ai déjà vomi

35 **Louise** : Là j'vais mettre d'la farine

36 **Louise** : Voilà ! Je mets du sel !

37 **Hector** : Eh ! Eh...

38 **Hector** : Attention je vais faire beaucoup bouger attention !

39 **Hector** (à moi) : Regarde ce que j'ai fait à manger... J'ai fait d'la soupe.

40 **Louise** : Je mange un bonbon, t'en veux un bonbon toi ?

41 **Hector** : (Oui d'un hochement de la tête)

42 **Hector** : Il me faut encore un truc moi

43 **Louise** (à moi) : Voilà ! Tu veux un bonbon ?

44 **Moi** : Oui.

45 **Louise** : Clarisse tu veux un bonbon ? Clarisse ???

46 **Louise** (à moi) : Tu veux un bonbon ?

47 **Moi** : Oh oui je veux bien.

48 **Clarisse** : Ca sent la menthe.

49 **Louise** : Allez je le range où il était.

50 **Hector** : Tu peux m'l'ouvrir

51 **Louise** : Bah moi je sais l'ouvrir. Bah moi j'prépare à manger pour toi. Un yaourt,

52 voilà, voilà. Je mets du sirop. J'vais chercher à boire. Je mets du sirop dans le verre.

53 Tu voudras du sirop ?

54 **Moi** : Oui s'il te plait.

55 **Louise** : Oh du savon pour se laver !

56 **Moi** : Tu penses qu'il a sa place dans la cuisine ?

57 **Louise** : Non.

58 **Clarisse** : Je vais le mettre à la poubelle.

59 **Louise** : Mais non c'est pas là la poubelle ! Y'a du savon ! J'veais manger des p'tits
60 gâteaux. Tu veux un p'tit gâteau ?

61 **Moi** : Oui s'il te plait.

62 **Hector** : Tu m'le dis si c'est chaud. Tu m'le dis si c'est cuit hein.

63 **Moi** : D'accord.

64 **Hector** : C'est cuit ?

65 **Moi** : Je ne sais pas, je n'ai pas goûté.

66 **Lou** : Tu fais quoi ? Bah j'veais préparer à manger.

67 **Louise** : Allez j'pense que c'est cuit hein. Alors, je mélange un p'tit peu. Eh c'est ma
68 cuillère !!! C'est la mienne !

69 **Louise** : Tiens c'est prêt.

70 **Moi** : Merci.

71 **Louise** : Alors un p'tit café...

72 **Léa** : On débarrasse, on range. Pasque caca boudin.

73 **Louise** : Tu vas manger mon petit bébé.

74 **Léa** : Allo ? Bah là je vais ranger, bah moi je fais le ménage un peu. J'ai d'jà mangé
75 plein de bonbons et plein d'chewing gum j'veais aller faire dodo. Allez au revoir !

76 **Léa** : On va te faire à manger mon grand. Haha ! Un crêpe à la mousseline cocorico.
77 J'veais vous mettre un peu de piquante.

78 **Léa** : Vous m'aidez à ranger hein. J'suis pas contente !

79 **Louise** : Eh !!! C'est la pomme de terre de mon petit ! Non !!!

80 **Léa** : Clarisse tu veux des bonbons ? Mais non mais Clémence !!! On en donne à
81 quelqu'un. C'est qui qui veut y donner ? Toi ? Tiens Clarisse. Non pas tout ! Y'a plus
82 d'bonbons. Tu pourras plus les attraper !

83 **Louise** : Mais pas tout en haut !

84 **Léa** : Non mais Louise c'est ma boîte à bonbons !

85 **Clarisse** : Il mange mon bébé !

86 **Léa** : On va chercher Mc do ? Allez on va chercher Mc do ! Faut aller commander
87 nos menus enfant après.

88 **Clarisse** : Je vais te donner à manger mon petit bébé.

89 **Léa** : Allez on mange mon bébé et après on va commander le menu enfant. Et puis
90 au restaurant après on rentre. Si tu as soif, j'te mets là ton eau d'accord ? Après j'te
91 donnerai un bonbon.

92 **Léa** : Allez p'tit chien appelle ta maman chien. Maman va au boulot ! Maman revient
93 ce soir chez toi.

94 **Louise** : Pourquoi t'as encore ton appareil photo ?

95 **Moi** : Parce que je vais vous regarder ranger maintenant.

96 **Clarisse** : C'est moi qui range toute seule.

97 **Louise** : Ca c'est mon téléphone. Je te le donne après.

98 **Léa** : Allez, on change ?

99 **ATSEM** : Allez vous rangez.

100 **Louise** : Ca comme ça, ça comme ça. Voilà on a fait une p'tite place pour manger.

101

102

Verbatim jour 2 :

103 **Louise** : Moi j'vais prendre des photos

104 **Clarisse** : ça c'est mon bébé

105 **Léa** : tu vas le laver après ?

106 **Léa** : pardon je vais mettre de l'eau. Clarisse j'ai fait à manger à ton bébé.

107 **La maitresse** : mais c'est dans le coin cuisine qu'ils mangent les bébés.

108 **Léa** : ah oui c'est là-bas ! J'peux lui donner à manger à ton bébé ?

109 **Maxence** : non j'peux le faire manger

110 **Louise** : non mais c'est pas là qu'on donne à manger aux bébés (sur la table), c'est là !
111 (chaise haute)

112 **Léa** : j'vais y préparer à manger à ton bébé, non ?

113 **Maxence** : moi aussi

114 **Léa** : on prend les bonbons ? On prend lesquels d'abord ?

115 **Maxence** : non ça c'est une assiette en verre

116 **Léa** : Clarisse ? Clarisse ? Clarisse ? J'ai à manger pour ton bébé

117 **Clarisse** : Oui oui. A manger comment ?

118 **Léa** : non pour toi

119 **Clarisse** : euh j'ai déjà une assiette

120 **Léa** : ah bah ça c'est pour ton bébé alors

121 **Clarisse** : pour l'instant mon bébé il va pas manger

122 **Léa** : ça c'est de la glace et de l'eau. Vous mangez l'dessert ?

123 **Clarisse** : après bébé ! Après bébé ! Deux minutes j'veis te donner un gâteau.

124 **Maxence** : ça c'est un bonbon ça.

125 **Clarisse** : y'a des bonbons pour le bébé comme ça. J'aime bien le chocolat et la fraise. Il
126 aime bien que à la fraise.

127 **Louise** : écrase, écrase. Vous avez vu ça écrase !

128 **Clarisse** : ça on dit qu'c'est les bonbons au chocolat d'accord ?

129 **Léa** : on va faire des bananes à la fraise. Une olive cocorico qui sautille très haut (en
130 chantant). Un bon sandwich et du camembert.

131 **Clarisse** : il veut boire ! Il veut boire Léa !

132 **Louise** : voilà c'est tout écrasé là-dedans. Elle est toute écrasée ma patate

133 **Clarisse** : bébé il a fini, bébé il a fini.

134 **Louise** : allez patate, rentre dans la cuillère patate.

135 **Clarisse** : la sauce j'veis la faire cuir là d'dans là d'dans

136 **Louise** : il faut les sortir et pas tirer dessus (les casseroles)

137 **Clarisse** : ça fait grandir bébé la soupe, ça fait grandir bébé la soupe (en chantant)

138 **Louise** : hey, t'as pris la casserole ! (à Clarisse) T'as pris ma casserole !

139 **Léa** : j'prépare à manger à Hector moi

140 **Maxence** : on va manger des frites ?

141 **Léa** : bah là j'suis en train de faire des nouilles. Donc on va manger des nouilles. On mange
142 des nouilles ou des frites pour ce soir ?

143 **Louise** : on mange un gâteau et des frites

144 **Clarisse** : attends j'veis l'emmener chez mamie

145 **Léa** : j'vous rejoins tout à l'heure

146 **Louise** : j'arrive pas à mettre la frite dans la casserole

147 **Léa** : tu peux aller là-bas (à Lou)

148 **Lou** : non

149 **Léa** : Lou euh tu peux me donner le chocolat là-bas. Tu peux me donner ça tiens. Louise tu
150 peux aller me chercher une cuillère ?

151 **Louise** : une grosse ou une petite ?

152 **Léa** : une petite

153 **Louise** : ça c'est les assiettes pour mon gâteau. D'accord ?

154 **Léa** : c'est pas prêt les frites !

155 **Louise** : bah c'est moi qui donne les assiettes, parce que c'est moi qui fais un gâteau, donc
156 c'est moi qui donne les assiettes.

157 **Léa** : mais on mange pas à la cantine là. On fait à manger Lou ? Si t'étais mon enfant tu
158 mangerais du jambon crabe

159 **Louise** : allez on va manger des frites ! Une pour toi, une pour toi. Allez mange Hector.

160 **Léa** : on va en vacances ? J'ai besoin d'une assiette.

161 **Louise** : c'est fini les frites, donnez-moi vos assiettes. Léa les assiettes, j'veais les mettre au
162 sal. On va manger le gâteau hein ?!

163 **Léa** : et après on ira rejoindre eux chez papi mamie

164 **Louise** : on va manger le p'tit gâteau et c'est moi qui sers les assiettes

165 **Maxence** : y'a du gâteau j'arrive

166 **Léa** : berk faut pas mettre d'œufs

167 **Louise** : Léa ton assiette pour que tu manges ton gâteau, tiens ! Il est délicieux mon gâteau
168 hein !

169 **Léa** : moi j'fais à manger pas trop salé

170 **Louise** : j'ai pas mis de poivre dans mon gâteau

171 **Léa** : on met pas de poivre dans le gâteau ! Après on emmènera nos bébés chez papi et
172 mamie

173 **Louise** : j'fais goûter à Léa hein.

174 **Léa** : non parce que moi j'veais partir

175 **Louise** : j'fais goûter à Hector. Goûte Hector !

176 **Hector** : non ! Non j'veux aller au magasin.

177 **Louise** : j'mets le poivre et le sel à la poubelle.

178 **Hector** : hey Louise... Il est où le couvercle ? Il est où le couvercle ?

179 **Lou** : quel couvercle ?

180 **Louise** : j'l'avais mis j'sais pas

181 **Hector** : mais le couvercle ? Pourquoi tu l'as mis en d'sous la table

182 **Louise** : j'ai pas fait exprès. Allez bébé j'veais te changer la couche.

183 **Lou** : tu vas mélanger toute la nuit ou quoi ?

184 **Hector** : arrêteuh ! Hey arrête de bouger ma chaise !

185 **Léa** : il va vomir mon bébé. J'veais m'assir. Regardez ce truc c'est pour quand il a envie
186 d'vomir.

187 **Louise** : goût de framboise et de citron, un peu de vermicelle et pour finir un verre d'eau.

188 **Lou** : chaud devant, faut mettre ça au lave-vaisselle

189 **Hector** : attention au sirop attention !

190 **Louise** : c'est fini pour aujourd'hui au revoir madame

191 **Léa** : j'veais aller faire vomir mon bébé

192 **Louise** : vous avez choisi (à moi)

193 **Moi** : de la glace à la fraise

194 **Louise** : on a plus ça, de la glace au citron ?

195 **Moi** : oui s'il te plait

196 **La maitresse** : on montre à Lucie comment on range ?

197 **Léa** : c'est à mon tour de vomir

198

199 **Verbatim jour 3** :

200 **La maitresse** : les enfants ? Pour combien de personnes vous devez préparer un repas ?

201 **Les enfants** : pour Catherine, Fabienne, Maxime et Lucie

202 **La maitresse** : pour 4 personnes vous préparez le repas, d'accord ? Et vous mettez la table
203 aussi hein ?!

204 **Les enfants** : euh y'a des nouveaux trucs !

205 **La maitresse** : d'accord bon bah je vous laisse faire.

206 **Clarisse** : il y a du lait encore à l'intérieur de la bouteille !

207 **Les enfants** : oh lala !

208 **Léa** : bon moi j'veais faire une pizza cocorico mais pour l'instant on va enlever nos gilets
209 parce qu'on a trop chaud Maxence. Mais c'est moi qui va faire la pizza ! Donne Louise !

210 **Louise** : j'veais faire la pizza

211 **Léa** : c'est moi qui va faire la pizza hein Maxence

212 **Louise** : Mais tu m'l'arraches pas

213 **Léa** : mais moi j'voulais faire la pizza

214 **Maxence** : non Léa, bon c'est moi le papa. Ni l'un ni l'autre euh...

215 **Léa** : bah j'veais t'le donner Maxence euh ! (objet nouveau : manique ramenée par moi-
216 même)

217 **Maxence** : non Louise il va m'le donner

218 **Léa** : on lui donne tous les deux?

219 **Maxence** : arrêtez sinon vous êtes tous les deux punis

220 **Louise** : Après tu me le donnes !

221 **Léa** : après tu me le donnes !

222 **Louise** : un peu de jus d'orange pour Lucie

223 **Léa** : après Louise elle va m'le donner Maxence

224 **Hector** : j'ai besoin du gant ! J'ai besoin du gant (en me regardant) !

225 **Léa** : j'veais faire la vaisselle papa

226 **Maxence** : tu veux que je cuisine avec toi petite fille (à Louise) ?

227 **Louise** : j'veais prendre une pomme de terre !

228 **Hector** : non !!! Mais donne-le-moi !!! (Gémissements)

229 **Maxence** : vous allez bientôt aller au lit hein

230 **Clarisse** (à moi) : tiens à manger !

231 **Moi** : merci

232 **Léa** : c'est l'heure d'aller au lit mais tu me donneras le gant après Louise

233 **Louise** : mais après tu me le redonnes Léa

234 **Clarisse** : tiens à manger Maxime (ATSEM)

235 **La maitresse** : non à table là-bas car nous sommes occupés avec les moyens là

236 **Léa** : j'veais casser un œuf pour faire la pizza. Moi j'veais faire un œuf !

237 *...Quelque chose est renversé par Léa...*

238 **Clarisse** : c'est Léa ! Oh lala !

239 **Léa** : non c'est pas moi

240 **Clarisse** : c'est Maxence

241 **Maxence** : c'est pas moi c'est Lou. C'est Hector ! (tout bas)

242 *...Pendant que Léa fixait l'appareil photo...*

243 **Hector** : je veux du lait ! (en tendant la main)

244 **Léa** : caca prout prout boudin

245 **Clarisse** (à toi) : tiens c'est ton dessert. J'veais faire sauter les crêpes !

246 **Léa** : mais y'a pas ton œuf

247 **Clarisse** : qui veut une crêpe ?

248 **Léa** : quelqu'un m'a pris mes trucs

249 **Clarisse** : tu l'as eu où le lait ? C'est toi qui l'as bu ?

250 **Moi** : Oui, il vient de ma maison

251 **Léa** : on va mettre un peu d lait, on va l'éplucher. Hey c'est l'bordel hein ! Et vous m'laisser
252 dormir hein

253 **Maxence** : moi aussi vous m'laisser dormir, point barre.

254 **Léa** : après sinon j'vous gronde hein

255 **Maxence** : moi aussi

256 **Clarisse** : moi j'suis la maman de Louise

257 **Maxence** : non c'est moi

258 **Clarisse** : c'est moi qui lui fais à manger

259 **Maxence** : là tu pleurais parce que je pars

260 **Léa** : on va s'laver mon bébé ?

261 **Louise** : tiens Lucie, un sandwich et une crêpe, puis de la menthe et du sirop

262 **Moi** : merci

263 **Louise** : tu veux lequel : le sirop ou la menthe ?

264 **Moi** : du sirop de menthe

265 **Louise** : bon bah j'vais mettre les deux

266 **Léa** : ça suffit là crotte de nez crotte de nez

267 **Hector** : je vais mélanger tout ça Lucie, attention

268 **Léa** : on va aller manger dehors, pas dans la maison hein Lou

269 **Lou** : faut mettre une table sur la terrasse

270 **Léa** : on va manger en vacances

271 **Hector** : il manque des légumes ! Il manque des légumes ! J'fais chauffer la casserole. Bon
272 je vais faire la vaisselle.

273 **Léa** : attends j'vais laver le bébé avec le gant. Mais il a déjà vomi.

274 **Hector** : le légume il est coincé là tu peux le prendre ?

275 **Moi** : tu peux demander à l'un de tes camarades non ?

276 **Hector** (à Clarisse) : tu peux récupérer le légume là ?
277 Il est où le gant ? Il est où le gant ? Clarisse j'peux avoir le gant ?
278

279 ...*Un moyen arrive dans la cuisine...*

280

281 **Hector** : non tu me laisses tranquille. Mais j'arrive pas à fermer le four...

282

283 **Louise** : j'ai mis partout du sel sur toi (à moi)

284

285 **La maitresse** : on range !

286

287 **Louise** : tiens la bouteille et le gant pour ramener chez toi

Annexe n°6 : Photos du « coin-cuisine »



Lucie GAUGUET

**SE SOCIALISER EN PETITE SECTION DE L'ECOLE MATERNELLE :
« Le coin-cuisine au service de la socialisation »**

Résumé :

Les « coins-jeux » peuvent couvrir un large champ d'activités dans les domaines d'apprentissage de l'école maternelle. Aussi, l'objet de ma recherche s'est traduit par une observation spécifique du comportement des enfants jouant dans le « coin-cuisine », révélateur de leur entrée dans la socialisation par leur capacité à acquérir le langage et à « devenir élève ». En effet, la question posée étant : en quoi le « coin-cuisine » permet-il la socialisation de l'enfant de petite-section de l'école maternelle ?

Mots clés : jeu, « coin-cuisine », socialisation, langage, « devenir élève »

**TO SOCIALIZE IN SMALL SECTION IN NURSERY SCHOOL:
“The “kitchen” area in the service of socialization”**

Summary:

A wide range of learning activities takes place in the playing areas of a classroom at Nursery School. Thus with a view to my research, I have specifically observed the children's' behaviour when playing in the “kitchen” area, revealing their first steps of socialization while learning the language and becoming a pupil. Indeed the question is: in which ways does the “kitchen” area enable three-year old children to socialize?

Keywords: play, “kitchen” area, socialization, language, “to become a pupil”